



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

La ilusión de la educación inclusiva en Colombia: Hegemonía, revolución pasiva y trabajo docente

The Illusion of Inclusive Education in Colombia:
Hegemony, Passive Revolution, and Teaching Labor

A Ilusão da Educação Inclusiva na Colômbia:
Hegemonia, Revolução Passiva e Trabalho Docente

Javier Andrés Moreno Torres

Universidad Nacional de La Plata

 <https://orcid.org/0000-0001-5245-4846>

javierandresmoreno@gmail.com

La Plata, Argentina.

Encuentre este artículo en

[http://revistas.uniminuto.edu/
index.php/IYD](http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD)

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Moreno Torres, J. A. (2026). La ilusión de la educación inclusiva en Colombia: hegemonía, revolución pasiva y trabajo docente. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 67-82. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.67-82>

Recibido/Received/Recebido:

26 - 04 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

29 - 05- 2026

Publicado/Published/Publicado:

26 - 06 - 2026

Artículo de reflexión

Reflection Article

Artigo de reflexão

Conflicto de intereses:

El autor ha declarado que no existen intereses en competencia





Resumen

El presente artículo de reflexión, derivado de una investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), analiza críticamente la política de educación inclusiva en Colombia a partir del Decreto 1421 de 2017. Desde una metodología cualitativa-documental fundamentada en el materialismo histórico y el enfoque marxista-gramsciano, se problematiza la inclusión como un dispositivo hegemónico que, bajo el reconocimiento formal del derecho —respaldado por la Ley 1618 de 2013 y la Sentencia T-171 de 2025—, ejecuta una “revolución pasiva” sin transformar las bases materiales del sistema escolar. El análisis evidencia que, pese a la matrícula reportada en Bogotá de 23.056 estudiantes con discapacidad, opera una “descarga estatal” que transfiere la garantía del derecho al trabajo docente sin proveer apoyos interdisciplinarios ni flexibilizar la evaluación estandarizada del Decreto 1075 de 2015. Se concluye que, mientras persista la precarización laboral y la métrica de eficiencia, la inclusión actuará como una tecnología de normalización que individualiza el fracaso. Se proponen líneas de investigación sobre la emancipación pedagógica y las condiciones materiales del magisterio.

Palabras clave: educación inclusiva; políticas educativas; hegemonía; revolución pasiva; trabajo docente; materialismo histórico; Decreto 1421 de 2017.

Abstract

This reflective article, derived from doctoral research in Education at the Universidad Nacional de La Plata (UNLP), critically analyzes inclusive education policy in Colombia focusing on Decree 1421 of 2017. Grounded in historical materialism and a Marxist-Gramscian framework through a qualitative-documentary approach, inclusion is problematized as a hegemonic dispositif that, despite formal legal recognition—reinforced by Law 1618 of 2013 and Sentence T-171 of 2025—reproduces a “passive revolution” without transforming the material foundations of the school system. The analysis demonstrates that despite Bogotá reporting 23,056 enrolled students with disabilities, a “state unloading” shifts the operational burden of this right onto teaching labor without providing interdisciplinary support or modifying the standardized evaluation metrics of Decree 1075 of 2015. The study concludes that as long as labor precarization and efficiency metrics persist, inclusion functions as a normalization technology individualizing failure. Future research lines on pedagogical emancipation and material teaching conditions are proposed.

Keywords: inclusive education; educational policies; hegemony; passive revolution; teaching labor; historical materialism; Decree 1421 of 2017.



Resumo

Este artigo de reflexão, derivado de uma pesquisa do Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Nacional de La Plata (UNLP), analisa criticamente a política de educação inclusiva na Colômbia a partir do Decreto 1421 de 2017. Sob uma metodologia qualitativa-documental fundamentada no materialismo histórico e na perspectiva marxista-gramsciana, problematiza-se a inclusão como um dispositivo hegemônico que, sob o reconhecimento formal do direito —respaldado pela Lei 1618 de 2013 e pela Sentença T-171 de 2025—, executa uma “revolução passiva” sem transformar as bases materiais do sistema escolar. A análise evidencia que, apesar da matrícula em Bogotá de 23.056 estudantes com deficiência, opera uma “descarga estatal” que transfere a garantia do direito ao trabalho docente sem prover apoios interdisciplinares nem flexibilizar a avaliação padronizada do Decreto 1075 de 2015. Conclui-se que, enquanto persistir a precarização laboral e as métricas de eficiência, a inclusão atuará como uma tecnologia de normalização. Propõem-se linhas de pesquisa sobre a emancipação pedagógica e as condições materiais do magistério.

Palavras-chave: educação inclusiva; políticas educativas; hegemonia; revolução passiva; trabalho docente; materialismo histórico; Decreto 1421 de 2017.



Introducción

El presente artículo constituye una reflexión teórica y crítica derivada del proyecto de investigación doctoral desarrollado en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Su propósito no es ofrecer una medición empírico-instrumental de los indicadores de cobertura, sino desplegar un análisis cualitativo y crítico alimentado por el materialismo histórico y la economía política de la educación (Gentili, 2011; Saforcada & Ximenes, 2019). Se problematiza el discurso contemporáneo de la educación inclusiva en Colombia, especialmente aquel articulado mediante la dogmática jurídica de los derechos humanos (Nikken, 1994), para demostrar que su progresividad retórica encubre una función estructural de legitimación e integración en el capitalismo periférico y dependiente.

La tesis central que articuló el escrito sostiene que, en la formación social colombiana, las políticas de inclusión educativa operan como un sofisticado dispositivo superestructural de carácter jurídico-ideológico (Althusser, 1970/2003). Su profusa expansión normativa — expresada en la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017, la Ley 2216 de 2022 y la reciente jurisprudencia constitucional plasmada en la Sentencia T-171 de 2025 (Corte Constitucional, 2025b)— no responde a una transformación radical de las condiciones materiales de escolarización, sino a una estrategia de gestión y edulcoración del conflicto social. Dicha estrategia amplía el reconocimiento simbólico de las poblaciones históricamente marginadas mientras preserva intacta la estructura material que produce la desigualdad y la segregación social (Fraser, 1997).

Desde esta perspectiva, la distancia observada entre la proclama de derechos y la realidad cotidiana del aula regular no constituye un mero “déficit de implementación” ni una falla técnica de gestión administrativa. Se trata del modo ordinario de funcionamiento del Estado capitalista, el cual neutraliza y pacifica las demandas emancipadoras desplazándolas del terreno material del presupuesto y la redistribución hacia el terreno abstracto de la norma formal (Marx, 1844/1974). La inclusión, interpretada bajo el prisma marxista-gramsciano, se integra al proceso de construcción de hegemonía, operando como un consenso activo que nombra y visibiliza a los sujetos con discapacidad o con capacidades diversas, pero los incorpora a una institución escolar atravesada por métricas de eficiencia, grupos masivos y desfinanciamiento crónico (Gramsci, 1929–1935/1971).



La contradicción material adquiere nitidez al confrontar el marco regulatorio con los datos institucionales del Distrito Capital: según la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2025) y los debates del Concejo de Bogotá (2025), la ciudad registra una matrícula oficial de 23.056 estudiantes con discapacidad, de los cuales cerca del 93% (21.442 estudiantes) se encuentra escolarizado en aulas regulares bajo el modelo de oferta general. No obstante, esta masificación de la matrícula ocurre bajo el régimen evaluativo y curricular del Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015), lo que genera una aguda “descarga estatal”. El Estado proclama el derecho universal a la educación pero transfiere su sostenimiento operativo sobre los hombros del magisterio, intensificando la carga laboral docente (Southwell, 2013).

El presente trabajo analizó el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) como la encarnación paradigmática de esta dinámicamente configurada como “revolución pasiva”: una reforma administrada desde las esferas estatales que absorbe el lenguaje de los movimientos sociales, pero despolitiza sus demandas al reconvertirlas en trámites técnico-pedagógicos como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Se concluye argumentando la imperiosa necesidad de repolitizar la educación inclusiva en Colombia, reconociendo que no habrá inclusión real sin redistribución económica, sin transformación del régimen meritocrático de evaluación y sin la dignificación material del trabajo docente (Fals Borda, 1987).

1. Marxismo, derecho e inclusión en el capitalismo periférico

El abordaje crítico de la inclusión educativa exige superar los marcos interpretativos de corte liberal o funcionalista que reducen la diversidad a un problema asistencial, técnico o meramente ético-moral. Desde el materialismo histórico, el derecho a la educación y las políticas de atención a las poblaciones vulnerables están orgánicamente imbricados en las relaciones sociales de producción y en las formas de dominación de clase que rigen una formación social determinada (Marx, 1844/1974).

1.1. Derecho, superestructura y reproducción social

En su crítica a las concepciones burguesas del Estado y del derecho, Marx (1844/1974) demostró que el sujeto de derechos en la modernidad es una abstracción jurídica que disimula al individuo concreto condicionado por su posición de clase, sus recursos materiales y sus capacidades de producción. La igualdad ante la ley enmascara y reproduce la desigualdad en la vida material. Trasladado al ámbito escolar, el “estudiante sujeto del derecho a la inclusión” es construido discursivamente como un ciudadano abstracto, omitiendo que su experiencia educativa está determinada por la infraestructura de la escuela pública, la disponibilidad de profesionales de apoyo y las condiciones socioeconómicas de su núcleo familiar.



El derecho educativo actúa como parte esencial de la superestructura jurídico-ideológica (Althusser, 1970/2003). Cumple una función de legitimación del orden social: al promulgar leyes garantistas como la Ley 1618 de 2013 (República de Colombia, 2013) o jurisprudencias como la Sentencia T-171 de 2025 (Corte Constitucional, 2025b), el Estado se presenta a sí mismo como un árbitro neutral y benévolo, defensor de las poblaciones históricamente excluidas. Sin embargo, en tanto aparato ideológico del Estado, la escuela pública periférica recibe estos mandatos sin los recursos fiscales equivalentes, convirtiendo la igualdad formal en una ficción ideológica que disimula la segregación estructural (Gentili, 2011; Saforcada & Ximenes, 2019).

1.2. Reconocimiento y redistribución: La ecuación financiera de la exclusión (SGP y Ley 715)

Esta tensión conceptual es iluminada por el marco bidimensional de la justicia social propuesto por Fraser (1997). Fraser advierte sobre los peligros de desplazar las luchas por la redistribución económica hacia las luchas por el mero reconocimiento de la identidad cultural o la diferencia. Cuando las políticas públicas se enfocan de manera unilateral en el reconocimiento simbólico de la diversidad sin alterar las estructuras de redistribución de los recursos públicos, la justicia queda trunca y se convierte en un instrumento de pacificación social.

En el sistema educativo colombiano, esta asimetría adquiere su expresión más cruda en la arquitectura presupuestal regulada por la Ley 715 de 2001 y el Sistema General de Participaciones (SGP). El modelo financia la educación pública mediante una lógica de subsidio a la demanda articulada por transferencias per cápita según la matrícula registrada en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Bajo la normativa del Decreto 1421 de 2017, la atención a un estudiante con discapacidad otorga a las Entidades Territoriales Certificadas un incremento marginal de tan solo el 20% en la tipología per cápita regular (MEN, 2017).

Desde la economía política crítica, esta “ecuación financiera” revela una inconsistencia insuperable: la política pública trata la educación inclusiva como un gasto variable marginal ligado a la presencia individual del estudiante. Esta premisa ignora que garantizar la inclusión efectiva no es un asunto de costos individuales inflados, sino de inversiones fijas estructurales en infraestructura física accesible, ajustes tecnológicos, materiales pedagógicos adaptados y conformación de plantas docentes e interdisciplinarias permanentes.

En el Distrito Capital, la tasa de inclusión en aula regular alcanza el 93% de los 23.056 estudiantes con discapacidad matriculados (Concejo de Bogotá, 2025; SED, 2025). Sin embargo, la asignación per cápita del 20% resulta totalmente insuficiente para financiar las adecuaciones edilicias y los apoyos permanentes requeridos en las Instituciones Educativas Distritales. Se configura así un escenario de reconocimiento simbólico hipertrofiado que, al carecer de redistribución material y de presupuesto estructural, profundiza la exclusión en el propio acto de incluir (Fraser, 1997; Gentili, 2011).



1.3. Gramsci: Hegemonía, Estado ampliado y revolución pasiva

La categoría de hegemonía en Gramsci (1929–1935/1971) resulta indispensable para analizar cómo la clase dominante ejerce su dirección política, intelectual y moral no solo mediante el aparato coercitivo del Estado, sino a través del consenso construido en las instituciones de la sociedad civil, entre las cuales la escuela ocupa un lugar estratégico. El “Estado ampliado” (sociedad política + sociedad civil) despliega discursos integradores para cooptar las demandas de los grupos subalternos y neutralizar cualquier potencia disruptiva.

En este marco teórico, las reformas inclusivas en Colombia pueden ser leídas como procesos de “revolución pasiva” (Gramsci, 1929–1935/1971). La revolución pasiva designa aquel fenómeno en el que el Estado asume e incorpora parcialmente las reivindicaciones de las clases subordinadas, traduciéndolas en reorganizaciones administrativas y legislativas “desde arriba”, precisamente para evitar una transformación radical o estructural de las relaciones de poder de la sociedad. La inclusión regulada por el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) instituye la figura de la “corresponsabilidad asimétrica” (arts. 2.3.3.5.2.3.7 y 2.3.3.5.2.3.8): se convoca normativamente a las familias y a las comunidades educativas a ser co-garantes del derecho, mientras el Estado central elude la asignación de presupuestos extraordinarios permanentes, consumando una “descarga estatal” de sus responsabilidades constitucionales hacia los actores escolares más vulnerables.

2. El Decreto 1421 de 2017 como dispositivo hegemónico y revolución pasiva

El Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017) fue promulgado con el propósito explícito de reglamentar la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, dando cumplimiento a lo prescrito por la Ley 1618 de 2013 (República de Colombia, 2013). La norma establece que los establecimientos educativos distritales y nacionales deben garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes con discapacidad en el aula regular, prohibiendo de manera tajante la negación del cupo por motivos de discapacidad e instando a la eliminación de las barreras físicas, actitudinales y pedagógicas.

No obstante, desde una sociología crítica del derecho, el decreto funciona como un dispositivo de gobierno que busca administrar la contradicción entre el aumento de la demanda educativa y la restricción del gasto público en el marco de los modelos de ajuste fiscal. La expedición de la Ley 2216 de 2022 (República de Colombia, 2022) —centrada en trastornos específicos del aprendizaje— y la reciente jurisprudencia de la Corte Constitucional (Sentencias T-415 de 2024 y T-171 de 2025) vienen a ratificar el mandato imperativo de garantizar apoyos pedagógicos. Sin embargo, la jurisprudencia y las leyes operan en un vacío de financiamiento estructural que no modifica la lógica fiscal centralizada del Estado.



2.1. *El PIAR: Entre la personalización pedagógica y la individualización del fracaso escolar*

El instrumento técnico insignia del Decreto 1421 de 2017 es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), reglamentado en sus artículos 2.3.3.5.2.3.1 al 2.3.3.5.2.3.6 (MEN, 2017). Presentado formalmente como un instrumento de planificación pedagógica que permite adecuar el currículo y las evaluaciones a las necesidades específicas de cada estudiante, el PIAR constituye, en la práctica concreta del aula, un dispositivo de individualización del fracaso y de sobrecarga administrativa. Las dinámicas reales de la escuela pública oficial revelan una profunda desproporción en la distribución de la carga laboral docente:

- **Ratios desproporcionadas:** En las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, un docente de aula regular en educación básica o media atiende un promedio de 6 a 8 cursos (entre 250 y 320 estudiantes por semana) en salones de 35 a 40 alumnos, integrando en cada grupo de 2 a 6 estudiantes con discapacidades cognitivas, físicas, psicosociales o neurodivergencias complejas.
- **Mutación del rol del docente de apoyo pedagógico:** El Decreto 1421 reconfiguró la función del educador especial, trasladándolo de la atención pedagógica directa al estudiante hacia una labor de asesoría técnica transversal. En la práctica, un solo docente de apoyo debe asesorar a plantas de 30 a 60 profesores regulares y dar seguimiento a más de 80 estudiantes con discapacidad matriculados en el colegio, lo que torna físicamente irrealizable el acompañamiento efectivo.
- **Déficit crítico de orientadores e interdisciplinariedad:** La estructura institucional padece un déficit severo en equipos interdisciplinarios, alcanzando proporciones alarmantes como la registrada en el Distrito Capital de un docente orientador por cada 650 estudiantes (Secretaría de Educación de Bogotá [SED], 2025).

Lejos de disponer de horas de trabajo complementario remunerado o de acompañamiento interdisciplinario, al docente de aula se le exige el diligenciamiento individualizado de múltiples matrices PIAR, la adaptación de guías y la recolección de evidencias sin liberar tiempo de su carga lectiva presencial. La imposibilidad material de ejecutar adecuadamente el PIAR es atribuida por la burocracia educativa a la “falta de compromiso” del educador. Esta operación psicologizante e individualizadora desplaza la responsabilidad desde la omisión estatal de infraestructura hacia la presunta negligencia ética del maestro (Southwell, 2013).



2.2. *La revolución pasiva, Formación Social Abigarrada y tensiones territoriales (AAP y brecha rural)*

Esta dinámica encarna la esencia de la revolución pasiva en la escuela contemporánea (Gramsci, 1929–1935/1971), la cual adquiere mayor inteligibilidad al ser examinada bajo la categoría de Formación Social Abigarrada (Zavaleta Mercado, 1986). El Estado colombiano absorbe el lenguaje de la inclusión y lo traduce en reglamentaciones de amplio calado simbólico, omitiendo que la formación social colombiana está articulada por la superposición caótica de infraestructuras decimonónicas, desigualdades territoriales y relaciones de producción profundamente asimétricas (Zavaleta Mercado, 1986).

Esta contradicción territorial se evidencia en dos frentes críticos de la geografía nacional:

- **El debate distrital sobre las Aulas de Apoyo Pedagógico (AAP):** En Bogotá, la administración distrital ha defendido la “integración total en aula regular” como el único modelo legítimo de inclusión. Sin embargo, organizaciones sindicales como la Asociación Distrital de Trabajadores de la Educación (ADE) y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) han denunciado el amago de desfinanciar o cerrar las Aulas de Apoyo Pedagógico (AAP). Esta medida, adoptada bajo el pretexto de la inclusión plena pero motivada por el recorte del gasto público, priva a los estudiantes con compromisos cognitivos severos o neurodivergencias complejas de espacios de estimulación especializada previa sin haber garantizado profesionales de apoyo ni reducido las ratios en el aula regular.
- **La precarización y contratación extemporánea en las periferias:** En las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) intermedias y rurales (Chocó, Cauca, Magdalena), la “revolución pasiva” se degrada en abandono institucional. Tal como lo ha ratificado la jurisprudencia constitucional en la Sentencia T-049 de 2025, la contratación de profesionales de apoyo e intérpretes de Lengua de Señas Colombiana (LSC) en estas regiones se realiza mediante licitaciones extemporáneas que operan únicamente durante 4 o 5 meses del año lectivo, dejando a la población escolar desprovista de apoyos durante la mayor parte del calendario académico (Corte Constitucional, 2025a).

La inclusión se ejecuta, por ende, bajo una lógica de “absorción regulada”: se incluye al estudiante en el espacio aula, pero se le somete a un régimen precarizado que neutraliza el potencial crítico de la diferencia y reduce la política pública a una tecnología de administración de la marginalidad social (Gentili, 2011).



3. Inclusión, evaluación estandarizada y precarización del trabajo docente: El núcleo material de la negación del derecho

El análisis materialista exige poner en relación la política de inclusión del Decreto 1421 de 2017 con las tecnologías de gobierno pedagógico vigentes en el ordenamiento educativo colombiano, concentradas en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015 (MEN, 2015). Es en el choque entre la pretensión inclusiva y los dispositivos de evaluación estandarizada, selección cultural y precarización laboral donde se revela el núcleo material de la negación del derecho.

3.1. *La evaluación estandarizada como límite estructural: Selección inversa y Pruebas Saber*

En la estructura del sistema educativo oficial coexisten dos políticas de origen contrapuesto: por un lado, el mandato inclusivo del Decreto 1421 que exige flexibilización curricular e individualización de apoyos mediante el PIAR (MEN, 2017); por otro lado, las políticas de accountability e incentivos del Decreto 1075 de 2015, instrumentadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) mediante las Pruebas Saber (MEN, 2015). Esta coexistencia genera un conflicto estructural que afecta la dinámica de los colegios públicos y produce dos efectos profundamente regresivos:

- **Segregación e incentivos de selección inversa:** Las Pruebas Saber miden el rendimiento mediante exámenes masivos y homogeneizantes orientados a la clasificación institucional. La presión por mantener o elevar los promedios en los rankings oficiales genera dinámicas soterradas de selección e incentivos perversos: las instituciones educativas de mayor exigencia académica estandarizada tienden a desincentivar el ingreso o la permanencia de estudiantes con compromisos cognitivos severos o neurodivergencias complejas, al percibirlos como un “riesgo” para su reputación clasificatoria (Miñana Blasco, 2010).
- **Producción sistémica del “fracaso escolar”:** Aunque el examen de Estado ha introducido adaptaciones formales de aplicación, su estructura conceptual y la velocidad exigida responden a la lógica del estudiante normotípico. En consecuencia, el estudiante cuyos aprendizajes fueron flexibilizados durante años mediante el PIAR enfrenta al final de su trayectoria una prueba rígida que invisibiliza sus logros reales y penaliza su desempeño. La brecha en el resultado es interpretada por la burocracia no como una falla del diseño evaluativo, sino como una “inferioridad cognitiva” o un “fracaso individual”, invalidando el esfuerzo pedagógico previo (Álvarez Gallego, 2015; Miñana Blasco, 2010).



3.2. El currículo como dispositivo de selección cultural y normalización

El currículo oficial no es una selección neutra de contenidos, sino un dispositivo de selección cultural y ordenación del conocimiento legítimo que responde a las exigencias de eficiencia del mercado (Álvarez Gallego, 2015). A pesar de que los artículos 2.3.3.1.6.1 y 2.3.3.1.6.2 del Decreto 1075 de 2015 mencionan la autonomía escolar para la flexibilización curricular (MEN, 2015), dicha autonomía se encuentra cercada por los Estándares Básicos de Competencias y las mallas curriculares orientadas al rendimiento cuantificable.

La inclusión escolar, al ser introducida dentro de un currículo rígido e inflexible, se limita a realizar “ajustes razonables” superficiales o cosméticos mediante el PIAR. No se cuestiona la naturaleza hegemónica del saber escolarizado ni se abren espacios a epistemologías o ritmos comunitarios alternativos. El currículo actúa como un mecanismo de normalización: tolera la presencia del cuerpo diverso siempre que este intente adaptarse a las exigencias normativas de la productividad escolar (Gentili, 2011).

3.3. Superexplotación y descarga estatal en el trabajo docente

El punto de mayor tensión y condensación material del sistema de inclusión en Colombia se ubica en la fuerza de trabajo docente (teaching labor). La implementación de las políticas inclusivas ha derivado en una acelerada intensificación de la labor pedagógica, transformando al educador en un gestor técnico de contingencias socioafectivas, burocráticas y clínicas (Southwell, 2013).

Leída desde la economía política de las formaciones periféricas, la exigencia de responder al Decreto 1421 opera mediante una particular dinámica de superexplotación del trabajo (Marini, 2008). Para compensar las restricciones del gasto público (Ley 715 de 2001), el Estado transfiere el sostenimiento operativo del sistema sobre el esfuerzo biológico del maestro, obligándolo a extender su jornada laboral de manera no remunerada para elaborar los instrumentos burocráticos. Los docentes deben simultáneamente:

- Dictar sus clases a grupos masivos de 35 a 40 estudiantes.
- Mantener la convivencia escolar según el Manual de Convivencia.
- Diligenciar manualmente los formatos PIAR e Informes Anuales de Competencias por cada estudiante con discapacidad.
- Diseñar pruebas y talleres diferenciados para cada caso de inclusión en cada periodo académico.



Responder ante querellas administrativas y tutelas judiciales interpuestas por las familias cuando el Estado no provee los apoyos especializados requeridos. Este fenómeno configura lo que conceptualizamos como una descarga estatal de responsabilidad (Southwell, 2013). El Estado se libera de la carga financiera de contratar equipos profesionales de apoyo interdisciplinario permanente en cada sede escolar, desplazando la garantía efectiva del derecho constitucional a la educación inclusiva hacia la entrega vocacional del docente individual. Cuando las condiciones del aula colapsan, la narrativa oficial responsabiliza al maestro por “falta de formación”, invisibilizando que el problema es de naturaleza estructurante y presupuestal (Fals Borda, 1987; Saforcada & Ximenes, 2019).

Conclusiones y prospectiva: Politizar la inclusión educativa

El recorrido analítico y la evidencia empírica articulados en el presente artículo de reflexión permiten concluir que la política de educación inclusiva reglamentada por el Decreto 1421 de 2017 en Colombia encarna una profunda contradicción entre el reconocimiento formal del derecho a la educación y la negación material de las condiciones para su ejercicio efectivo. Leída desde las categorías del materialismo histórico y la economía política crítica, la inclusión escolar no ha constituido una reforma emancipadora, sino un dispositivo de gobierno propio de una revolución pasiva que amplía el consenso simbólico del Estado mientras preserva intacta la base desigual del capitalismo periférico (Gramsci, 1929–1935/1971).

El análisis demuestra que la educación inclusiva ha sido superpuesta a una arquitectura escolar dominada por la racionalidad del Decreto 1075 de 2015 y la restricción del gasto público impuesta por la Ley 715 de 2001 (SGP). Tratar la inclusión como un costo marginal financiado con un incremento del 20% en la tipología per cápita resulta inviable frente a un sistema que requiere inversiones fijas en infraestructura, tecnologías adaptativas y plantas profesionales. La “corresponsabilidad” promulgada por el Estado se degrada en una asimétrica descarga estatal que transfiere sobre la salud del trabajador docente la atención a aulas masivas (35 a 40 estudiantes), en un contexto de grave escasez de profesionales apalancadores (ratios de 1 orientador por cada 650 estudiantes en Bogotá).

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), desprovisto de soporte material, se convierte en un trámite burocrático que individualiza el fracaso escolar y despolitiza la desigualdad. La recurrente intervención judicial —visibilizada en las Sentencias T-415 de 2024, T-049 de 2025 y T-171 de 2025 de la Corte Constitucional— y el seguimiento disciplinario exigido en la Directiva 008 de 2025 de la Procuraduría General de la Nación constituyen la prueba fáctica del colapso de un modelo que pretende garantizar derechos universales a través de la austeridad fiscal (Corte Constitucional, 2024, 2025a, 2025b).

Superar la ilusión del derecho formal a la inclusión exige politizar el debate sobre la educación inclusiva en Colombia, despojándolo de su envoltorio puramente moral o gerencial para inscribirlo en la disputa por la redistribución de la riqueza social y la transformación de la escuela pública. Frente a la desposesión oficial, la masa docente despliega una capacidad de agencia que convierte al aula y a la movilización pedagógica en trincheras de resistencia contrahegemónica (Gramsci, 1929–1935/1971; Marini, 2008).



A pesar de que la narrativa oficial y los medios de comunicación corporativos suelen demonizar las movilizaciones del magisterio, la insubordinación docente constituye una praxis de resistencia: al desbordar el PIAR burocrático o exigir condiciones dignas, se interrumpe la normalización de la explotación (Fals Borda, 1987). Una perspectiva auténticamente emancipadora de la inclusión educativa requiere impulsar cambios estructurales articulados en torno a tres ejes fundamentales:

- **Transformación del régimen de evaluación y del currículo:** Es imperativo desmontar la hegemonía de las pruebas estandarizadas masivas (Pruebas Saber) como métrica orientadora de la calidad educativa, sustituyéndolas por modelos de evaluación formativa, procesual y contextualizada con efectos administrativos reales sobre el financiamiento institucional. El currículo debe transitar desde el enfoque estandarizado de competencias hacia currículos críticos, flexibles y plurales con verdadera autonomía pedagógica para las comunidades.
- **Redistribución material y financiación directa:** Garantizar la inclusión como un derecho real exige modificar las fórmulas de financiación estatal, incrementando sustancialmente las transferencias a la educación pública. Esto debe traducirse en la reducción de la ratio estudiantil (un máximo de 20 a 25 estudiantes por aula regular cuando haya presencia de estudiantes con discapacidad) y en la creación de plantas de personal permanente de equipos interdisciplinarios (educadores especiales, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas) en cada establecimiento educativo.
- **Dignificación y autonomía del trabajo docente:** Se requiere reconocer al docente como un trabajador de la cultura e investigador pedagógico, y no como un ejecutor burocrático de normas estatales. Ello implica asignar horas de la jornada laboral dedicadas exclusivamente al trabajo colaborativo, la planeación interdisciplinaria del PIAR y la investigación de aula, acompañadas de procesos de formación continua y gratuita a nivel de posgrado orientados por las facultades de educación.

4.3. Líneas de investigación futura

Se proponen las siguientes líneas de investigación para el campo de las ciencias sociales y la educación:

- **Economía política e inversión territorial en inclusión:** Estudios cuantitativos y analíticos sobre la correlación entre las asignaciones del SGP en Entidades Territoriales Certificadas (ETC) y las tasas de permanencia real de estudiantes con discapacidad.
- **Salud ocupacional y precarización en el magisterio:** Investigaciones sobre el impacto del diligenciamiento del PIAR y la sobrecarga burocrática en la salud mental, el desgaste profesional y la *burnout* de los educadores del sector oficial.



- **Etnografías de la resistencia pedagógica:** Sistematización de experiencias escolares comunitarias que desafíen la evaluación estandarizada y construyan alternativas inclusivas emancipadoras en América Latina.

La verdadera inclusión educativa comenzará cuando el Estado colombiano deje de tratar a la escuela pública como un espacio de metas estandarizadas y la sostenga materialmente como un espacio inalienable de justicia social, derechos humanos y emancipación.

Declaraciones

Agradecimientos: El autor expresa su gratitud a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y a los seminarios del Doctorado en Ciencias de la Educación por brindar los espacios de discusión teórica que nutrieron este trabajo. Asimismo, se agradece a las directivas y docentes de la red de educación pública de Bogotá cuyos debates cotidianos inspiraron esta reflexión crítica.

Procedencia del artículo: El presente escrito de reflexión teórica es producto directo de los avances de la investigación doctoral titulada *Políticas de educación inclusiva, hegemonía y trabajo docente en el capitalismo periférico colombiano*, desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina).

Financiamiento: La investigación y la elaboración de este manuscrito fueron financiadas íntegramente con recursos propios del autor, sin haber recibido subvenciones ni fondos de agencias del sector público o privado.

Disponibilidad de datos y materiales: Por tratarse de un artículo de reflexión teórica y análisis normativo-documental, los insumos normativos, leyes, decretos, jurisprudencias e informes oficiales analizados son de acceso público y se encuentran citados debidamente en el cuerpo del texto y en la lista de referencias bibliográficas.

Aspectos éticos: La elaboración de esta reflexión no involucró experimentación con seres humanos, animales ni manejo de datos sensibles individuales. Se respetaron estrictamente los criterios de rigor intelectual, honestidad académica, citación fiel de fuentes y propiedad intelectual conforme a los estándares éticos de la publicación académica.

Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA): El autor declara que no se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial Generativa para la redacción de la tesis conceptual, la estructuración del argumento analítico ni la interpretación de las categorías teóricas del artículo. El uso de la IA se limitó exclusivamente a la asistencia de formato y corrección de estilo tipográfico previo a la versión final.

Conflicto de interés: El autor declara formal y expresamente que no existe ningún conflicto de interés económico, personal, institucional ni político que pudiera haber sesgado el análisis, la argumentación o los resultados presentados en el presente artículo.



Referencias

- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 85–126). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Álvarez Gallego, A. (2015). *Currículo, conocimiento y poder*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Concejo de Bogotá. (2025, enero). *Debates sobre la inclusión educativa y el sistema de apoyos en el Distrito Capital: Registro administrativo de la población matriculada con discapacidad*. Concejo de Bogotá, D.C. <https://www.concejobogota.gov.co>
- Corte Constitucional de Colombia. (2024). *Sentencia T-415 de 2024: Incumplimiento de obligaciones en la construcción e implementación del PIAR y desarticulación sectorial* (M.P. Antonio José Lizarazo Ocampo). Gaceta de la Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co>
- Corte Constitucional de Colombia. (2025a). *Sentencia T-049 de 2025: Brechas territoriales y cumplimiento del Decreto 1421 en Entidades Territoriales Certificadas* (M.P. Jorge Enrique Ibáñez Najar). Gaceta de la Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co>
- Corte Constitucional de Colombia. (2025b). *Sentencia T-171 de 2025: Reafirmación del derecho fundamental a la educación inclusiva y obligatoriedad de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR)* (M.P. José Fernando Reyes Cuartas). Gaceta de la Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co>
- Fals Borda, O. (1987). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo Editores.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203699027>
- Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión: Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). <https://publicaciones.uacm.edu.mx/gpd-pedagogia-de-la-exclusion-66735fe945a87.html>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Eds. & Trans.). International Publishers. (Obra original publicada entre 1929–1935)
- Marini, R. M. (2008). *Dialéctica de la dependencia*. Fundación Editorial el perro y la rana. (Obra original publicada en 1973)
- Marx, K. (1974). *La cuestión judía*. Ediciones de Cultura Popular. (Obra original publicada en 1844)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial No. 49.523. Bogotá, Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.340. Bogotá, Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co>



- Miñana Blasco, C. (2010). Evaluación, poder y exclusión en la escuela contemporánea. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 25–44. <https://doi.org/10.17227/01203916.516>
- Nikken, P. (1994). *El concepto de derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.iidh.ed.cr>
- Procuraduría General de la Nación. (2025, 11 de marzo). *Directiva 008 de 2025: Seguimiento a la garantía del derecho fundamental a la educación inclusiva y cumplimiento del Decreto 1421 de 2017*. PGN. <https://www.procuraduria.gov.co>
- República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial No. 48.717. Bogotá, Colombia. <http://www.secretariasenado.gov.co>
- República de Colombia. (2022). *Ley 2216 de 2022: Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva efectiva para estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje*. Diario Oficial No. 52.074. Bogotá, Colombia. <http://www.secretariasenado.gov.co>
- Saforcada, F., & Ximenes, S. (2019). Derecho a la educación y políticas educativas en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 11–29. <https://www.saece.com.ar/relec>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2025, noviembre). *Reporte oficial de matrícula y sistema de apoyos pedagógicos para la población con discapacidad en las Instituciones Educativas Distritales*. SED Bogotá. <https://www.educacionbogota.edu.co>
- Southwell, M. (2013). Profesionalización docente y políticas educativas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 34(124), 1027–1046. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400003>
- Zavaleta Mercado, R. (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. Siglo XXI Editores.