

KARL MARX, LECTOR DEL DECRETO 1421 DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA

CAMILO ALFONSO SALAZAR FLÓREZ
Y CÉSAR AUGUSTO BAUTISTA HERNÁNDEZ*

doi: 10.11144/Javeriana.uph43-86.mlei

RESUMEN

La inclusión en la educación colombiana se articula en coordinación con los desarrollos político-normativos de instancias internacionales. En este contexto, la formalización de la inclusión apunta a elementos de orden paradójico que van en dirección opuesta a las pretensiones que allí se construyen. Para comprender tal situación se recurre a los análisis de Karl Marx sobre la abstracción. Esta abstracción, entendida como operador de la democracia burguesa vigente, permite comprender el *impasse* estructural de la inclusión a partir de la obturación de las intenciones legislativas dispuestas. De este modo se reconoce que la inclusión, a partir de los *significantes* que le dan forma, gestionados por el diagnóstico como su operador político-hermenéutico, se instituye en un marco abstracto que habilita su imposibilidad. En tal sentido, se notará que la inclusión tiene como su verdad *impensable* a la exclusión.

Palabras clave: educación; inclusión; exclusión; abstracción; diagnóstico

* Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia – Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia.

Correos electrónicos: salazar.camilo@javeriana.edu.co – cesbautista@uan.edu.co

Para citar este artículo: Salazar Flórez, C. A. y Bautista Hernández, C. A. (2026). Karl Marx, lector del Decreto 1421 de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Universitas Philosophica*, 43(86), 73-99. ISSN en línea 2346-2426. doi: 10.11144/Javeriana.uph43-86.mlei

KARL MARX, READER OF THE DECREE 1421 ON INCLUSIVE EDUCATION FROM THE COLOMBIAN MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

ABSTRACT

Inclusion in Colombian education articulates its possibility in coordination with political and regulatory developments in international bodies. In this context, the formalization of inclusion points to paradoxical elements that run counter to the intentions that are being constructed there. To understand this situation, we turn to Karl Marx's analyses of abstraction. This abstraction, understood as an operator of current bourgeois democracy, allows us to understand the structural *impasse* of inclusion based on the obstruction of legislative intentions. In this way, we recognize that inclusion, based on the signifiers that shape it, managed by the diagnosis as its political and hermeneutical operator, is instituted in an abstract framework that enables its impossibility. In this sense, we note that inclusion has exclusion as its *unthinkable* truth.

Keywords: education; inclusion; exclusion; abstraction; diagnosis

1. Introducción

EL DECRETO 1421, emitido desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), representa para la época actual el desarrollo normativo de mayor consolidación en el proceso de articulación de la inclusión en ámbitos educativos en el país. Promulgado en el año 2017, condensa los esfuerzos que los años precedentes fueron acumulando en este aspecto. La indicada articulación se coordina con los impulsos que, desde al menos 1960, instancias internacionales y organizaciones como la ONU o la Unesco venían proponiendo (Unesco, 1960). Esta coordinación entre instancias, como mecanismo en que se cumplen las expectativas internacionales (Lorduy y Ocampo, 2022, p. 132), permite enfatizar la importancia que la inclusión posee al ser dispuesta como uno de los ejes estructurantes de los objetivos de desarrollo sostenible en las democracias, aspecto que la Declaración de Incheon propone (Unesco, 2015). De manera que la educación, en la urgencia que la inclusión le presenta, se convierte en un elemento para “promover la democracia y los derechos humanos [...] así como el desarrollo sostenible” (p. 26).

Teniendo en cuenta esta posición, el Decreto 1421 asume las condiciones locales para la ejecución y cumplimiento de las demandas de inclusión en ámbitos educativos. En este sentido, organiza las coordinadas generales en que dicha inclusión debe hacerse efectiva en las aulas de clase. Así, para hacer viable esta meta, en él se proponen diversas rutas: identificación de nudos críticos en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje; propuestas para la realización de articulaciones interestamentarias; consolidación de apoyo externo a las Instituciones Educativas (IE); llamados a configuraciones estratégicas entre los diversos actores académicos, etc. Estos conductos tienen como objetivo la implementación de estrategias que den fruto para la habilitación de *nuevas* formas de aprendizaje. Asimismo, y como núcleo de nuestro análisis subsiguiente, dichas estrategias implican la elaboración de modificaciones a los currículos con que cada estudiante se enfrenta en la cotidianidad de su entorno de aprendizaje. Tales modificaciones o ajustes se condensan en un dispositivo determinado como Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).

Los PIAR se perfilan como uno de los logros fundamentales en este decreto, al permitir la consolidación de generalidades que enmarcaban intentos legislativos precedentes. De esta forma, se convierten en uno de los diferenciales respecto a la normatividad vigente, al menos hasta 2013 (Hernández y Velásquez, 2016). Ellos impulsan el marco de acción para que el estudiante que no se adapte a la generalidad del currículo encuentre rutas donde su aprendizaje sea tomado en cuenta en su particularidad y que se pueda así establecer una continuidad con el conjunto del curso donde se desenvuelve. Los PIAR se sostienen en la aparición de la particularidad propia de cada sujeto de la educación, cuya visibilización constituye el objetivo de la inclusión en el contexto educativo.

De manera que la inclusión, en la salida procedimental que proponen las estrategias encarnadas en los PIAR, involucra una demanda que el sujeto individual realiza, en su posición de aprendizaje, respecto al dispositivo educativo en que se halla inscrito. Esta intención de vincular la *incierto* particularidad del sujeto en la generalidad del dispositivo, esta demanda que el particular hace a la generalidad, se sostiene en diversos apartes de la normatividad colombiana sobre la inclusión.

La Ley 2216 de 2022, como determinación de uno de estos escenarios normativos y complementaria de lo dispuesto en el decreto en cuestión, indica en su artículo sexto que “la atención que ofrezca el sistema educativo a estudiantes que presenten trastornos específicos de aprendizaje, no deberá ser individualizada, ni exclusiva, sino deberá promover la vinculación y permanencia en el aula regular” (Congreso de la República de Colombia, 2022). Este artículo, entre otros, mostraría que la *objeción* del estudiante –“trastornos específicos de aprendizaje”, notación tomada del DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013)– debe ser tenida en cuenta en las coordenadas internas del dispositivo educativo. Así, las necesidades que el individuo particular, debido a su posición subjetiva, plantea al modelo educativo, son aquello por lo cual la educación inclusiva adquiere su operatividad.

Esta relación entre la demanda del individuo particular respecto al engranaje educativo en que se inserta es reiterada en amplias sentencias de la Corte Constitucional. Un ejemplo de ello es la Sentencia SU475-23, en estudio de una demanda por incumplimiento de apoyo a un niño en el Trastorno del Espectro Autista (TEA). En reiteración de la jurisprudencia

y como sentencia de unificación, allí se concluye que el Estado tiene, como una de las obligaciones en el marco educativo, la de “adaptar la educación a las necesidades y demandas de los estudiantes” (Corte Constitucional, 2023b, f.j. 78.3).

Teniendo en cuenta estas menciones, y comprendiéndolas como precisiones normativas y jurisprudenciales que se establecen dentro del marco hermenéutico para la inclusión dispuesto por el Decreto 1421, se puede evidenciar de manera primaria que la pretensión de vincular la particularidad de los sujetos es uno de los esfuerzos que la política planteada en este entorno pone sobre la mesa. Sin embargo, dicho decreto parece desfondar sus propias intenciones, pues los PIAR se van a sostener, parcialmente al menos, en el suministro de información objetivante del estudiante a la plataforma que organiza sus registros, el Sistema de Matrículas (SIMAT). El estudiante, con sus necesidades particulares, se debe inscribir en una red de registros diagnósticos homogéneos que dan paso a la elaboración de los PIAR. Esta contradicción palpable entre la *escritura* del decreto y la normatividad auspicante evidencia lo que puede reconocerse como una posición abstracta, según las coordenadas que dicho término abre en filosofía, especialmente a partir de Marx.

Nuestra tesis sostiene que el Decreto marco 1421, al inscribirse en la lógica de la abstracción propia de la democracia burguesa, instituye una forma de la inclusión educativa cuya verdad material evidencia un régimen de exclusión. Para demostrar esta tesis, el presente artículo se organiza en cuatro grandes momentos. En primer lugar, apoyándonos en el marco conceptual de Karl Marx sobre la abstracción, se construye la herramienta hermenéutica que nos permitirá dar consistencia a nuestra afirmación nuclear, mediante un análisis detallado de dicho procedimiento especulativo. En segundo lugar, se expondrán las particularidades de los empujes a la inclusión desde la normatividad colombiana, evidenciando su vínculo con operaciones de patologización soportadas por versiones objetivantes del diagnóstico. En tercer lugar, se establecerá la relación paradójica que el diagnóstico brinda al sujeto que se subsume bajo las rúbricas de su reconocimiento. Finalmente podremos afirmar que, en la medida en que el diagnóstico se vincula como eje articulador de la inclusión, la solución que se brinda desde la conceptualización jurídica vigente se posiciona dentro de los vectores hermenéuticos abiertos por la abstracción. A partir de los elementos que se

disponen en los diversos momentos del presente artículo podremos afirmar que la inclusión, del modo en que se estructura en el régimen jurídico-político actual, tiene como horizonte operativo su más radical imposibilidad.

2. El movimiento de la abstracción

LA PARADOJA QUE SE EVIDENCIA EN LA ABSTRACCIÓN fue anunciada por Marx en sus escritos de juventud. En lo que se dio en llamar *Manuscriptos económico-filosóficos*, la lectura marxiana ocurre en diversos niveles, con la mencionada abstracción como núcleo conceptual que ocasionalmente reúnen dichos manuscritos. Partiendo de este foco podemos encontrar que en el “Primer manuscrito” (Marx, 1980a), uno de los propósitos conducentes es la mostración de la contradicción operativa en la economía política ocasionada por su inscripción en el dispositivo de la abstracción. Tal contradicción quedaría expuesta, según el análisis marxiano, mediante el desvelamiento del *decir* inscrito en la literalidad de los *textos* de la mencionada economía política, amplia categoría que reúne a autores como Smith o Ricardo, entre otros. Dicho de manera directa, en ella se instituye un *decir* opaco a sus mismas condiciones de posibilidad.

Así, aceptados los axiomas de la economía política, “con sus mismas palabras, hemos demostrado que el trabajador queda rebajado a mercancía, a la más miserable de todas las mercancías” (Marx, 1980a, p. 104). En oposición a las intenciones de aquella, que afirma que “todo el producto del trabajo pertenece al obrero” (p. 57), las condiciones del análisis del discurso indican la inversión de esta afirmación. La realidad del trabajo –aspecto que parecería ser de alta importancia– es pasada por alto ya que se desconoce el carácter alienante del mismo.

La anterior caracterización, breve en su función introductoria de la problemática, se desarrollaría especialmente en el “Tercer manuscrito” (Marx, 1980b) en lo que a su carácter abstracto se refiere. Para el joven Marx, si bien autores como Ricardo o Mill han hecho mención del trabajo, la característica alienante que lo sostiene, y que va a dar pauta de la verdad material que lo configura, ha sido reconocida cabalmente en su operatividad por la dialéctica de Hegel. Y es con Hegel donde el problema de la abstracción va a adquirir una claridad más que necesaria.

Así, en el “Tercer manuscrito”, la dialéctica de la abstracción hegeliana es puesta en toda su evidencia. Veamos el difícil desarrollo de esta posición. Hegel “capta

la esencia del trabajo y concibe el hombre objetivo, verdadero porque real, como resultado de su propio trabajo” (Marx, 1980b, p. 190). Continuemos, entonces, con la caracterización del trabajo. En contrapunto con los economistas políticos, el reconocimiento por parte de Hegel de la necesidad del trabajo descubre la urgencia de objetivación que en aquel se hace posible. El trabajo hace mundo, esto quiere decir que habilita para la consciencia lo otro de sí, y en esta objetivación la esencia humana vendría a reconocerse. En otras palabras, soy en la medida en que me objetivo. De manera que es el trabajo el que faculta la alienación del hombre en el movimiento de la objetivación. Si es catalogable esta torsión como alienación, es en la medida en que la esencia humana “sale” de sí y se configura en el objeto, fraguando *algo* que se opone a la consciencia así objetivada.

Sin embargo, en Hegel este movimiento que deja al descubierto la alienación estructural del trabajo se abstrae de su condición alienada, pues para el pensador alemán el movimiento entero de la alienación ocurre en y para la autoconsciencia únicamente, dejando por fuera aquello objetivo a producir. Es decir, el movimiento de la objetivación habilitado por el trabajo no objetiva realmente algo, se mueve en los contornos de su propia *interioridad*, forjando los contornos de una nada. Como al respecto deja en claro la lectura del pensador treviriano, lo que la formulación hegeliana dispone en la dialéctica del trabajo, en la medida en que acontece como movimiento de la autoconsciencia, implica la obturación del propósito conducente del mismo trabajo, la objetivación del objeto del hacer, lo que se encuentra y a lo que se enfrenta la conciencia.

Ello es así en tanto que el trabajo, como movimiento inmanente de dicha autoconsciencia, implica en su efectividad la posibilidad de retorno a sí misma de esta autoconsciencia, es decir, el hecho de no haberse deshabitado. En palabras de Marx (1980b), “en su ser otro como tal está junto a sí” (p. 192). De manera que el trabajo no puede poner en primer plano el carácter enajenante en que todo el proceso de análisis (hegeliano) se inscribe, y aunque evidencia la enajenación que en él tiene lugar, no puede ser otra cosa que un momento de la autoconsciencia.

Tal es la estructura de la abstracción hegeliana según Marx: mediante el reconocimiento del elemento dejado fuera de todo discurso previo pero que allí opera (el trabajo), se obtura aquello que allí tiene lugar (la enajenación que se produce). De manera que encontramos el marco del movimiento de la especulación cuando Marx afirma que las múltiples oposiciones que se encuentran en

la realidad humana se resuelven en el pensamiento abstracto (1980b, p. 188). Es decir, la enajenación del trabajo, al ser reconocida en independencia de su objetividad, de aquello que produce y le enfrenta, y al inscribirse en el dominio de la autoconciencia, no requiere para ser superada nada más que el entorno de ese mismo pensamiento. No hay objeto realmente, no hay afuera. La alienación instanciada por el trabajo en realidad no ha tenido nunca lugar. O como lo lee Sánchez Vázquez (2003): “la historia real se convierte en una historia del pensamiento, de la filosofía; los conflictos reales se resuelven en la esfera de la abstracción, e incluso la sensoriedad real, lo sensible, no escapa de esta reducción” (p. 194). Al reconocer el operador faltante que obtura su misma efectividad, la superación no puede más que llevarse a cabo en un ámbito todo menos efectivo respecto a aquello reconocido.

Al edificar la imposibilidad de un afuera efectivo, la autoconciencia se instala como la omnívora presencia en la cual la realidad ha de superarse. De esta manera, “toda reapropiación de la esencia objetiva enajenada aparece, así como una incorporación en la autoconciencia; [...] el retorno del objeto al sí mismo es, por tanto, la reapropiación del objeto” (Marx, 1980b, p. 192). Así se gesta una unidad sin salida a un posible exterior. En dichas condiciones de aislamiento, la posición hegeliana evidencia “el egoísmo en su pura abstracción elevado hasta el pensamiento” (p. 191). El sujeto específico de la democracia burguesa ha sido acá vislumbrado.

De esta forma, el objeto que se le “enfrenta” a la conciencia, aquello que la *objeta*, que la cuestiona en su propia estabilidad ontológica, no es un objeto en la *positividad* de su existencia determinada, más bien es la ocasión para que la conciencia vuelva a sí. Es decir, él no es otra cosa sino la conciencia por venir: “el objeto es solo apariencia de un objeto, una fantasmagoría mentirosa, pero en su ser no es otra cosa que el saber mismo que se ha opuesto a sí mismo” (Marx, 1980b, p. 197).

Este análisis, va a notar Marx (1980b), tiene consecuencias en el afrontamiento de los procesos históricos. Si, por ejemplo, se reconoce la existencia de instituciones como la propiedad privada o la familia (p. 199) que organizan condiciones de opresión, el marco abstracto de la dialéctica en que ellas se inscriben en el análisis hegeliano implica que su posible superación (superación de su carácter objetivo) tenga lugar en dicho marco, en el escenario de la autoconciencia,

manteniendo en la realidad efectiva su operatividad. Dicho de manera directa, se superan en el saber pero se mantienen en la realidad.

El movimiento y las pretensiones de la autoconciencia van a adquirir cualidades de una autorreferencialidad sofocante cuando Marx caracterice el movimiento de la superación de la propiedad privada que en ese entorno tiene lugar. Veámoslo:

Este superar es un superar del ser pensado, y así la propiedad privada pensada se supera en la idea de la moral. Y como el pensamiento imagina ser inmediatamente lo otro que sí mismo, realidad sensible, y como, en consecuencia, también su acción vale para él como acción real sensible, este superar pensante, que deja intacto el objeto en su realidad, cree haberlo sobrepasado realmente (Marx, 1980b, p. 200).

Hipnotizada en y por sí misma, cautivada en este “incesante girar dentro de sí” (Marx, 1980b, p. 202), la dialéctica va a actuar según su propio mandato aseverando la incidencia de su superación en la realidad *inscrita dentro del* ámbito del pensamiento. Esta es la estructura de la abstracción.

Esta estructura resulta distinguible en múltiples movimientos histórico-políticos. Por ejemplo, en el análisis sobre los derechos humanos instanciados en la democracia que Marx (2015b) lleva a cabo en su texto *Sobre la cuestión judía*, la caracterización de la problemática tiene lugar a partir del diagnóstico que su virtual interlocutor, Bruno Bauer, establece respecto a la demanda judía de derechos. En *apariciencia*, tal exigencia estaría intencionada a partir de una demanda que tiene como objetivo adquirir la independencia religiosa respecto a la figuración estatal que le resguarda, acción conseguida en la naciente democracia norteamericana (Marx, 2015b, pp. 63-64). Para Marx, el error de Bauer se constituye cuando pasa por alto el marco estructurante de dicha demanda. Reconocer este marco permitiría notar que la petición de la libertad religiosa por parte del judío no equivale a su emancipación, como espera se dé en este proceso. Por el contrario, esta demanda de libertad va a conducir a su opuesto. Veamos este movimiento.

Si bien es reconocible un notorio avance en el hecho que el Estado se haya emancipado de la religión (Marx, 2015b, p. 65), la privatización de la religión, constitutiva de la demanda del judío –es decir, la libertad para ejercer su religión en el ámbito privado–, desemboca en la emergencia de un nuevo sujeto,

eco propio de las coordenadas de un nuevo *Ordo Saeculorum*. Ello se debe justamente al destierro de la religión del derecho público al privado, dejando ella de ser el espíritu del Estado, de la comunidad, y convirtiéndose en la esencia de la diferencia. En este *diagnóstico*, la demanda de libertad “se ha convertido en expresión de la separación del hombre de su comunidad, de sí mismo y de los otros hombres que originariamente era” (2015b, p. 68). Es decir, el sujeto de la democracia burguesa ha tenido allí también lugar.

Si la demanda de emancipación religiosa apuntaba a la posibilidad de acceder a una libertad de mayor consistencia, lo que allí se encuentra es un proceso de alienación que obtura la posibilidad abierta en dicha demanda. En otras palabras: antes que encontrar la posibilidad de su realización como ser humano, lo que se hace efectivo en dicho proceso es el aparecer de un sujeto que se enajena de su configuración social, y así de su propia humanidad. Esto habrá de ser traducido en lo que se gesta para la época como los “Derechos del hombre y del ciudadano” (Marx, 2015b, p. 75), pilares de la democracia contemporánea. Lo que en definitiva aparece no es otra cosa que el sentido de una libertad abstracta, “la libertad del hombre como una mónada aislada, replegada sobre sí misma” (p. 77).

Se entiende que esta libertad del sujeto egoísta se anuncia en la idea que ubica a la religión en el ámbito privado y, así, como *signo* de la diferencia. Por ello puede afirmar Marx que “el derecho humano de la libertad no se basa en la unión del hombre con el hombre, sino, por el contrario, en la separación del hombre con respecto al hombre” (2015b, p. 77). Del mismo modo, el derecho a la propiedad privada, derivado de esta estructura, es el derecho a “disfrutar de su patrimonio y a disponer de él arbitrariamente, sin atender a los demás hombres, independientemente de la sociedad” (p. 77). Esperando que la emancipación religiosa tenga el carácter de una verdadera emancipación del hombre, se ha reconocido el carácter de abstracción que en ella se ejecuta al funcionar, en la operación efectiva, con la contradicción de sí misma. Se es libre en la medida de su propia y profunda alienación. Libres, según las ideas de los Manuscritos, en el pensamiento.

Los textos mencionados no agotan el desarrollo del asunto de la abstracción que en Marx adquiere múltiples matices. Bien sea en el estudio de un pensador como Proudhon, en quien reconoce la abstracción como forma particularizada de un proceso hegemónico (Marx, 1987); bien sea en el desarrollo de su obra nuclear, *El capital*, donde el proceso de abstracción se hace interno al capital en

su posibilidad paradójica de emancipación (Marx, 2008); o en el análisis de las posiciones políticas sostenidas por los alemanes en cierto desarrollo histórico, como se hace en su texto “Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel” (Marx, 2015a); la paradoja edificada en la abstracción es un *continuum* que persiste en diversos momentos de su pensamiento. Sin embargo, a partir de los textos arriba trabajados podemos cernir una caracterización de la abstracción que nos permitirá reconocer esta en el decreto colombiano que ahora mismo nos convoca en el análisis.

La abstracción establece un desfase entre el enunciado y la enunciación. En otras palabras, lo que se *dice* en el enunciado estructurado en abstracto (su intención programática) es contradicho por la forma en que tal *decir* se organiza. De esta forma, la abstracción fragua en su propia posibilidad el régimen de su más radical imposibilidad: el trabajo como la posibilidad de la gestación de un objeto que condensa la esencia humana de manera objetiva muestra que el ámbito de su acción no es otro que una autoconciencia omnívora; la libertad religiosa que apunta a la emancipación evidencia el carácter profundamente alienante de la misma. La superación de las contradicciones no se lleva a cabo en la realidad efectiva, lo que construye de este modo una *proposición* cuya *escritura* implica la manera precisa de su elisión.

A pesar de lo apresurada que resulta esta caracterización de la abstracción marxiana, ella nos brinda el campo hermenéutico para situar nuestra lectura del Decreto 1421 del MEN y de otras directrices jurídicas relacionadas. El paso que daremos enseguida consiste en palpar cómo la formulación de las estrategias de inclusión en dicho decreto puede ser entendida en su organización a partir de la mencionada abstracción. De manera que es preciso acometer la posibilidad de esta lectura.

3. Decreto 1421, la ruta hacia una inclusión excluyente

HEMOS DICHO que la emergencia del Decreto 1421 de 2017 ocurre como efectuar paulatina de un contexto más amplio. En este sentido es preciso retomar el desarrollo de este contexto. A continuación se realizará un breve recuento de lo que desde instancias internacionales y, sobre todo, nacionales se venía organizando en este aspecto, para precisar cómo el decreto en mención brota en la

normatividad colombiana, con el propósito de indagar sobre aquellos conceptos contemporáneos que habilitan tal movimiento dialéctico.

La inclusión no es una operación que aparezca en su especificidad tal como actualmente puede reconocerse. Si partimos del marco de mayor amplitud en ámbitos internacionales, encontramos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 una preocupación por promover en los sistemas educativos políticas de integración para las personas con algún tipo de lo que se denominaba discapacidad (Hernández y Velásquez, 2016, p. 496). Si bien es cierto que no se establecen parámetros para ejecutar esta supuesta integración, queda evidenciado el inicio de un aparecer explícito, en la normatividad internacional, del objeto que será privilegiado por la inclusión en contextos educativos.

En un proceso de particularización de esta posibilidad fenomenológica, en el año de 1960 la Unesco, trabajando en el marco de las disposiciones de la ONU, organiza la “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza”, que tuvo lugar en París. Ya desde su primer artículo, encontramos especificaciones para la consecución de la *integración* en ámbitos educativos donde se determina aquello que se entiende por discriminación. Así, esta última se comprenderá como “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento” (Unesco, 1960, art. 1). Aunque tal orientación tiende hacia la particularidad de los casos de exclusión por situaciones como sexo, raza, nacionalidad, etc., sin especificar suficientemente lo que tiene que ver con “discapacidades” comportamentales-cognitivas, instaura como antecedente la posibilidad de fomentar espacios escolares donde ningún tipo de exclusión sea ejercida.

Este rápido recorrido nos permite aterrizar en uno de los esfuerzos internacionales que realiza mayor precisión respecto de escenarios inclusivos en ámbitos educativos. Nos referimos a la “Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales” del año 1994. A diferencia de la convención del año 1960, en esta declaración encontramos una clara posición ético-política de los adherentes a la misma, de manera que en ella se habilita la promulgación de cinco principios o axiomas específicos para la acción. Dicha presentación de principios tiene como uno de sus objetivos principales, según lo encontrado en el segundo de ellos, “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los

niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (Unesco, 1994, p. 8). Esta población, que según el orden del discurso ha sido excluida de sistemas educativos, es caracterizada mediante uno de los atributos que, se supone, han sido causa de su exclusión. Nos referimos a lo que allí se denomina como las “necesidades educativas especiales”.

La afirmación taxativa concerniente a la condición de que los sujetos atravesados por aquel atributo han sido excluidos de sistemas educativos implica que los bordes hermenéuticos que interpretan la educación reconocen este *resto* que desborda su lógica. Para hacer algo con este objeto hermenéutico, la denominación “necesidades educativas especiales” permitiría situar su especificidad. Aquel sujeto que posea esta cualidad debe ser atendido de manera tal que sea integrado al espacio hermenéutico abierto para que en el mismo no tengan lugar estos *restos* que parecen objetar su lógica. De forma que la escuela integra a estos sujetos, y justamente “las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación” (Unesco, 1994, p. 11). Integrar, claro está, posee el eco de la devoración oral y hacia allá apuntaremos. Por el momento detengamos este desarrollo internacional para palpar cómo ha sido el proceso general en nuestro país.

La inclusión, al reconocer lo que las “necesidades especiales” de estos estudiantes exigen al dispositivo educativo, deja en evidencia la problematización que una educación igual para todos genera en los contextos en que se aplica. Como hemos indicado, comienza a aparecer un fenómeno que previamente no había sido tenido en cuenta. Este se manifiesta en la brecha entre la operación general del sistema educativo y la posición particularísima de los sujetos que allí se hallan inscritos. Brecha fenomenizante que, en nuestro contexto, tanto la Ley 2216 como el Decreto 1421 ponen en evidencia, según lo indicado en nuestra introducción. De esta manera, en Colombia este proceso ha quedado plasmado en su normatividad. Sigamos el recorrido de este proceso en la particularización de dos de sus momentos emblemáticos.

En nuestro país esta fenomenización ocurre paralelamente con lo que se desarrolla en instancias internacionales y, como en estas, en Colombia se irá determinando paulatinamente con el carácter del objeto *apareciente*. Este movimiento de orden nacional evidenciaría un giro en el paradigma que sostiene al dispositivo educativo. Para ello, como dijimos, traigamos a este análisis dos

momentos histórico-políticos completamente diferentes entre sí. En primer lugar, luego de la Asamblea Constituyente de 1991 que modifica las coordenadas políticas del país, se aprueba la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación. Por otro lado, podemos ubicar el Decreto 1421 del 2017 del MEN, a través de cuyo establecimiento “se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Aunque en la Ley la inclusión no es abordada a partir de dicho significante, sí se encuentran abordajes respecto a un fenómeno integrativo, tal como está presente en la convención de París y en la declaración de Salamanca. De esta manera, el artículo 46 de la mencionada ley indica y reconoce de manera explícita la existencia, en los entornos educativos, de “personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales” (Congreso de la República de Colombia, 1994), con las cuales el servicio educativo también debe contar. Esta población, a partir del mismo artículo, según el paradigma integrativo que es agenciado desde instancias internacionales, estará organizada en un “proceso de integración académica y social”.

De manera que, según esta ley, la integración es el significante que venía a convocar las respuestas que se gestaban en las demandas al sistema educativo. En este sentido, el significante *integración* refiere a “la población en situación de discapacidad que se encontraba por fuera de dicho sistema, la cual debía acomodarse al currículo, la pedagogía, la estructura física de los planteles educativos y los sistemas de evaluación diseñados por las instituciones educativas” (Mamián, 2022, p. 76). En otras palabras, la demanda particular de los sujetos con “discapacidad” era organizada por medio de su regulación y normalización explícitas.

Con esta ley se subraya el cuestionamiento abierto por la particularidad de los sujetos. De modo que, como indica Mamián (2002), “lo anterior demuestra que en lo concerniente a la legislación, esta se ha venido realizando de una manera lenta pero con buenas proyecciones para la población en situación de discapacidad” (p. 70). Sin embargo, encontramos aquí uno de los rostros de la abstracción reconocidos con Marx, pues en la propuesta integrativa este movimiento tiene lugar en cuanto estas poblaciones son nominadas como poblaciones/sujetos *con* discapacidad.

Ahora bien, el término *discapacidad*, propiedad semántica de políticas externas e internas, podría ser leído, no desde un supuesto ontológico que determine al ser del sujeto implicado, sino a partir de una posición discursiva estratégica que hace de este término un elemento para consolidar la atención a parte de la población en permanente riesgo de ser desatendida (Mamián, 2022, p. 74). Sin embargo, su uso efectivo en la legislación colombiana venía luego mediado por la aceptación conceptual y práctica de Colombia respecto a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, donde la discapacidad es definida como

un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006, Preámbulo, e).

A partir de lo anterior puede afirmarse que la discapacidad es determinada como una deficiencia o barrera respecto de la cual la labor de la educación servirá como anclaje para su superación. Lo particular, denominado entonces como *discapacidad*, es arrastrado e integrado a la estructura educativa, en un movimiento que erradica su propia condición de posibilidad. A pesar de la paradoja, son aquellas deficiencias o barreras las que la educación debe tener en cuenta en su operación para que no tenga lugar una vulneración a los derechos de los estudiantes. Así, Colombia se coordina con los supuestos ontológicos y las acciones que se construyen y habilitan desde ámbitos internacionales a este respecto. La Ley General de Educación, que abre de manera indeterminada la inclusión en su vertiente integrativa, ya desde la nominación de esta situación como discapacidad habrá de ir consolidando la abstracción así habilitada.

Entre dicha ley y el decreto marco transcurrieron más de 20 años. La particularidad del sujeto de la educación es notada en el Decreto 1421, especialmente en su artículo cuarto que incluye la acción direccionada por los PIAR. A pesar de que allí se continúa usando de manera insistente la terminología de “discapacidad” y los ecos integrativos insisten –discursividad que encuentra anclaje en diversas sentencias de la Corte Constitucional como la T-070/24 (Corte Constitucional de Colombia, 2024) o la C-149/18 (Corte Constitucional de Colombia, 2018) entre otras– el sentido de esta estrategia comienza a mutar en

escenarios como la Ley 2216 del 2022 (Congreso de la República de Colombia, 2022), y en sentencias que apuntan a un horizonte similar. En tales entornos normativos y jurídicos se localiza la insistencia respecto del hecho de que “la educación inclusiva no es lo mismo que una educación integradora” (Corte Constitucional de Colombia, 2023b, f.j. 41). En este movimiento de transformación es rastreable el reconocimiento de la particularidad del sujeto a partir de la posibilidad abierta por los PIAR.

Múltiples sentencias enfatizan la consistencia de esta demanda de la particularidad subjetiva respecto del conglomerado educativo en que se inserta. La ya mencionada Sentencia C-149 de 2018, en sus consideraciones, indica explícitamente que “el modelo social de la discapacidad exige que el sistema educativo se adapte a las necesidades de cada estudiante” (f.j. 5.8). En el mismo sentido, incluso sentencias previas al Decreto 1421 como la C-376/10 (Corte Constitucional de Colombia, 2010), vinculan la modificación que la demanda particular realiza al dispositivo educativo general, pues ordena que “la educación se adapte a las necesidades y demandas de los educandos” (f.j. 5.4). Pero, como se verá, los avances que se encuentran en la ley marco de la inclusión, y en múltiples conceptos de la jurisprudencia colombiana respecto del sostenimiento de una posición subjetiva en el campo educativo, van a ser negados en su ejecución. En otras palabras, en las coordenadas que quieren dar cuenta de su posibilidad se ha organizado el umbral propio de lo imposible.

En el marco hermenéutico en que nos encontramos, instanciado por lo dispuesto en el Decreto 1421, el proceso dialéctico que muestra el proceder abstracto de las políticas de inclusión puede ser evidenciado en las condiciones que se plantean para su gestación. Estas condiciones se encuentran mediadas por el reporte de la población discapacitada en el SIMAT, entendido como una “herramienta que permite organizar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información única oportuna, confiable y disponible para la gestión, la toma de decisiones, la formulación, seguimiento y evaluación de la política sectorial” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 1). Como matriz de organización de la información que sostiene la toma de decisiones respecto a la población que allí se registra y a las políticas sectoriales que deberán aplicarse, el artículo 2.3.3.5.2.3.1 relaciona una de las funciones de las instituciones educativas, al referir la necesidad de “reportar en el SIMAT a los estudiantes

con discapacidad en el momento de la matrícula, el retiro o el traslado” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Sin embargo, una pregunta, que el mismo decreto contesta, aparece de manera implícita en este desarrollo: ¿Cómo saber quién, en el cuerpo estudiantil, puede ser subsumido bajo el significante “discapacidad”? La respuesta sería evidente, según el desarrollo histórico en que nos encontramos, ya que esta caracterización debe articular “con la secretaría de salud de cada jurisdicción, o quien haga sus veces, los procesos de diagnóstico, informes del sector salud, valoración y atención de los estudiantes con discapacidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Articulación entre secretarías que es respaldada por sentencias de la Corte Constitucional (2025) como la T-171/25, que mediante el análisis del caso de un estudiante con TDAH resuelve, entre otros asuntos, vincular en su numeral tercero el diagnóstico para la consecución de los objetivos de la inclusión posibilitados por el PIAR. Tal orientación vendrá a ser enfatizada en el artículo 2.3.3.5.2.3.3 del Decreto 1421, en el cual, en dos ocasiones, se indica la necesidad de la existencia de un diagnóstico establecido por el sector salud.

La anterior relación, en apariencia pragmáticamente necesaria, evidencia su amplitud y alcance *estructurales* cuando su posibilidad se vea sostenida a partir de una articulación con el Ministerio de Protección Social, especialmente en la resolución 113 del 2020 donde se adoptan los criterios necesarios para la certificación de discapacidad (Ministerio de Protección Social, 2022, p. 44). Desbordando el ámbito educativo, la existencia de esta articulación con el sector salud es el espacio donde se juega el elemento de abstracción propio de este conjunto de disposiciones legislativas.

¿Qué podemos encontrar en esta articulación? Hemos dicho previamente que lo que se denomina “discapacidad” es el aparecer de una subjetividad que no se acondiciona a la estructura general encontrada en el dispositivo educativo. De esta manera, afirmamos que la inclusión permite identificar una objeción subjetiva que cuestiona tal dispositivo. Este evento subjetivo que impugna los objetivos de la educación, y acá radica su aparente paradoja, no es formulado desde la particularidad de dicho evento, pues su articulación ocurre a partir de la operación diagnóstica que le resulta decisiva. Careciendo de este diagnóstico, acaso careciendo de un certificado *portable* de discapacidad, el reporte particular en el SIMAT queda incompleto. Solo en la medida en que este reporte llegue a

cumplir con los diferentes elementos que el protocolo de caracterización implica, el abordaje apropiado de la individualidad objetante puede ser llevado a cabo de manera correcta. Así, la particularidad del estudiante, adjetivada en otros contextos como barreras, necesidades educativas especiales o discapacidad, se elide en la postulación de una regularización y objetivación instanciada por el diagnóstico.

Entendiendo que la mencionada caracterización, como podría interpretarse el Decreto 1421 en su artículo 2.3.3.5.1.4 numeral cuarto, no constituye un prerrequisito obligatorio para el diseño de los PIAR, bien es cierto que la misma es un horizonte que se espera tenga lugar en una ventana de tiempo no mayor a tres meses, según lo dispuesto en el artículo 2.3.3.5.2.3.3. Si bien el diagnóstico no quiere funcionar como una condición *sine qua non*, en la práctica es el eje que articula el entero proceso de inclusión. Casos estudiados por la Corte como el presentado en la Sentencia T-345/20 (Corte Constitucional de Colombia, 2020) dan pie para sostener esta urgencia. De esta manera, el componente patologizante insistente en el decreto, y en la normatividad adyacente, obtura la posibilidad que se ha abierto con la inclusión.

4. El problema del diagnóstico

¿POR QUÉ INSISTIR en el carácter patologizante del diagnóstico en cuya posibilidad descansa el proceso de inclusión? En múltiples críticas al diagnóstico psiquiátrico-psicológico, reconociendo la diferencia discursiva inscrita en estos dos órdenes clínicos (Muñoz, 2022, p. 231), la cuestión que suele repetirse es la del borramiento del sujeto y la medicalización que paralelamente suele tener lugar. Ya desde los trabajos de la naciente antipsiquiatría de Thomas Sazs (1974), esta precisión es dejada en claro en contrapunto con la labor del médico somático, pues “mientras que en el diagnóstico médico los diagnósticos son el nombre de genuinas enfermedades, las etiquetas psiquiátricas son etiquetas estigmatizantes” (p. 12). Así, como nos va a recordar el psiquiatra y psicoanalista José María Álvarez (2017), estas etiquetas tienen como función atrapar el difuso continente comportamental de los sujetos, pues el diagnóstico, en este sentido, consiste en “asignar al paciente a un grupo o categoría previamente definido” (p. 321). Razón que encuentra Álvarez, igualmente, para asignar a esta generalización

la paradoja que hemos anunciado: “cuanto más dependemos de las categorías [diagnósticas] más nos alejamos de lo singular” (p. 332).

Este “alejamiento de lo singular”, como lo expone Goodley (2011) en su estudio interdisciplinar sobre la discapacidad, involucra una sistematización de las enfermedades mentales como categorías “asignadas mediante formas arbitrarias, poco sistemáticas y opresivas de diagnóstico científico” (p. 31). La consecuencia de esta opresión epistemológica organiza un campo de amplia inequidad para los sujetos así gestionados, ya que esta organización se hace posible gracias a diversas “injusticias cognitivas y sociales vividas por mujeres y hombres de todas las edades que van por la vida con el rótulo impuesto por un diagnóstico de discapacidad” (Munévar *et al.*, 2019, p. 46). La categoría diagnóstica, en su lejanía respecto al particular que quiere acoger, produce una red de opresión cronificada.

El reconocimiento de esta particularidad del diagnóstico psiquiátrico-psicológico no solo ha venido de parte de los profesionales que lo formulan de manera cotidiana. Instancias gubernamentales, en países como Bélgica, han hecho un llamado para realizar un “uso cauteloso del diagnóstico para evitar juicios esencialistas sobre los trastornos mentales y sus consecuencias sobre la autocomprensión y la estigmatización de y a los usuarios” (López y Serón, 2025, p. 37).

Esta estigmatización en el uso de etiquetas diagnósticas no tiene una consecuencia tan solo en las relaciones del sujeto respecto a su entorno. La gravedad del asunto se nota en el momento en que el sujeto etiquetado se congela en el significante que le es asignado a su condición objetante y que, de esta manera, lo signa de manera contundente. Si se ha congelado allí, el significante que así lo sostiene le ha permitido encontrar una identidad siempre elusiva. El significante de esta forma no dialectizado habilita el espacio para la medicación. El sujeto *es* su medicamento. En este tipo de movimiento, ligado a procesos de clasificación y rendimiento médico, “el sujeto es reducido a los síntomas y al tratamiento de las sustancias que modifiquen el funcionamiento del organismo” (Pereira y Fernandes, 2015, p. 282). De esta manera tal funcionamiento del diagnóstico lleva al silenciamiento del sujeto; elimina el trabajo de su palabra al plegarse “a una descripción de los fenómenos de manera objetiva, perdiendo la experiencia subjetiva en la vivencia de la enfermedad” (p. 282).

La previa caracterización crítico-ideológica del diagnóstico encuentra puntos en común con posturas que han concebido la particularidad del diagnóstico

como eje necesario para una escucha diferencial en los pacientes. En estas últimas se resalta la multipolaridad en la formulación del diagnóstico (López y Serón, 2025), la diferenciación entre diagnósticos psiquiátricos, psicológicos y psicoanalíticos (Pereira y Fernandes, 2015), o bien los detalles precisos que en el movimiento del diagnóstico deben tener lugar para que el sujeto no se vea obturado (Álvarez, 2017). Ellas concuerdan, sin embargo, en el requerimiento de una forma diagnóstica menos objetivizante, menos anclada en manuales estadísticamente imprecisos (como DSM-5, CIE-10, principalmente).

Esta figura del diagnóstico, como operación de regulación y normalización de la subjetividad objetante instanciada en los modelos de educación integrativa, es reconocida igualmente en la jurisprudencia colombiana. En casos estudiados en sentencias como la T-320/23 de la Corte Constitucional (2023a), se reconoce que

la premisa que subyace a los modelos de integración es que los estudiantes con discapacidad son sujetos con limitaciones de aprendizaje que requieren atenciones especiales, en medio de un entorno educativo al que deben adaptarse. Es decir, es un modelo que “piensa que el problema es inherente al niño [niña o adolescente]” y ve su participación en entornos académicos regulares u ordinarios como un privilegio y no como un derecho (fj. 40).

Esta sentencia cuestiona, precisamente, la posición epistémica de dicho modelo, indicando que la mencionada integración no debe sostenerse en las políticas que quieren consolidar estrategias efectivas de inclusión.

Respecto de las dos posiciones epistemológicas arriba abordadas y referidas a la caracterización del diagnóstico psiquiátrico-psicológico –que para nosotros, en el recorrido de la normatividad correspondiente a Colombia, se posiciona como articulador de los procesos de inclusión educativa–, encontramos que la función de dicho diagnóstico precipita la detención del sujeto en un conjunto objetivo-objetual de significantes que obturan el movimiento de su ser y congelan su subjetividad. Se trata de significantes que corresponden a la deficiencia, a aquello que no funciona según la regularidad requerida, y que signan el destino alienante de la discapacidad, en cuanto ella

se define en base a “un cuerpo diferente”, construido a partir del cuerpo “normal” para la medicina, que a su vez va a posibilitar una experiencia de vida

determinada por esa diferencia. Y esto aplica tanto para las personas con [discapacidad] como sin discapacidad que también construirá a partir de la cultura, “como deben tratar” a las personas con discapacidad (Sosa *et al.*, 2019, p. 147).

La regulación normativa y ortopédica de los cuerpos y subjetividades subyace en este tipo de discursos.

La anterior caracterización del problema del diagnóstico, que evidentemente no agota la amplitud de este tema multimodal, permite dejar en claro las derivas políticas en que se encuentra inscrito, y la urgencia de este en el establecimiento de las rutas de atención a la población con discapacidad. En tal sentido, y a partir diversos autores en ámbitos como la psicología y el análisis socio-político (Hernández, 2017; Stavchansky, 2017) o situados en la crítica directa establecida por la denominada *crip theory* (McRuer, 2006), podemos afirmar que el diagnóstico (y la patologización derivada de él), especialmente en el terreno mental que nos interesa, hace parte del desarrollo político-económico que se ha consolidado en los últimos tiempos, y que, en palabras de Byung Chul-Han (2012), implica el imperativo de la positividad: la integración de toda “barrera”.

Si lo característico de las sociedades contemporáneas no es la negatividad del “otro inmunológico” (Han, 2012, p. 11), entendido como un tipo de movimiento dialéctico entre el adentro y el afuera, entre lo otro y lo extraño, que en su alteridad permitiría la consecución de heterotopías que habilitarían la construcción de “espacios otros en el mundo contemporáneo” (Toro-Zambrano, 2017, p. 39), aquello que viene a caracterizarlas es el exceso de positividad, es decir, el exceso de lo idéntico (Han, 2012, p. 18). En otras palabras, el régimen de su fenomenización es la aparición de un conjunto cuya totalidad no posee algún tipo de exterioridad. Y es este el escenario en que la abstracción actualmente se ubica.

En el sentido anterior de la positividad, el niño, como objeto, a través de sus comportamientos, de los contextos sociopolíticos en que se encuentra, será rodeado de los discursos requeridos para que no pueda más que ser un *uno* más en la cuenta de lo idéntico:

medicina, farmacología, psicología, paidopsiquiatría, derechos humanos, pedagogía, medios e internet, son los encargados de otorgar al “pequeño viviente” la capacidad de convertirse en un *bienhablante*, en un *bienpensante*, en un

“ciudadano modelo”. En un agente no-problemático para el eje económico que decreta los cuadrantes de la sociedad (Stavchansky, 2017, p. 17).

El niño problemático, que con sus silencios, desaciertos, retrasos, agresiones, etc., cuestiona radicalmente el dispositivo educativo en su funcionamiento general del para-todos (Ramos, 2020, p. 232), va a ser atrapado y regularizado mediante el ejercicio del diagnóstico. Su cuerpo, acaso su alma, va a ser campo de funcionamiento de múltiples especialistas (fonoaudiólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, psicólogos, maestros de apoyo, maestros especiales, etc.) (Stavchansky, 2017, p. 20).

5. Una inclusión excluyente

EL MOVIMIENTO DESCRITO, caracterizado por una inclusión cuya verdad es su propia imposibilidad, permite identificar el devenir de la abstracción especificado por Marx. En este sentido, la condición para el reconocimiento del lugar particular del sujeto de la educación, instanciado por las demandas que la inclusión habilita, solo puede llevarse a cabo en un proceso de objetivación, de la forclusión del sujeto. El sujeto, reconocido como aquello que pulsa en la demanda de inclusión, es obturado por las condiciones dispuestas para la ejecución de esta.

Esta paradoja ha sido reconocida por autores en el contexto colombiano. Así, para Viloria (2022) esta paradoja instituye la posibilidad de espacios de exclusión:

la rápida conversión de los instrumentos propios de la política pública de educación inclusiva en dispositivos de normalización al interior de las aulas de clase, representa no sólo la negación del factor estructurante inherente a toda política pública, desde este enfoque, ya sea por incompreensión por parte de los maestros o por la inadecuada puesta en marcha de la política misma, sino que además conlleva el germen de la alienación [...] y de la generación de espacios de exclusión al interior de las instituciones educativas (p. 179).

De manera análoga a como el funcionamiento de la emancipación religiosa que identifica Marx genera la dinámica de una enajenación constitutiva de la liberación esperada, la propuesta de inclusión, tal como ha sido gestada hasta el momento en el contexto económico-político nacional e internacional en que se instituye, y sostenida en el conglomerado jurídico vigente, produce una exclusión

de mayor profundidad. El sujeto ha sido silenciado, excluido de manera definitiva de todo aparecer en la medida en que se supone que allí mismo aparece.

Este profundo silenciamiento del sujeto no ocurre por una condición explícita derivada de las diferentes normas que lo sostienen jurídicamente. Antes bien, la forclusión del sujeto es producida por las condiciones que quieren establecer la pauta de su propia expresión, movimiento que aseguraría el carácter fagocitante de la abstracción que allí se habilita, como hemos visto que se encarna en la dialéctica hegeliana. En otras palabras, podemos afirmar que la abstracción construye la imposibilidad del reconocimiento de las condiciones de su propia posibilidad y que en nuestro caso, en la medida en que se proponen y organizan las condiciones de la inclusión, la exclusión quedaría, por principio y en el *pensamiento*, superada. Así que lo excluyente no cabe siquiera como posibilidad en el marco abstracto dispuesto para su experiencia.

6. Conclusión

LOS ANTERIORES ANÁLISIS han querido dejar notada la abstracción constitutiva de normatividades colombianas específicas, aquellas referidas a los procesos de inclusión educativa. Si la abstracción en Marx, organizada como punta de análisis de procesos de la democracia burguesa naciente, apunta al funcionamiento de una imposibilidad, en la confusión entre el enunciado (lo que se dice) y la enunciación (las condiciones de este decir), esta misma relación ha sido palpable en una de las políticas contemporáneas en el ámbito educativo. Ello es habilitado por la figuración que tienen las diversas leyes inscritas en el contexto amplio de una democracia organizada desde la forma actual de capitalismo (de la positividad).

En este sentido, en el marco de análisis abierto por la abstracción, el modelo de la inclusión solo deja sentadas las coordenadas de su propio fracaso estructural. Utilizando el vocabulario de Marx, la inclusión educativa no se da más que en el *pensamiento*. Y así podemos afirmar que la verdad de la inclusión no es aquella intención de igualdad que aparece en sus derivas discursivas, que quiere ser afirmada en decretos, leyes o sentencias. Antes bien, hemos encontrado que la exclusión es la verdad (indecible) que sostiene a la inclusión.

Referencias

- Álvarez, J. M. (2017). *Estudios de psicología patológica*. Xoroi Edicions.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Gaceta del Congreso No. 12. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de la República de Colombia. (2022, 23 de junio). *Ley 2216 de 2022: Por la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de personas con trastornos específicos de aprendizaje*. Gaceta del Congreso No. 1138. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>.
- Corte Constitucional de Colombia. (2010, 19 de mayo). *Sentencia C-376/10* (M. P. Luis Ernesto Vargas Silva; Expediente D-7933). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-376-10.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2018, 12 de diciembre). *Sentencia C-149/18* (M. P. Cristina Pardo Schlesinger; Expediente D-12208). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/c-149-18.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2020, 24 de agosto). *Sentencia T-345/20*. (M. P. Luis Guillermo Guerrero Pérez; Expediente T-7225913). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2020/t-345-20.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2023a, 22 de agosto). *Sentencia T-320/23*. (M. P. Natalia Ángel Cabo; Expediente T-9050590). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/t-320-23.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2023b, 10 de noviembre). *Sentencia SU-475/23*. (M. P. Paola Andrea Meneses Mosquera; Expediente T-8.975.587). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/su475-23.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2024, 7 de marzo). *Sentencia T-070/24*. (M. P. Natalia Ángel Cabo; Expediente T-9453839). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2024/t-070-24.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2025, 15 de mayo). *Sentencia T-171 de 2025* (M. P. Juan Carlos Cortés González). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2025/T-171-25.htm>
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies*. SAGE.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

- Hernández, E. y Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Ágora USB. Ciencias humanas y sociales*, 16(2), 493-512. <https://doi.org/10.21500/16578031.2447>
- Hernández, S. (2017). $C_{17}H_{18}F_3$. *Esquizia. Revista de psicoanálisis, filosofía y ciencias sociales*, (1), 26-37.
- López, J. M. y Serón, P. Á. (2025). Algunas notas críticas actuales sobre el diagnóstico en psiquiatría. *Norte de salud mental*, 20(71), 36-50.
- Lorduy, G. y Ocampo, A. (2022). Marco normativo como dimensión macro-pedagógica: una mirada crítica hacia la educación inclusiva en Colombia. *Palobra*, 22(2) 125-138.
<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.2-2022-3707>
- Mamián, R. (2022). Inclusión educativa en Colombia: contexto y realidad. *Investigación y postgrado*, 37(1), 67-80.
- Marx, K. (1980a). Primer manuscrito. En *Manuscritos: economía y filosofía* (pp. 51-119). Alianza.
- Marx, K. (1980b). Tercer manuscrito. En *Manuscritos: economía y filosofía* (pp. 135-208). Alianza.
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2008). *El capital*, t. I. vol. I. Siglo XXI.
- Marx, K. H. (2015a). Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Introducción. En *Antología Karl Marx. Selección e introducción de Horacio Tarcus* (pp. 91-106). Siglo XXI.
- Marx, K. (2015b). Sobre la cuestión judía. En *Antología Karl Marx. Selección e introducción de Horacio Tarcus* (pp. 59-90). Siglo XXI.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012, 10 de febrero). *Circular externa Número 09*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-303211_archivo_pdf_circular09.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Departamento Administrativo de la Función Pública.

- Ministerio de Protección Social. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica.*
- Munévar, D., Moreno, A. y Gómez Castro, A. (2019). Epistemologías otras en la formación posgraduada en discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia. En A. Yarza de los Ríos, L. Sosa y B. Ramírez (coords.), *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina* (pp. 45-74). CLACSO.
- Muñoz, R. (2022). Antipsiquiatría intercultural. *Eikasía Revista de filosofía*, (107), 219-260. <https://doi.org/10.57027/eikasias.107.305>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE-10: Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. OMS.
- Pereira, N. R. y Fernandes, P. B. (2015). Asoberania da clínica: além do diagnóstico em psiquiatria e psicanálise. *Estilos da clínica*, 20(2), 279-295. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i2p279-295>
- Ramos, L. (2020). Interrumpir lo que no cesa de repetirse entre lo singular y lo colectivo. En P. Zelmanovich, y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 231-233). FLACSO.
- Sánchez Vásquez, A. (2003). *El joven Marx. Los manuscritos de 1844*. Universidad Autónoma de México.
- Sosa, L., Mirc, A., Acuña, A., Conese, H. y Ruffo, M. (2019). Prácticas y discursos sobre discapacidad y educación. Paradojas y tensiones. En A. Yarza de los Ríos, L. Sosa y B. Ramírez (coords.), *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina* (pp. 135-156). CLACSO.
- Stavchansky, L. (2017). Infancia fragmentada: entre la *bios* y la *psico* política. *Esquiza. Revista de psicoanálisis, filosofía y ciencias sociales*, (1), 17-25.
- Toro-Zambrano, M. C. (2017). El concepto de heterotopía en Michel Foucault. *Cuestiones de filosofía*, 3(20), 19-41. <https://doi.org/10.19053/01235095.v3.n21.2017.7707>

- Unesco. (1960, 14 de diciembre). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>
- Unesco. (1994, 10 de junio). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Unesco. (2015, 22 de mayo). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Viloria, M.-A. (2022). Inclusión educativa: un análisis desde el enfoque de matriz sectorial. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 166-183. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061112>