



LA INCLUSIÓN PRODUCTIVA COMO ESTRATEGIA DE GOBIERNO EN EL MARCO LEGAL Y NORMATIVO COLOMBIANO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ana Maribel Mejía-Mesa*
Alexander Benavides-Franco**

RESUMEN

El objetivo del artículo es mostrar que el marco legal y normativo de la Educación inclusiva colombiana opera como una estrategia de gobierno bajo la lógica de una inclusión productiva. Mediante la revisión documental de la normatividad más representativa en lo que se refiere a los intentos del Estado colombiano por lograr una educación inclusiva, se encontró que dicha estrategia se manifiesta fundamentalmente de dos maneras: mediante la coexistencia de formas de inclusión y de exclusión en la forma de concebir a los diferentes; y, a través del discurso de la diversidad como un discurso que reconoce las diferencias desde un lugar de hegemonía y con una finalidad de inserción productiva.

Palabras clave: Inclusión productiva; Estrategia de Gobierno; Inclusión; Diversidad.

PRODUCTIVE INCLUSION AS A GOVERNMENT STRATEGY IN THE COLOMBIAN LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The objective of the article is to show that the legal and normative framework of Colombian inclusive education operates as a government strategy under the logic of productive inclusion. Through the documentary review of the most representative regulations on the attempts of the Colombian State to achieve inclusive education, it was found that this strategy is fundamentally manifested in two ways: by the coexistence of forms of inclusion and exclusion in the way of conceiving the different; and, by the discourse of diversity as a discourse that recognizes the differences from a place of hegemony and with the purpose of productive insertion.

* Candidata a doctora en Educación de la Universidad Antonio Nariño (Colombia), Magíster en Educación y Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Básica Primaria en la Secretaría de Educación Distrital (Bogotá-Colombia). E-mail: amejia53@uan.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0136-7034>

** Doctor en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes (Colombia), y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño (Colombia). Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño, y miembro del grupo de investigación Conciencia de dicha Facultad. Líneas de investigación: Estudios foucaultianos en Educación; Formación ciudadana y educación para la paz; Subjetividad política, afectos, cuerpos y neoliberalismo en la educación, Estudios Críticos de la educación inclusiva. E-mail: abenavida@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2132-3584>

Keywords: Productive inclusion; Government strategy; Inclusion; Diversity.

A INCLUSÃO PRODUTIVA COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO NO MARCO LEGAL E NORMATIVO COLOMBIANO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO

O objetivo do artigo é mostrar que o marco legal e normativo da Educação Inclusiva colombiana opera como uma estratégia de governo sob a lógica da inclusão produtiva. Através da revisão documental dos regulamentos mais representativos sobre as tentativas do Estado colombiano de alcançar uma educação inclusiva, constatou-se que essa estratégia se manifesta fundamentalmente de duas maneiras: pela coexistência de formas de inclusão e exclusão na forma de conceber o diferente; e, pelo discurso da diversidade como discurso que reconhece as diferenças a partir de um lugar de hegemonia e com propósito de inserção produtiva.

Palavras-chave: Inclusão produtiva; Estratégia de governo; Inclusão; Diversidade.

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) junto a otras declaraciones posteriores, derivó en el compromiso de los gobiernos de poner en práctica políticas de inclusión. Este hecho se convirtió en un paso importante para los sistemas educativos que reconocen el deber de estar preparados para atender, en las mejores condiciones y con la mayor calidad posible, a todos los niños y niñas. En Colombia existe un marco legal bastante robusto en favor de la educación inclusiva, tal como consta en un estudio de revisión documental (GARCÍA, 2020) que buscó identificar y analizar documentos legales y normativos en torno a la educación inclusiva, en el periodo comprendido entre 1948 y 2017, y que da cuenta de al menos 48 documentos producidos por el gobierno nacional en ese lapso. Sin embargo, al parecer las leyes no bastan para generar los cambios radicales que deberían tener lugar en la estructura social que reproduce las dinámicas de discriminación y exclusión por superar (GARCÍA, 2020). Y es que, de acuerdo con Soler (2019), en la práctica aún continuarían evidenciándose mecanismos de exclusión que se replican y asumen nuevas formas en el marco mismo de la inclusión.

En esa medida, la inclusión en el ámbito educativo ha sido materia de una creciente atención crítica en la esfera de la teoría contemporánea. Prueba de ello es el trabajo de varios teóricos que estarían esbozando los contornos de un campo emergente de estudios críticos de la inclusión (BOURASSA, 2021). De acuerdo con estos autores, existe “una necesidad urgente de cuestionar la noción generalizada de que la inclusión es siempre un bien inequívoco que facilita la disminución de las desigualdades sociales y económicas” (MEZZADRA y NIELSON,

2013, p. 159). Además, invitan a ver las prácticas de inclusión como prácticas que no solo visibilizarían la marginalidad de quienes deben ser incluidos, sino que además ocultarían y normalizarían relaciones sociales y formaciones políticas que privilegian una racionalidad eminentemente neoliberal. Así, aunque la inclusión es a menudo imaginada como un contraataque a las formas violentas y represivas de exclusión, habría una inseparabilidad de la inclusión y la exclusión que nos exige atender a las formas en que la inclusión se constituye también en una operación del poder (FERGUSON, 2012), a la que Bourassa denomina “inclusión productiva”.

A partir de estas ideas iniciales, sugerimos que el marco legal y normativo de la Educación Inclusiva colombiana funcionaría bajo la lógica de la inclusión productiva. En otras palabras, el marco jurídico colombiano sobre educación inclusiva se constituye en una estrategia de gobierno que preserva y operacionaliza formas de exclusión que coexisten con unas prácticas de inclusión parcial y condicional necesarias o favorables a la expansión de la lógica neoliberal. Comenzaremos por definir el concepto de inclusión productiva tal como es presentado por Gregory Bourassa (2021); en seguida mostraremos que dicha estrategia de gobierno se manifiesta de dos maneras en la normatividad colombiana: 1) mediante la inseparabilidad de las lógicas de exclusión y de inclusión, que se expresa en la coexistencia de las miradas del modelo médico-rehabilitador y el modelo social en los discursos de dicha normatividad; y 2) a través del discurso de la diversidad que reconoce las diferencias desde un lugar de hegemonía y con una finalidad de inserción productiva.

NEOLIBERALISMO E INCLUSIÓN PRODUCTIVA

Hace por lo menos una década, Lopes, Lockmann y Hattge (2013) afirmaban que la inclusión había llegado a constituirse en un imperativo de nuestro tiempo. Esto es una verdad incuestionable que se nos impone y produce efectos en nuestras formas de ser y actuar en el presente (LOCKMANN, 2016), y, en particular, en las formas de pensar y planificar nuestra acción educativa. Esta comprensión partía de dos presupuestos fundamentales: en primer lugar, la consideración de las prácticas de inclusión -y también de exclusión- como prácticas de gobierno; y, en segundo lugar, la múltiple dimensionalidad de la inclusión. El primer presupuesto evidencia el hecho de que, en Occidente, tanto la inclusión como la exclusión habrían sido estrategias usadas para actuar sobre los sujetos, conducir sus conductas y gestionar los riesgos que esos sujetos podrían representar. El segundo presupuesto nos remite a la comprensión histórica de que la inclusión asume diferentes énfasis y funciona de formas

siempre distintas, de acuerdo con los grupos sociales y los momentos históricos por los que se atravesase. En esa medida, resulta claro que la inclusión no es un concepto unívoco sino polisémico que puede tener aplicaciones muy variadas y articularse a diversas formaciones políticas que se organizan alrededor de una cierta racionalidad que orienta la conducta de los individuos y sus relaciones sociales y políticas (LOCKMANN, 2020), como ocurriría en el caso de la racionalidad neoliberal.

Ahora bien, siguiendo a Foucault en su curso *Nacimiento de la biopolítica*, esa racionalidad neoliberal tendría precisamente, como regla máxima, asegurar que nadie sea excluido del juego económico (FOUCAULT, 2008). En esa medida, la inclusión se tornaría la estrategia fundamental para conducir la vida de los sujetos; ello implicaría que “la inclusión no solamente opera en el orden del acogimiento y de la benevolencia hacia el otro, así como tampoco se constituye solamente como resultado de luchas y movimientos en pro de la garantía de derechos sociales [...] de los diferentes sujetos” (LOCKMANN, 2020, p. 70). Más bien, en la medida en que, según el propio Foucault, “el neoliberalismo se constituye en un juego formal entre desigualdades” (2008, p. 163), la inclusión que opera en ese juego no garantizaría condiciones de igualdad entre los sujetos.

En esa línea de argumentación, Bourassa (2021) propone el concepto de *Inclusión productiva* para referirse a una serie de mecanismos que absorben, cooptan, canalizan, extraen y apropian aquello que antes se consideraba abyecto y por fuera de las lógicas del capital, con el fin de incorporarlo a las lógicas de acumulación del capital. Tales mecanismos buscarían el mantenimiento y la expansión de lógicas neoliberales y lo harían a través de preservar y operacionalizar formas de exclusión justo al lado de prácticas de inclusión parcial y condicional: “al centrarme en las lógicas extractivas de la inclusión productiva espero dejar claro que tanto la exclusión como la inclusión siguen cumpliendo una función vital para la acumulación capitalista” (BOURASSA, 2021, p. 256).

De acuerdo con Pierce (2013), en la actualidad estaríamos asistiendo a la confluencia de la educación de capital humano y el marco de valores promisorios de lo que se ha dado en llamar biocapitalismo. En ese contexto tendría lugar una suerte de *escolarización extractiva* a través de la cual la escuela intentaría producir y formar un tipo particular de “vida educativa” para una bioeconomía emergente. Es que, a decir de Pierce, la era del biocapitalismo habría engendrado una nueva economía de poder que no solamente se basa en la extracción de tiempo y trabajo de los cuerpos, sino en la extracción de la vitalidad misma. Bajo esa mirada los estudiantes serían considerados como “formas de biocapital para ser gestionadas, reguladas

y optimizadas para un mayor valor” (68), y los entornos educativos como “zonas donde se extrae y optimiza el valor, convirtiendo la vida en las escuelas en un tipo de vitalidad en la que se debe invertir y que puede ser moldeada por las fuerzas del mercado” (68).

A propósito, Bourassa afirma que la literatura sobre biopolítica educativa ha teorizado ampliamente la economía política de la vida en las escuelas como una formulación binaria que oscila entre “descartabilidad” -*disposability*- y optimización, y sugiere que lo que denomina inclusión productiva es una tecnología que abarcaría toda la gama entre esos dos extremos. La “descartabilidad”, así como la exclusión, se constituiría en un aspecto necesario y remunerador del capitalismo que, en palabras de Foucault (1979), “retoma con una mano lo que parece excluir con la otra. Guarda todo, incluso lo que castiga. No está dispuesto a desperdiciar ni siquiera lo que ha decidido descalificar” (301).

Este sería el resultado lógico de una forma de gobierno que logra un amplio alcance de inteligibilidad que opera para analizar y clasificar aspectos de la vida y formas de saber y de ser como adecuados, inadecuados, productivos o improductivos (Bourassa, 2021). De esa manera, la inclusión productiva se entendería como un proceso condicional que es finamente calibrado para preservar las lógicas del capitalismo, que lleva a cabo la doble labor de, por un lado, optimizar capital humano y, por otro, hacer descartable aquello que, o bien se constituye en una amenaza para el capital, o bien no tiene valor para él. A partir de esta idea de la aplicabilidad de la inclusión en el marco de una racionalidad eminentemente neoliberal, ofrecemos, en las sesiones siguientes, un análisis de la forma en que la inclusión productiva se expresaría, en el ámbito jurídico y normativo colombiano relativo a la educación inclusiva, de dos maneras concretas: 1) en la coexistencia de dos miradas distintas hacia la alteridad y las diferencias, y 2) en el discurso de la diversidad como discurso que reconoce las diferencias desde un lugar de hegemonía con una finalidad de inserción productiva.

LA INSEPARABILIDAD DE LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COLOMBIANA

En su estudio del marco legal y normativo adoptado por Colombia para promover la educación inclusiva en las instituciones educativas, García (2020) analizó la evolución de los términos utilizados para denominar las diferencias y a los diferentes, de acuerdo con sus características físicas, sensoriales, intelectuales o psicosociales. La autora afirma que en la práctica de los contextos educativos colombianos aún pueden evidenciarse mecanismos de exclusión que continúan replicándose y asumiendo nuevas formas en el marco mismo

de la inclusión, a través de eufemismos considerados como formas políticamente correctas de adjetivar a aquellos que son “diferentes” en la escuela (SOLER, 2019). A decir de García, en la escuela colombiana la mirada sobre la alteridad y las diferencias pareciera mantenerse arraigada a modelos como el de prescindencia o el médico-rehabilitador, con las implicaciones que este tipo de miradas tendría al momento de pensar la inclusión.

Así pues, al revisar los documentos expedidos entre 1948 y 2017, se evidencia cómo, pese a la aparición del modelo social a finales del siglo XX, el modelo médico-rehabilitador continuaría permeando las concepciones del Estado colombiano acerca de las diferencias (GARCÍA, 2020). Los términos encontrados en la revisión fueron principalmente cinco: impedido/minusválido; limitado; discapacitado; niño con necesidades educativas especiales; y persona con discapacidad. Mientras este último término corresponde al modelo social, los primeros cuatro hacen referencia al modelo médico que se basa en la idea de deficiencia. Dicho modelo sería la base de la mirada del otro en la educación colombiana a partir de los años noventa, pero persistiría en la actualidad a través del uso de términos como “impedido”, “limitado” o “discapacitado” que se evidencia en los documentos revisados y da cuenta de la “perseverancia del modelo médico como base de la concepción de las normas y las leyes” (p. 79) de la Educación inclusiva colombiana.

Antes de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (UNESCO, 1989), la llamada educación especial se consideraba como la alternativa única para que las personas que se señalaban como portadoras de deficiencias recibieran una educación que les permitiera su ingreso a la sociedad. Se trataba, por supuesto, de una educación segregada, que consideraba la existencia de las diferencias, pero por fuera de la escuela regular en la que se acogía a los “normales”, a diferencia de lo que ocurría en las escuelas especiales que recibía a los “anormales”. Pero, a partir de la mencionada declaración, la idea de acceso a la educación en igualdad de condiciones para todos los estudiantes fue adoptada por el marco legal y normativo colombiano. Sin embargo, aún en esa nueva perspectiva, el uso de términos como impedido, limitado o discapacitado se mantuvo, lo que evidencia la persistencia del modelo médico que, de esa forma,

[...] condicionó el significado que se construyó socialmente sobre las diferencias, de tal manera que el otro anormal [...] era el que necesitaba protección, apoyo, ayuda que recibiría ya no de forma segregada sino de forma integrada en las mismas instituciones y aulas de los denominados normales (GARCÍA, 2020, p. 79).

Pero ¿qué implicaba esa mirada normalizadora? Para Foucault (1967) la normalización busca subsumir las diferencias, remitiéndolas a la regla y reabsorbiéndolas en una unidad que aparece como la concreción de la norma. Pero más que hablar de una homogeneización de las diferencias, se refiere a grados de normalización que, lejos de aniquilarlas, las tornan útiles, siempre alrededor de la norma, estableciendo una regulación que ha denominado disciplinaria y biopolítica, y que bien podría entenderse como la organización de lo diverso en torno al universo intangible de la norma. El problema que esta lógica plantea para los asuntos de la discapacidad es claro: si la diferencia (en cualquier forma que ella se manifieste) no es susceptible de adquirir el atributo de la utilidad, sencillamente no será digna de ingresar en el universo de la normalidad.

En ese sentido puede entenderse el afán claramente terapéutico, y, por lo tanto, normalizador de la ley 115 de Educación cuando afirma que: “Los establecimientos educativos organizarán [...] acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (estudiantes con limitaciones)” (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994, p. 12). Sin embargo, ese primer intento de integración de los diferentes no obtuvo los resultados esperados: a decir de Soler (2019), hubo casos nefastos de discriminación, deserción escolar y de frustración familiar. Por esa razón, el marco legal y normativo continuaría ampliándose con leyes como la 324 (Congreso de la República de Colombia, 1996), o la 361 (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1997) que, aunque buscaban brindar una mejor garantía de los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, en opinión de García (2020) “acababan fomentando el proteccionismo sin un cambio radical y transformador de la mirada de la alteridad” (p. 79).

Es a partir de la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad” (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS, 2000), que en las leyes nacionales se observa el uso frecuente del término “persona con discapacidad” para referirse a quienes se consideraban estudiantes con limitaciones, en consonancia con el nuevo modelo social. En ese sentido, la ley 1618 de 2013 busca, mediante la idea de inclusión, el reconocimiento de la individualidad y la eliminación de barreras para lograr la participación de todos en la escuela (PALACIOS, 2017). Más recientemente, el Decreto 1421 de 2017, se encarga de hacer explícito el esquema de atención educativa para personas con discapacidad y para personas con capacidades o talentos excepcionales. Pero tampoco en estos casos se estaría partiendo de una noción de igualdad (GARCÍA, 2020), ya que la mirada normalizadora hacia el otro se mantiene, aunque,

en este caso, sus diferencias se consideran aspectos que, al entrar en contacto con la sociedad, se encuentran con barreras que deben ser eliminadas para alcanzar la tan anhelada inclusión.

El problema, tal como lo señala Nilholm (2021), es que aunque en la actualidad existen importantes hallazgos acerca de cómo los estudiantes con dificultades pueden ser incluidos en las clases regulares, los estudios todavía se enmarcan, a menudo, en una perspectiva de necesidades especiales enfocada en los alumnos con discapacidades. Así, lo que ha sucedido es que la palabra inclusión ha sido simplemente adicionada al discurso tradicional de las necesidades especiales, en el que los alumnos son identificados principalmente por sus defectos y se mantienen las tradicionales distinciones entre normalidad y desviación (NILHOLM, 2021).

En esa medida, el marco legal y normativo colombiano que busca la inclusión de los diferentes al sistema educativo, delata “una mirada sobre el otro subordinada, enfocada en un otro impedido, limitado, con necesidades especiales, todos por fuera de la curva de normalidad” (GARCÍA, 2020, p. 80). Pero también el término “persona con discapacidad”, pese a situar a la persona por encima de la deficiencia e integrar al concepto a la sociedad y sus barreras, señalaría un déficit en relación con unos determinados patrones de normalidad (SKLIAR, 2016). De esa manera, la diferencia permanece centrada en los otros, y no parece existir ninguna implicación de la mismidad normalizadora en ella: “los otros son los diversos, ellos son los diversos, nosotros no somos diversos” (SKLIAR, 2002, p. 99).

EL DISCURSO DE LA DIVERSIDAD

La llegada de los *otros* a los espacios educativos estuvo relacionada con fenómenos sociopolíticos como la globalización económica y cultural (GUIDO, 2010). Al respecto, Bourassa afirma que, aunque no de una manera uniforme, las organizaciones e instituciones contemporáneas han ido pasando de una tendencia de gestión cultural a una de regulación biopolítica. La primera implicaría intentos de producir un sujeto arquetípico, mientras que la segunda se basaría en la apropiación de formas de diferencia que ya están disponibles para el capitalismo. Por supuesto, las escuelas serían lugares clave donde se desarrolla este proceso extractivo (PIERCE, 2013). Allí, la regulación biopolítica y las prácticas de inclusión productivas son una fuente de valor capitalista, “no solamente porque tienen la capacidad de cultivar trabajo futuro, sino que también, porque ellas intentan registrar cada aspecto de la vida como un recurso inmediato de acumulación capitalista” (BOURASSA, 2021, p. 255).

Un elemento central de este proceso sería la forma en que, bajo el pretexto de la diversidad y el multiculturalismo, el capitalismo ha logrado mantenerse excluyente mientras

se nutre del léxico de la inclusión (BOURASSA, 2021), alentando la proliferación de la retórica de la diversidad en las instituciones (AHMED, 2012). Es así como en Colombia, pese a la reiteración en las políticas públicas del orden local y nacional en lo que tiene que ver con la atención educativa diferenciada para grupos poblacionales, aún existirían barreras que impiden el reconocimiento de ese otro (GUIDO, 2010), así como la construcción de un tercer espacio (BABBA, 1994) en el que cada uno mantiene algo de sí sin asimilarse al otro. Precisamente, uno de los aspectos que incide en la dificultad de construcción de ese espacio sería, de acuerdo con Guido (2010), la prevalencia del discurso de la diversidad por encima del discurso de la diferencia.

Hablar de diversidad entrañaría algunos peligros que quizá no se advierten a simple vista. Uno de ellos es que la diversidad se relaciona con una condición dada que se asigna a los otros y con una realidad que reconoce la pluralidad desde el lugar de la hegemonía cultural. Frente a esta diversidad, cuando aparecen los otros, se hace necesario integrarlos, asimilarlos y normalizarlos, unificarlos a una totalidad de pensamiento. Dicho con otras palabras: “La diversidad y los sujetos que la integran se definen por un nosotros que se ubica en el lugar de la supremacía cultural” (GUIDO, 2010, p. 68). Así pues, en el contexto colombiano los diversos serían los indígenas, las personas con “necesidades educativas especiales”, los campesinos, los afrocolombianos, etc.; y estos grupos pasarían a ser, como ya se vio, objeto de normalización y responsables de acomodarse a lo existente como hegemónico. De acuerdo con Guido (2010), la educación tendría la responsabilidad de construir el camino y habilitarlo para que los otros hagan parte del nosotros, y en las políticas educativas colombianas se haría evidente este propósito.

Así, por ejemplo, los *Lineamientos de política accesible “Educación para todas las personas sin excepción”* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2021) entienden la inclusión como “un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad [...] y que tiene como base el respeto y la valoración de la diversidad” (p. 14). Se trata, siguiendo las recomendaciones de la Unesco (2019), de que la inclusión asuma el compromiso de lograr que los establecimientos educativos sean “lugares de acogida, en los que la diversidad sea vista como una riqueza”. Ya en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se planteaba, como un lineamiento estratégico para el decenio, “la inclusión de personas con discapacidad, el desarrollo de modalidades propias y pertinentes para grupos étnicos, el reconocimiento de la diversidad y la restitución de derechos para niños, jóvenes y adultos en condición de vulneración” (p. 55).

A simple vista, nadie podría negar que se trata de pretensiones muy deseables en las que, sin embargo, subyace la mirada normalizadora que el lugar de la hegemonía lanza sobre los diversos. Pensar, por ejemplo, que las escuelas deben comenzar a ser lugares de acogida de la diversidad es suponer que antes no había diversidad en la escuela, y admitir que la diversidad se atribuye a esos otros que históricamente no habían sido acogidos. Allí, la idea de la Educación Inclusiva de educar a todos en igualdad de condiciones aún parece quedar pospuesta, puesto que, en esa mirada, “el nosotros no tiene que movilizarse ni mucho menos transformarse y, escasamente, hará algo para acercar al diferente al nosotros” (GUIDO, 2010, p. 68). Y es que, tal como lo plantea Ahmed (2007), la apertura de un término como diversidad “significa que el trabajo que se realiza depende de quién define el término y para quién. La diversidad se puede definir de manera que reproduzca en lugar de desafiar el privilegio social” (240).

Así, pues, en el Plan de Desarrollo Nacional del gobierno 2018-2022, se reconoce a la educación como “la principal herramienta para superar la pobreza y lograr la inclusión social y productiva” (p. 318). Es decir, se nos presenta una idea de inclusión asociada a la finalidad de la inserción en el ámbito productivo y económico. Y es que, como afirmamos antes, siguiendo a Bourassa, la regulación biopolítica que lleva a cabo la inclusión productiva busca registrar cada aspecto de la vida como un recurso inmediato de acumulación capitalista. Se trata de la formación de capital humano flexible, a través de nuevas figuras de la subjetividad que no necesariamente están preparadas para el empleo y sí para la empleabilidad, que es su responsabilidad mantener mediante prácticas y habilidades de aprendizaje para toda la vida (BOURASSA, 2021). La finalidad es claramente gobernar a todos los grupos de la población e incluirlos en las redes de consumo, garantizar espacios de participación en el mercado, para que puedan contribuir, aunque sea mínimamente, al funcionamiento del juego económico (LOCKMANN, 2020).

CONSIDERACIONES FINALES

A manera de conclusión, destacamos dos paradojas que se derivan de nuestra reflexión. La primera es que, tal como lo señala García (2020), el “qué” de la educación inclusiva en Colombia estaría basado en un marco legal y normativo con una mirada deficitaria del otro. Y, sin embargo, ese mismo marco parece pretender que su aplicación suscite un “cómo” que apunte a la igualdad y el respeto de las diferencias en la escuela. La segunda paradoja, que en la actualidad resulta ya casi evidente, es que las políticas de inclusión en la escuela, aunque

se basan en el reconocimiento y la inclusión de aquellos previamente excluidos, implican en gran medida la asimilación de esos excluidos a unos términos ya establecidos por un determinado orden hegemónico del presente. Así, puede afirmarse, en términos muy generales, que la escuela tiene una problemática historia de exclusión que no solo no se remedia con formas de inclusión, sino que parece normalizarse, racionalizarse y exacerbarse mediante tales estrategias en la era de la racionalidad neoliberal.

REFERENCIAS

AHMED, S. **On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life**. Durham, NC: Duke University Press, 2012.

BHABA, H. **The Location of culture**. New York: Routledge, 1994.

BOURASSA, G. Neoliberal multiculturalism and productive inclusion: beyond the politics of fulfillment in education. **Journal of Education Policy**, v. 36, n. 2, p. 253-278, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1676472>. Acceso en: 7 maio 2023.

NILHOLM, C. Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? **European Journal of Special Needs Education**, p. 358-370, 2021. Disponible en: DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547.

COLOMBIA. Ley 115, de 8 febrero de 1994. Por la cual se expide la Ley general de educación. Colombia: Congreso de la República de Colombia [1994] Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf Acceso en: 23 marzo. 2023.

COLOMBIA. Ley 324, de 11 de octubre de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda. Colombia: Congreso de la República de Colombia [1996] Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349> Acceso en: 23 marzo. 2023.

COLOMBIA. Ley Estatutaria 1618, de 27 de febrero de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Colombia: Congreso de la República de Colombia [2013] Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349> Acceso en: 23 marzo. 2023.

COLOMBIA. Decreto 1421, de 27 de agosto de 2017. Por medio del cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención a la población con discapacidad. Presidencia De la República de Colombia [2017]. Disponible en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428> Acceso en: 24 marzo. 2023.

COLOMBIA. Estrategia de monitoreo y evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Ministerio de Educación Nacional [2019] Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf Acceso en: 24 marzo. 2023.

COLOMBIA. Educación para todas las personas sin excepción. Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de Salud Y Protección Social; Fundación Saldarriga y Concha [2021] Disponible en: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf Acceso en: 22 marzo. 2023.

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. New York: Vintage Books, 1979.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France: 1978- 1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCÍA, A. M. **Educación inclusiva y marco legal en Colombia**: Una mirada desde la alteridad y las diferencias. **Tesis Psicológica**, v. 15, n. 2, p. 72–93, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>. Acceso en: 7 maio 2023.

GUIDO, S. Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. **Pedagogía y saberes**, n. 32, p. 65-72, 2010. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745>. Acceso en: 7 maio 2023.

LOCKMANN, K. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 55, p. 19-36, 2016.

LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade de neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, n. 52, p. 67-75, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>. Acceso en: 7 maio 2023.

LOPES, M.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. Políticas de estado e Inclusão. **Pedagogía y Saberes**, n. 38, p. 41-50, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys41.50>. Acceso en: 7 maio 2023.

MEZZADRA, S.; NEILSON, B. **Border as Method, Or, the Multiplication of Labor**. Durham, NC: Duke University Press.Fergusson, 2012.

PALACIOS, A. El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de humanos. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, v. 8, n. 1, p. 14–18, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.21501/22161201.2190> derechos. Acceso en: 7 maio 2023.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS [OEA]. Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Disponible en: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>. Acceso en: 21 marzo. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. Declaración mundial sobre educación para todos. 1989. Disponible en: https://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF. Acceso en: 22 marzo. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. Declaración de Salamanca y marco de acción. Salamanca: UNESCO. 1994. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198931?posInSet=1&queryId=f9e11b6a-a921-4140-82cf-ef5134cb48a6>. Acceso en: 22 marzo. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [Unesco]. Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Cali, Colombia, 2019. Disponible en: <https://bit.ly/3y5OKYs>. Acceso en: 7 maio 2023.

PIERCE, C. **Education in the Age of Biocapitalism: Optimizing Educational Life for a Flat World**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

SOLER, S. **¡Mira, un negro!** Elementos para pensar el racismo y la resistencia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019.

SKLIAR, C. Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? En: **Educación y Sociedad**, año XXIII, n. 79, p. 85-125, 2002. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncv73gysQxbf97Sgj/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 7 maio 2023.

SKLIAR, C. **La educación (qué es) del otro**. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2016.