



Artículo

Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho

Education and social justice: challenges and expectations of inclusive education in the context of the social state of law



William Andrés Prieto Galindo*

Nubia Marcela Gómez**

Mary Luz Acero***

Alba Mireya Castro Nemocón****

Resumen

Este artículo expone lo que se considera el deber ser de la educación inclusiva en el Estado Social de Derecho. Estas reflexiones se desprenden de un trabajo de investigación titulado “El cambio inicia con la inclusión”, desarrollado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El lector

** Magister. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá D.C, Colombia. ORCID. 0000-0001-7136-5742
Email. williamprieto@unimintuo.edu. Google Scholar.
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Svu9emcA AAAJ>

*** Magister. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá D.C, Colombia. ORCID. 0000-0002-0714-3114
Email. nobiagomez@unimintuo.edu. Google Scholar.
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=TMDFEQ YAAAAJ>

**** Magister. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá D.C, Colombia. ORCID. 0000-0002-3602-2784
Email. mariaacero@unimintuo.edu. Google Scholar.
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Lqn9D2cA AAAJ>

***** Magister. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá D.C – Colombia. ORCID. 0000-0001-6312-3583
Email. mariaacero@unimintuo.edu. Google Scholar.
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=RwnubqE AAAAJ>

Sinergias educativas

Julio – diciembre Vol. 5 – 2 2020

<http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/>

eISSN: 2661-6661

revistasinergia@soyuo.mx

Pag 299 – 316

Recibido: 30 de marzo 2019

Aprobado: 3 de octubre 2019

encontrará elementos de análisis para la comprensión de la educación como una institución social cuya función es la formación del ser social en cada individuo. Se analizan las dimensiones pedagógica, sociológica y política de la educación, afirmando que la educación inclusiva, desde el enfoque de las capacidades propuesto por Martha Nussbaum, representa la dimensión ética y filosófica de la educación, sobre la base de la justicia social. También cuestiona la forma en que actualmente se formulan políticas públicas en Colombia en materia de educación inclusiva. En conclusión, se propone una ampliación semántica de la educación inclusiva, entendiéndola como atención a todo tipo de diversidad.

Palabras clave: educación, educación inclusiva, justicia social, Estado Social de Derecho, atención a la diversidad

Abstract

This article sets out what is considered to be the duty of inclusive education in the Social State of Law. These reflections are derived from a research work entitled "Change begins with inclusion", developed at the Minuto de Dios University Corporation. The reader will find elements of analysis for the understanding of education as a social institution whose function is the formation of the social being in each individual. The pedagogical, sociological and political dimensions of education are analyzed, affirming that inclusive education, from the perspective of capabilities proposed by Martha Nussbaum, represents the ethical and philosophical dimension of education, based on social justice. It also questions the way in which public policies are currently formulated in Colombia regarding inclusive education. In conclusion, a semantic expansion of inclusive education is proposed, understanding it as attention to all kinds of diversity.

Key words: education, inclusive education, social justice, Social State of Law, attention to diversity.

Introducción

El presente artículo corresponde a una reflexión teórica y conceptual que se desprende del desarrollo de un trabajo de investigación titulado “El cambio inicia con la inclusión”, desde el contexto de las prácticas investigativas del semillero de investigación “Inclusión, pedagogía y políticas públicas”, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Centro Regional Soacha).

Esta investigación tuvo como objetivo general diseñar una propuesta pedagógica para la atención a la diversidad en el escenario del jardín infantil “Mi gran futuro”, ubicado en el municipio de Soacha (Cundinamarca), desde la perspectiva de la educación inclusiva. Si bien no es el propósito de este documento exponer con detalle los elementos del trabajo de investigación, sí debe resaltarse el hecho de que la construcción de su marco teórico y de su marco jurídico-normativo dio lugar a una profunda reflexión sobre el sentido o

significado de la educación inclusiva, y de su relación con la construcción de la justicia social en el contexto del Estado Social de Derecho. Sin embargo, la exposición de la reflexión propuesta requiere de una contextualización general que permita comprender el sentido de determinadas afirmaciones, así como la elección de las categorías de análisis establecidas.

El jardín “Mi gran futuro”, como se ha dicho, se encuentra ubicado en el municipio de Soacha (Cundinamarca). Este municipio, según los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), tiene una población cercana a los 580.000 habitantes. Aproximadamente el 60% de la población del municipio pertenece a los estratos socioeconómicos uno y dos; mientras que tan solo el 10% de su población se encuentra por encima del estrato tres (DANE, 2020). Además, es necesario considerar el hecho de que este municipio es el segundo lugar del país (después de Bogotá) en recibir población inmigrante y desplazada por causa del conflicto armado en Colombia (DANE, 2020).

Por otra parte, en Soacha se encuentran presentes dos cabildos indígenas, cuya población se suma a la ya amplia diversidad presente, conformada por población afrodescendiente, campesina, urbana e inmigrante del municipio. Esta población se encuentra distribuida en las seis comunas (Compartir, Soacha central, La Despensa, Cazucá, San Mateo y San Humberto) y dos corregimientos del municipio (Alcaldía Municipal de Soacha, 2020).

Como puede verse a partir de los datos hasta aquí expuesto, la población para la cuál ha sido diseñada la propuesta de investigación se caracteriza por su diversidad social, económica, política y cultural. Este ha sido, precisamente, el punto de inicio de la reflexión, toda vez que se ha buscado que, en su ejecución, el trabajo de investigación dé cuenta de la proyección social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, que busca contribuir con las prácticas profesionales a una efectiva transformación social en los contextos locales.

El jardín infantil “Mi Gran Futuro” se encuentra ubicado específicamente en la comuna seis del municipio (San Humberto). Fundado en el año 2018, atiende actualmente a más de 30 niños en el nivel de preescolar. Estos niños son, de algún modo, una muestra representativa de la gran diversidad de la población del municipio, así como de sus necesidades socioeconómicas. A partir de una caracterización se ha podido establecer que el 90% de los niños y

niñas pertenece a los estratos socioeconómicos uno y dos; que el 40% pertenece a familias monoparentales; y que el 70% de ellos provienen de familias que han llegado al municipio por razones políticas o económicas, bien porque son familias campesinas e indígenas desplazadas, bien porque provienen del extranjero en calidad de inmigrantes, o sencillamente porque sus familias llegaron a Soacha con la expectativa de una mayor estabilidad económica.

En tal sentido, luego de haber cumplido una etapa de diagnóstico, se tuvo como uno de los principales elementos del problema de investigación, la necesidad de hallar un enfoque pedagógico adecuado para el trabajo con esta comunidad. Como hipótesis, se estableció que la perspectiva de la educación inclusiva, entendida como atención a la diversidad, era el más adecuado para esta población. Se planteó entonces un trabajo de investigación con un enfoque cualitativo (Bonilla & Rodríguez, 2005) que, desde un paradigma sociocrítico (Habermas, 1985), permitiera el desarrollo de una metodología descriptivo-cualitativa (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

De este modo, en el campo teórico y conceptual, se dio un primer hallazgo en la construcción del marco de referencia del trabajo de investigación. En el rastreo de antecedentes de educación inclusiva en el municipio de Soacha, y en el marco jurídico-normativo, se identificó que tanto las diferentes propuestas de investigación como las políticas públicas en educación inclusiva se encuentran enmarcadas en un paradigma específico, a saber: atención a la población en condición de discapacidad (física o cognitiva). Este paradigma, si bien es fundamental para consolidar el derecho a la educación, evitando la discriminación de la población con necesidades especiales, no es necesariamente el único enfoque que debe asumir la educación inclusiva.

Este hallazgo fue el condujo a una serie de reflexiones a propósito de lo que podría y debería entenderse por educación inclusiva. Dichas reflexiones se desarrollaron, en gran medida, en la construcción del marco teórico de la investigación; sin embargo, este artículo de reflexión se presenta como una oportunidad para abordar la educación inclusiva como una categoría conceptual susceptible de ser tratada desde una perspectiva filosófica, política y sociológica, más que desde un enfoque pedagógico. Esto se debe a que la educación inclusiva, como concepto, aparece justamente en el contexto de una profunda discusión filosófica sobre los fundamentos

de la teoría de la justicia social y del deber ser del Estado Social de Derecho.

Entonces, con la introducción precedente, se da lugar a la exposición de las diferentes reflexiones que se han podido esbozar a propósito de la educación inclusiva.

Materiales y métodos

En defensa de lo que él mismo llama “anarquismo epistemológico”, el filósofo Paul Feyerabend cuestiona contundentemente la pretensión de establecer o exigir un único método y procedimiento para la producción del conocimiento en las investigaciones científicas; de hecho, asegura este autor, el investigador está en el derecho y la capacidad de elegir a conveniencia los procedimientos, las técnicas e instrumentos de investigación, de conformidad con la naturaleza, no solo de su objeto de estudio, sino de sus propósitos en relación con el conocimiento científico (Feyerabend, 1974).

También debe considerarse el hecho de que no solamente no existe un único método o procedimiento establecido para la globalidad de un trabajo de investigación, sino que, además, el mismo trabajo de investigación puede desarrollarse de tal forma, que requiera una metodología diferente para cada una de sus partes. Así, por ejemplo, la metodología empleada para dar cuenta del fenómeno en el campo de la práctica puede ser por completo diferente de la metodología que se emplea para abordar las categorías constitutivas del fenómeno en el capó teórico y conceptual. No basta entonces con decir que se ha desarrollado una metodología de tipo descriptivo-cualitativa (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), enmarcada en el paradigma sociocrítico (Habermas, 1973), desde un enfoque cualitativo (Bonilla & Rodríguez, 2010); ya que este enunciado corresponde a la generalidad formal de la investigación, y no logra dar cuenta la concepción del fenómeno abordado en sus particularidades y elementos constitutivos.

Lo que se afirma, en conclusión, es que la metodología con la que se procede teórica y conceptualmente para la construcción del marco de referencia, por ejemplo, puede ser diferente de la que se utiliza para proceder en el campo de la práctica.

Entonces, si el terreno de la práctica de investigación se caracterizó por tener un enfoque pedagógico en cuanto a su metodología, el campo de la teoría y la reflexión conceptual del trabajo de investigación se caracteriza por un carácter metodológico

propriadamente sociológico. Específicamente, para comprender el alcance semántico de la educación inclusiva en el contexto de la teoría de la justicia social y del Estado Social de Derecho, se ha tomado como referente la propuesta metodológica de Emile Durkheim puesto que es él quien se encarga de explicar cuál sería el modo más adecuado para lograr un tratamiento metodológico de la educación desde el campo de la sociología.

Para Durkheim, la sociología tiene como objeto de estudio el conjunto de hechos sociales presentes en la sociedad. Un hecho social, debe ser entendido como “toda manera de sentir, pensar y obrar que ejerce sobre el individuo una coacción exterior, y que es general dentro de una sociedad dada; al tiempo que cuenta con una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 1999, p. 46). Así, esta categoría (Hecho Social) abarca diferentes realidades y fenómenos, entre ellos la religión, el matrimonio, el trabajo, el poder, las representaciones sociales o colectivas, la familia, la violencia y, por su puesto, la educación.

Justamente, como gran sociólogo y pedagogo, Durkheim propone un tratamiento sociológico de la educación entendiéndola como un hecho social (Durkheim, Educación y Sociología, 2001). Para este autor, todo hecho social debe ser tratado como cosa, es decir, como una realidad empírica cuyas manifestaciones fácticas pueden ser sometidas a las leyes de la causalidad. Esto no significa en ningún momento que los hechos sociales deban ser equiparados a los fenómenos físico-naturales que estudian, por ejemplo, las ciencias naturales. Por el contrario, Durkheim nunca deja de afirmar que los hechos sociales son cosas con un carácter específicamente social, eso permite que la sociología tenga un método exclusivamente sociológico (Durkheim, 1999).

En este orden de ideas, los hechos sociales deben ser tratados científicamente, sin ser por ello despojados de su carácter social. De hecho, estos pueden ser comprendidos y explicados, en opinión de Durkheim, por sus relaciones con otros hechos sociales, respecto de los cuales son causa o efecto. No es gratuito el hecho de que Durkheim sea uno de los principales exponentes del estructuralismo clásico en la teoría social.

Entonces, la propuesta de Emile Durkheim significó el punto de partida para un tratamiento teórico y metodológico de la educación en general, y de la educación inclusiva en particular. La tesis que

determinó esta perspectiva fue la afirmación de que la función y utilidad de los hechos sociales se entiende por el fin social al que están vinculados, que determina, a su vez, la forma de relacionarse con otros hechos sociales (Durkheim, 1999).

Resultados

La importancia de la justicia radica en el hecho de que esta debe considerarse como la virtud política por excelencia, toda vez que es la única virtud que se ocupa del bien común (Platón, 2013). La teoría de la justicia social es, de este modo, la doctrina que fundamenta teórica, conceptual y filosóficamente el sentido, la razón de ser del Estado Social de Derecho.

Si se toma como acertada la reflexión hecha por Nussbaum, la educación inclusiva sería una tentativa de solución a las tres grandes cuestiones o problemas presentes en las teorías clásicas de la justicia social. Una educación inclusiva, materializada en una realidad escolar en donde sea atendida de manera efectiva a la diversidad de condiciones, necesidades, intereses, expectativas y problemáticas de los estudiantes, sería la representación de la realización misma del Estado Social de Derecho.

Si la educación es realmente, siguiendo a Durkheim, aquella institución social encargada de la construcción del ser social en cada ser individual; una ampliación y perfeccionamiento de esta concepción sociológica proviene de la teoría filosófica de Martha Nussbaum. Aquí la educación, entendida como educación inclusiva, no solamente forma en cada individuo el ser social necesario a los intereses de cada sociedad particular, sino que es la institución encargada del cultivo de la humanidad, esto es, de aquellos principios y valores necesarios para que, en el terreno práctico, en el conjunto de las diferentes relaciones sociales, se dé un real y verdadero reconocimiento de las capacidades de sentir y hacer de cada ser particular, en función, no ya de los intereses o imperativos estructurales, sino de sus condiciones reales de existencia. Solo de este modo sería posible fomentar un verdadero desarrollo de las potencialidades humanas.

En estas condiciones, la educación inclusiva, entendida como educación para atender a la diversidad, representaría, además de la dimensión sociológica, política y pedagógica de la institución escolar, una nueva dimensión, a saber: una dimensión ética y filosófica, en donde es posible articular pragmáticamente la realidad

institucional de la educación y la escuela, con un conjunto de reflexiones que conduzcan a nuevas formas de sentir, pensar y actuar en el aula de clases.

Sin embargo, para que esto sea posible, para que se configure una transformación si quiera modesta de la institución escolar en particular y de la educación en general, hace falta que se evidencie una voluntad política por parte de quienes están al frente de la dirección y organización de las instituciones estatales. Para lograr avances y transformaciones en el terreno de lo micro, hace falta que se posibiliten los cambios y que se den las aperturas necesarias desde el terreno de lo macro. Andre-Noel Roth define a las políticas públicas como la acción concreta del estado sobre la sociedad. Analizar las políticas públicas, afirma este autor, es comprender al Estado en acción (Roth, 2002). Pues bien, aunque el Estado colombiano ha actuado al respecto, debe mencionarse que lo ha hecho tardía y modestamente, que aún hacen falta acciones concretas que fomenten una educación inclusiva es la plenitud de su significado, y no desde imposiciones demagogas que simplemente obliguen a las instituciones a atender a estudiantes en condición de discapacidad, buscando aumentar de este modo los índices de cobertura.

Para que la educación cumpla efectivamente su función en el contexto de un Estado Social de Derecho, debe comprenderse que la autentica democracia en la educación se da desde la educación inclusiva y que esta, es por excelencia el escenario de consolidación de una autentica justicia social. Todo esto debe comprenderlo el Estado y, en tanto que Estado Social de Derecho, debe desarrollar políticas públicas encaminadas a llevar la concepción de la educación inclusiva hasta sus últimas consecuencias, logrando que en las instituciones escolares se consolide un verdadero reconocimiento de la diversidad, y no una simple cobertura a la discapacidad.

Si la educación es un derecho fundamental, este derecho debe significar la posibilidad de ser reconocido y de reconocer al otro, como parte integrante de la sociedad, sobre la base de la diversidad que nos enriquece en nuestra condición humana y a partir de la cual todos y cada uno nos encontramos en la capacidad de contribuir a la construcción de una justicia social, de un orden en el que no se vulnere la dignidad de pertenecer a la condición humana. Tal es, y debe ser siempre, el sentido de una autentica educación, desde lo

político, lo pedagógico, lo sociológico y lo ético; todo, en y desde prácticas concretas en el aula de clases.

Discusión

En su propuesta teórica, Durkheim sostiene que en todo sujeto convergen dos tipos de seres: el ser individual, constituido por los estados mentales particulares, que se vinculan a formas de sentir y de pensar que definen la personalidad de cada uno; y el ser social, que se configura como el sistema de ideas, creencias, costumbres y actitudes que cada sujeto adquiere, asimila y desarrolla en función de su relación con la sociedad a la que pertenece.

El sociólogo francés sostiene que la función central de la educación como hecho social, es lograr, en cada ser individual, la formación del ser social que requiere la sociedad (Durkheim, 2001). El esquema lógico que puede extraerse de lo propuesto por el autor iniciaría en el hecho de que la sociedad, en su generalidad, puede ser entendida como un conjunto de intereses comunes que se articulan para dar lugar a la configuración de una representación de sí misma, esto es lo que, en términos del mismo Durkheim, puede recibir el nombre de representación social o colectiva (Durkheim, 2003). Ahora bien, dicha representación social cumple la función de ser un horizonte de sentido que guía u orienta las formas de sentir, pensar y actuar de la sociedad en general, y de los individuos en particular; de hecho, dependiendo del contenido y la forma de estas representaciones sociales, depende el tipo y el grado de cohesión social que se dé en el conjunto de las relaciones sociales. Es lo que Durkheim trabaja en su análisis sobre la vida religiosa (2003) y la división social del trabajo (2013).

Entonces esta representación social, que ha sido constituida sobre la base de intereses comunes, conduce a la producción de un tipo ideal (específico) de ser social, es decir, de persona o individuo que se necesita para que responda a los intereses sociales. Cada sociedad, para ser tal, en función de sus intereses, imagina o proyecta sobre los seres individuales un ser social al que estos deben corresponder. Así, la educación es el hecho social, la institución social a través de la cual se cultiva en cada ser individual las maneras de sentir, pensar y actuar propias del ser social que se requiere en una sociedad determinada (Durkheim, 2001).

Ahora bien, Durkheim también fue muy claro en afirmar que no debe confundirse la institución escolar o educativa, con la educación

como institución social cuyo carácter es la actuación de las antiguas generaciones sobre las nuevas generaciones para desarrollar un proceso de socialización, de introducción de los seres individuales a la esfera social (Durkheim, 2001).

En este punto, es necesario considerar un hecho de suma importancia para ampliar el análisis propuesto por Durkheim. Se trata del hecho de que la institución escolar ha llegado, en la actualidad, casi a un monopolio absoluto de la función de la educación; esto al punto de que, en el imaginario social, hablar de educación remite de inmediato a la idea de la institución escolar, y viceversa. Una suerte de juego semiótico mutuamente reflejante ha hecho que la escuela sea la institución, ya no solamente social sino además política, encargada de la formación del ser social en cada ser individual.

Es aquí en donde el alcance de la teoría de Durkheim ha brindado ya suficientes insumos para dar lugar a la aparición de otros elementos de análisis que conduzcan a la reflexión sobre la educación inclusiva. Siguiendo los postulados de Durkheim, a la luz de las condiciones de la sociedad actual, puede decirse que el procedimiento lógico es el siguiente: la sociedad tiene un conjunto de intereses en función de los cuales se representa a sí misma como un tipo ideal y determinado de sociedad; en función de este ideal social (de esta representación social), se configura un tipo ideal de ser social, es decir, un tipo específico de individuo, útil y funcional a los intereses sociales, a los que debe responder cada sujeto; así, la sociedad le delega al Estado la función de cultivar y formar, a través de la institución escolar, el ser social que se necesita desarrollar en cada ser individual. Este sería, entonces, la actualización o adaptación del esquema del sociólogo francés a la realidad política de la institución escolar.

Sin embargo ¿por qué motivo es el Estado el encargado de ejercer esta función? Al respecto, la historia puede ofrecer una clara explicación: la modernidad, como época histórica, tiene su fundamento en el meta-acontecimiento del surgimiento o aparición del Estado como conglomerado institucional que tiende de manera espontánea al monopolio de la política, es decir, al monopolio del ejercicio del poder en la sociedad (Prieto, 2019). Como conjunto de instituciones, el Estado es el encargado de ejercer la coerción y, principalmente, la legitimación en un territorio determinado (Weber, 2012); de hecho, son las clases sociales encargadas del manejo y funcionamiento de este, las que determinan el conjunto de intereses sociales, creando una clasificación entre las esferas sociales, para

que cada una, en virtud de su campus y su habitus, se distinga de las demás sobre la base del lugar que ocupa en la sociedad (Bourdieu, 2011).

Ya algunos autores han mostrado cómo el proceso histórico del surgimiento concreto de la institución escolar corresponde, precisamente, a la necesidad de “educar” a los infantes con arreglo a determinados intereses presentes en las clases dominantes (Chartier, 2004). De hecho, desde la filosofía política se ha establecido que la función real de la escuela en la sociedad moderna, es la de cumplir la función de una institución política encargada de la reproducción del orden social impuesto por las clases dominantes a través de un proceso de socialización que asigna a cada miembro de la sociedad un papel específico, dependiendo de su posición en el conjunto global de las relaciones de producción y de poder; es decir, la escuela como apartado ideológico del Estado cuya función la de reproducir la representación social o ideología dominante (Althusser, 1998). La escuela como institución de legitimación, por excelencia, del Estado. Así, la escuela tiene en su existencia tres dimensiones: una pedagógica, en la que se desarrollan procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; una sociológica, en la que existe como institución social encargada de la formación del ser social en cada ser individual y, finalmente; una política, en la que se presenta como una institución al servicio de intereses dominantes o, como algunos autores lo han señalado, imperativos estructurales (Prieto, 2019). Ahora bien, estas tres dimensiones son canalizadas y determinadas por la existencia del Estado. Es él el que determina cómo ha de funcionar la educación y la institución escolar.

Sin embargo, la educación en general, y su forma de presentarse como institución escolar, no necesariamente se encuentra determinada ontológicamente su existencia. También es posible que la escuela contribuya, de hecho, a una transformación profunda en las relaciones de poder, determinadas en gran parte por los intereses dominantes. Esta posibilidad se da en el contexto específico del Estado Social de Derecho, y es lo que se expondrá a continuación.

La Educación en el Estado Social de Derecho

Se ha señalado ya que el carácter político específico de la Modernidad es el Estado (Prieto, 2019), y que este existe como un conjunto de instituciones que ejerce la coerción y la legitimación sobre una población en un territorio determinado (Weber, 2005). En este escenario, la Escuela aparece como la institución, por

excelencia, de legitimación, es decir, de justificación, de poder del Estado; más específicamente, del orden político impuesto por las clases dominantes que se encargan del manejo y la dirección del aparato estatal.

Sin embargo, en el desarrollo de la democracia, en la conquista paulatina de determinados derechos y libertades, se ha logrado la consolidación de un tipo específico de orden político que, si bien no impide en la práctica que sean ciertas clases sociales las que dirigen al Estado, sí impide un ejercicio arbitrario y autoritario del poder de las instituciones sobre la población. Se trata del Estado Social de Derecho que, en el caso Colombia, logra su realización formal a partir de la Constitución Política de 1991.

Para comprender el concepto de Estado Social de Derecho es necesario exponer en primer lugar cuál es el sentido o significado de los derechos fundamentales. Los derechos fundamentales son entendidos como aquellas herramientas jurídico-políticas con las que la población puede hacer frente a las posibles arbitrariedades del Estado o de terceros, garantizando así la protección al desarrollo pleno de su condición humana. Los derechos fundamentales significan una conquista política por parte de la humanidad, frente a la todo aquel que, en el ejercicio del poder desee vulnerar la condición humana (ONU, 2020).

Así, lo que aquí se entiende por Estado Social de Derecho, es orden político en el que las instituciones estatales se encuentran al servicio de la protección, garantía y ejercicio de los derechos fundamentales por parte de la población (Naranjo, 2002). En este sentido, es posible comprender que el Estado Social de Derecho, vendría a significar el estado más reciente, la cristalización última, de la respuesta o resistencia a la tendencia espontánea del estado a monopolizar el poder.

Debe aclararse, además, que no se exagera cuando se afirma que la tendencia del Estado consiste en ir avanzando hacia el monopolio o control total del ejercicio del poder. Hannah Arendt (1982), por ejemplo, demuestra en sus estudios sobre el poder que el totalitarismo es la enfermedad política que padece la sociedad Moderna, y que la causa de esta enfermedad radica en la ausencia de control oportuno a esa tendencia del Estado a autoproclamarse como único escenario posible para el ejercicio de lo político. El control efectivo a las arbitrariedades del poder del Estado solo puede hacerse desde el escenario de la democracia (Arendt, 1982).

El Estado Social de Derecho es, entonces, expresión del desarrollo de la democracia. Sin embargo, no puede ni debe omitirse que la democracia misma en general, y el Estado Social de Derecho en particular, corresponden al desarrollo histórico de una determinada doctrina política (el liberalismo), que da forma a la democracia y al Estado moderno sobre la base de la teoría de la justicia social. Significa esto que tanto la democracia como el Estado moderno, son en realidad la forma material que asume la doctrina de la justicia social.

El estudio de la teoría de la justicia social ha permitido descifrar los códigos ideológicos presentes en el desarrollo de la democracia y el Estado moderno. La necesidad de comprender esta teoría desde dentro, esto es, desde su estructura lógica y argumentativa, condujo a la investigación hacia el análisis de los trabajos de Martha Nussbaum, que se reconoce a sí misma como representante de la corriente democrática estadounidense y como heredera de la doctrina liberal moderna. Sin embargo, también se sabe crítica de la misma, y cuestiona, desde dentro, algunos de sus fundamentos proponiendo una reforma estructural de su base argumentativa.

En una revisión crítica, Martha Nussbaum encuentra que existen tres cuestiones, tres grandes problemas que las teorías tradicionales de la justicia social no han logrado solucionar hasta el momento: primero, el efectivo reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, en donde entran en juego el reconocimiento de las mujeres ante las justicias, el reconocimiento de las personas en condición de discapacidad (física o mental) como parte integrante de la sociedad, el reconocimiento de las diferentes condiciones sociales, políticas, culturales y económicas, entre otros tipos de reconocimientos posibles; segundo, la posibilidad de una justicia verdaderamente transnacional que en el terreno práctico se encuentre por encima de los imperativos políticos y económicos, y que sea capaz de abrigar a la totalidad de los ciudadanos del mundo; tercero, el trato de las sociedades modernas en relación con los animales no humanos (Nussbaum, 2006).

Lo que la filosofía norteamericana cuestiona, es el hecho de que las teorías de la justicia social son construcciones teóricas abstractas, que no han sido capaces de adaptarse a las condiciones concretas de existencia de las sociedades, lo que las presenta como insensibles ante las problemáticas y necesidades concretas. Nussbaum parte del hecho de que todas las teorías de la justicia

social tienen su origen teórico en la doctrina del pacto o contrato social, es decir, un acuerdo de voluntades en la que ciudadanos libres, autónomos, capaces e independientes deciden la mejor forma de gobierno posible para una sociedad civil (Nussbaum, 2006).

Sin embargo, la autora crítica precisamente el hecho de que desde un comienzo el contrato o pacto social que da origen a la sociedad civil se realiza, en el terreno abstracto, sobre la base de sujetos ideales, propios del imaginario liberal: hombres libres, racionales, autónomos e independientes. En la realidad, sostiene esta filósofa, no todos los individuos que constituyen la sociedad civil responden a estos atributos; siendo entonces necesario una resignificación del pacto social y de la concepción de la justicia, entendiéndola como una forma tal de organización, que sea capaz de atender a la diversidad real y presente entre los miembros de la sociedad (Nussbaum, 2006).

Es por esta razón por la que Martha Nussbaum propone lo que ella misma llama el “enfoque de las capacidades” como perspectiva teórica adecuada para abordar los tres grandes problemas de la teoría de la justicia de la justicia social. Cuando se habla de capacidades, debe entenderse por ello reconocer que cada ser humano se encuentra en plena capacidad de sentir y de hacer, en relación con las condiciones concretas de su existencia (Nussbaum M., Sin fines de lucro : por qué la democracia necesita de las humanidades , 2010); de este modo, sería posible que en el terreno de la práctica se cristalice la dignidad humana kantiana, entendida como un valor intrínseco que cada persona tiene en sí misma, por el solo hecho de pertenecer a la especie humana.

Es importante resaltar que, en virtud del carácter pragmático que debe tener toda teoría, para Nussbaum el fortalecimiento de la justicia social y la democracia se encuentra estrecha e íntimamente vinculado con una transformación y un fortalecimiento de las instituciones sociales. Es en este punto en donde aparece la educación como una institución social, dotada de un carácter político, encargada de formar el carácter humano que se requiere para consolidar una auténtica justicia social. Para Nussbaum, en la educación se da lugar a lo que ella misma llama el cultivo de la humanidad, esto es, el cultivo de emociones, sentimientos y pensamientos que permitan la construcción de una sociedad democrática (Nussbaum, 2012).

Como puede verse, lo que esta autora hace, no es emprender una crítica absoluta de la teoría de la justicia social y la democracia, sino proponer una ampliación del principio de la justicia desde el enfoque de las capacidades, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Se cuestiona entonces el significado de ciertas categorías centrales en esta teoría, toda vez que traen consigo una carga semántica que dificulta este reconocimiento. Tal es el problema, por ejemplo, de entender la Libertad simplemente como una capacidad para elegir, que trae implícito el correlato de la responsabilidad. En esta concepción, afirma la autora, se encuentra implícito el supuesto de una racionalidad de la que son portadores los sujetos que constituyen la vida civil. La realidad indica que no todos los seres humanos poseen esta capacidad racional para ejecutar elecciones de un modo pleno y libre, y que no por ello deben quedar despojados de su condición moral, como miembros del género humano y como parte constitutiva de la sociedad (Nussbaum, 2006).

Por lo tanto, para Nussbaum el enfoque de las capacidades debe ser la orientación filosófica que guíe y determine la transformación de las instituciones encargadas de forjar la justicia. Así, para una sociedad inclusiva, que reconozca y atienda a la diversidad de condiciones, necesidades e intereses, se requieren instituciones igualmente inclusivas; la educación, como institución social por excelencia, no es ajena a este imperativo.

Conclusiones

Es necesario retronar al punto de partida. Después de la exposición de este conjunto de reflexiones teóricas y conceptuales, debe mencionarse por qué motivo se considera que el Estado colombiano ha actuado tardía y tímidamente en relación con las políticas públicas en materia de educación inclusiva. La Constitución Política de Colombia de 1991 consolidó al colombiano como un Estado Social de Derecho. En su artículo 67 se reconoció la educación como un derecho fundamental de todos los colombianos. Además, se consagran los principios de equidad, igual y justicia social.

En materia de inclusión educativa, las practicas concretas dependen directamente, en el terreno de lo formal, del conjunto de políticas públicas existentes en las administraciones locales, distritales, municipales o departamentales. Ahora bien, para que existan dichas políticas públicas, se hace necesario que el Estado, desde sus más altas esferas, genere las condiciones de posibilidad para hacer de la

educación inclusiva una realidad concreta, y no simplemente una construcción discursiva basada en la cobertura.

Justamente, si se revisa con detalle el marco jurídico-normativo de las políticas públicas que el Estado colombiano ha desarrollado en materia de educación inclusiva, puede concluir que es necesario, pero no insuficiente en su cualidad e inefectivo en su ejecución. Revisemos simplemente, a manera de vistazo general, la cantidad de normas que se han emitido al respecto, teniendo como marco de referencia la Constitución Política de Colombia de 1991: Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Decreto 1860 de 1994, Decreto 2082 de 1996, Resolución 2565 de 2003, Conpes Social 80 de 2004, Lineamientos para la atención educativa a personas vulnerables de 2005, Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), Planes Nacional Decenal de Educación, Ley 1145 de 2007, Decreto 366 de 2009, Ley 1346 de 2009, Conpes 122 de 2009, Plan sectorial de Educación 2010-2014, Directiva ministerial 15 de 2010, Acuerdo 0001 de 2011, Ley 1482 de 2011, Ley 618 de 2013, Conpes social 166 de 2013 y, más recientemente, el Decreto 14 21 de 2017. Analizando con detalle este marco jurídico-normativo, tal y como se hizo en el proceso de investigación, se encontrará que los esfuerzos institucionales del Estado se enfocan en la perspectiva según la cual la educación inclusiva es, sencillamente, atención a la población en condición de discapacidad. Lo más lejos que se ha llegado en el campo normativa, es reconocer que la educación inclusiva también podría abarcar a la población en condición de vulnerabilidad. La densidad de la producción normativa no implica necesariamente calidad. De hecho, incluso, en una suerte de descaro político, en el año 2017 bastó con la emisión de un decreto que obligaba a todas las instituciones escolares a admitir en sus aulas de clase a estudiantes en condición de discapacidad física o mental, sin considerar las condiciones en las que dicha población iba acceder al derecho a la educación. Tal y como se ha dicho ya, haciendo énfasis en la simple cobertura.

El gran desafío de la educación inclusiva, que es al mismo tiempo su mayor expectativa, en el contexto de un Estado Social Derecho, es que esta sea entendida llana y sencillamente, como una educación para la atención a todo tipo de diversidad, sobre la base de la construcción de una autentica justicia social, en donde se reconozca que cada sujeto, desde sus condiciones concretas de existencia, se encuentra en la capacidad de sentir y de hacer, en contribución

mutua, solidaria y responsable a la construcción de una sociedad que fomente el desarrollo de las potencialidades humanas. Solo entonces, posiblemente (no meramente tal vez), la educación sea realmente una institución social en donde se lleve a cabo el cultivo de la condición humana.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Soacha. (20 de mayo de 2020). *Alcaldía Municipal de Soacha*. Obtenido de <https://www.alcaldiasoacha.gov.co>
- Althusser, L. (1998). Ideología y aparatos ideológicos de estado. *Revista de la Cultura de Occidente*, 72.
- Arendt, H. (1982). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2010). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá DC: Norma.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir : una aproximación histórica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- DANE. (25 de 05 de 2020). *Departamento Nacional de Estadística*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co>
- Durkheim, E. (1999). *Las reglas del método sociológico*. Navarra: Folio.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y Sociología*. Barcelona: Altaya.
- Durkheim, E. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, E. (2013). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Feyerabend, p. (1974). *Contra el método : esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1973). Conocimiento e Interés. *Ideas y Valores*. Número 42, 61-76.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
- Naranjo, M. (2002). *Teoría constitucional e instituciones políticas*. Bogotá: Temis.
- Nussbaum. (2006). *Las fronteras de la justicia : consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro : por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad : una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* . Barcelona: Paidós.
- ONU. (2020). *Organización de las Naciones Unidas*. Obtenido de ¿Qué son los Derechos Humanos?: <https://www.un.org>
- Platón. (2013). *La República*. Madrid: Alianza.
- Prieto, W. (2019). *Educación Multidimensional. Propuesta de educación media alternativa desde la perspectiva de la educación filosófica*. Madrid: editorial académica española.
- Roth, A. (2002). *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. . Bogotá DC: Aurora.
- Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2012). *Sociología del poder*. Madrid: Alianza.