

**El ethos del maestro en la paradoja de la inclusión.
Una mirada desde la teoría de la reproducción y la filosofía moral**

The ethos of the teacher in the paradox of inclusion.
A look from the theory of reproduction and moral philosophy

*O ethos do professor no paradoxo da inclusão.
Um olhar a partir da teoria da reprodução e da filosofia moral*

- Artículo de reflexión -

Isabel Cristina Vallejo Merino¹
Eyesid Álvarez Bahena²
Edison Viveros Chavarría³
Universidad Luis Amigó

Recibido: 3 de mayo de 2023
Aceptado: 30 de junio de 2023

Resumen

El artículo es derivado de la investigación Narrativas de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos acerca de procesos de inclusión-exclusión educativa en estudiantes de extraedad en la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro de la ciudad de Medellín, Colombia, durante la pandemia por COVID 19. En este sentido, este texto tiene como intención, problematizar el discurso de la inclusión en el contexto educativo desde la teoría sociológica de la reproducción que plantean autores como Bourdeau y Francoi Dubet y desde algunos postulados filosóficos de la teoría kantiana. Se sostiene a modo de tesis que los procesos de

1 isabel.vallejome@amigo.edu.co
<http://orcid.org/0000-0001-9517-887X>
2 eyesid.alvarezba@amigo.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8119-6938>
3 edison.viverosch@amigo.edu.co
<http://orcid.org/0000-0003-0610-4110>

inclusión y exclusión al interior de la escuela no son ajenos a los procesos de desigualdad que se tejen en la sociedad, de ahí la dificultad de poner en práctica el discurso legal de la inclusión y la necesidad de volver la mirada sobre esta, como una apuesta ética del maestro.

Palabras clave: exclusión social, escuela, sociología de la educación, filosofía moral

Abstract

The article is derived from the research Narratives of students, parents, teachers and directors about the processes of educational inclusion-exclusion in extracurricular students at the Monseñor Francisco Cristóbal Toro Educational Institution in the city of Medellín, Colombia during the COVID-19 pandemic. In this sense, this text intends to problematize the discourse of inclusion in the educational context from the sociological theory of reproduction proposed by authors such as Bourdeau and Francoi Dubet and from some philosophical postulates of Kantian theory. It is argued as a thesis that the processes of inclusion and exclusion within the school are not unrelated to the processes of inequality that are woven in society, hence the difficulty of putting into practice the legal discourse of inclusion and the need to look at it as an ethical bet of the teacher.

Keywords: social exclusion, school, sociology of education, moral philosophy

Abstrato

O artigo é derivado da pesquisa Narrativas de alunos, pais, professores e gestores sobre os processos de inclusão-exclusão educacional em alunos extracurriculares na Instituição Educacional Monsenhor Francisco Cristóbal Toro, na cidade de Medellín, Colômbia, durante a pandemia de Covid 19. Nesse sentido, a intenção

deste texto é problematizar o discurso da inclusão no contexto educacional a partir da teoria sociológica da reprodução proposta por autores como Bourdeau e Francoi Dubet e de alguns postulados filosóficos da teoria kantiana. Como tese, argumenta-se que os processos de inclusão e exclusão no interior da escola não são alheios aos processos de desigualdade que se tecem na sociedade, daí a dificuldade de se colocar em prática o discurso legal da inclusão e a necessidade de encará-lo como um compromisso ético do professor.

Palavras chave: exclusão social, escola, sociologia da educação, filosofia moral

Introducción

El presente artículo tiene como intención reflexionar teóricamente sobre el tema de la inclusión educativa desde una perspectiva sociológica de la educación basada en la teoría de la reproducción que propuso Bourdeau, algunos lineamientos de Francoi Dubet y algunos planteamientos filosóficos inspirados en la teoría kantiana. La unidad de análisis surgió a raíz del desarrollo de la investigación titulada: *Narrativas de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos acerca de procesos de inclusión-exclusión educativa en estudiantes de extraedad en la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro*. Esta investigación se desarrolló durante el año 2021 en la ciudad de Medellín, Colombia, en el contexto de pandemia por COVID-19.

Como bien lo expresan Díaz-Castrillón y Toro-Montoya (2020) en su artículo “SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia” en marzo de 2020 fue declarada como pandemia el brote de la enfermedad generada por el coronavirus 2019 (COVID-19). El COVID-19 fue producido por el virus del síndrome respiratorio agudo tipo-2 (SARS-CoV-2) y según la conclusión de estos investigadores es una enfermedad letal y altamente transmisible y hasta el momento inmanejable a través de una vacuna. Esta pandemia fue afectando paso a paso a todos los países del

mundo hasta el punto de desestabilizar en extremo el orden económico conocido hasta ese momento. Los países latinoamericanos rápidamente fueron embestidos principalmente por una evidente fragilidad en sus sistemas de salud pública, desvelando el manejo privatizador del mismo y el descuido de sus gobiernos para brindar un servicio público de primera necesidad como lo es alimentarse, tener vivienda, un trabajo digno y por supuesto una oferta de educación a la altura de sus intereses. La pandemia ha ido mostrando las prácticas de mal gobierno y la corrupción en la forma de manejar los erarios públicos. A este contexto no escapó Colombia. Nuestro país se hizo notar por la inevitable visibilización de pobreza extrema, la cual fue invisibilizada constantemente con discursos de gobernantes que buscaron a como diera lugar ocultar a los pobres, maquillar cifras y mostrar cómo algunos se recuperaban de la enfermedad. Lo que no se ha dicho es la incapacidad estatal para atender con dignidad a los más necesitados con programas y proyectos concretos. Ha sido el escenario de la improvisación, el aumento del endeudamiento del país y la profundización del olvido del Estado, de sus ciudadanos más necesitados.

En ese panorama se encuentra el escenario de la educación. La educación en Colombia ha sido desigual. Los que tienen los recursos económicos para acceder a una educación privatizada acceden a las ventajas de una educación creada para estimular las diferencias sociales principalmente en estratos altos, medios y bajos. En las instituciones educativas de estratos bajos es más notoria la falta de ambientes de aprendizaje adecuados para una educación con calidad que responda a las exigencias de cada contexto, tanto local, regional como nacional. Las exclusiones son ya tan comunes que se han naturalizado bajo la tesis de “es gente que no ha tenido nada, así que esta es la vida que les tocó vivir: una educación precaria, no hay para más”.

En el otro extremo, la inclusión educativa parece un mal chiste. Los estratos altos tienen muchas alternativas en todos los niveles: calidad en los contenidos

curriculares, formación de alto nivel en sus docentes, oferta cultural y deportiva en condiciones propias de un contexto competitivo. Mientras tanto, los estratos medios viven en las sociedades del endeudamiento, como lo expone Maurizio Lazzarato (2011) en su libro *La fábrica del hombre endeudado*. En otras palabras, no hay para este estrato otra opción que “hipotecarse” a los sistemas financieros durante toda su vida para adquirir vivienda, acceder a una buena educación, a una salud que atienda sus enfermedades con protocolos adecuados y todo ello basado en unas condiciones laborales precarias o que le exigen dedicarse la mayor parte del tiempo de sus vidas para conservar la meta de una jubilación justa. Esta clase media aprehende la siguiente tesis: estar endeudado es el fundamento de sus relaciones sociales. La clase media está presa de un sistema que le explota y no le retribuye con una oferta de servicios estatales dignos. Es el estrato medio el que sostiene con su trabajo la generación económica de Colombia. El estrato bajo es el que más padece la exclusión social. No hay para ellos un acceso digno a las oportunidades de trabajo y de bienestar económico y parecen condenados a vivir en condiciones de extrema pobreza y de miseria. Es como si respondieran a un sistemático plan en el que participan muchos actores estatales y de crimen organizado, a lo que podemos sumarle la indiferencia social. Los tres aspectos funcionan muy bien para mantener a los estratos bajos en la base de la pobreza. La pobreza, según parece, es una buena situación para luego justificar a la clase alta y mantener endeudada a la clase media.

La educación no es ajena a esto y se excluye de sus privilegios a los sectores más vulnerables, como lo son los niños y adolescentes en condiciones de extraedad. Esta última hace referencia a aquellos estudiantes que su edad no coincide con el grado que deberían cursar. Esto quiere decir que los estudiantes tienen una edad superior al curso en el que se encuentran. Por ejemplo, un adolescente de 15 años que cursa el tercer grado de la básica primaria. Por tanto, son niños y adolescentes que además de padecer los terribles efectos de los diversos conflictos bélicos de Colombia, los rigores de la pobreza extrema, el no acceso a servicios sociales y

además a no tener oportunidades para recibir educación de calidad en las mismas condiciones de los estratos altos. En otras palabras, los niños y adolescentes en condiciones de extraedad y sus familias receptionan todas las desigualdades sociales y viven en carne propia el rigor de no importarles a nadie, viven la paradoja de ser los invisibles sociales más notorios.

La exclusión social ha sido una práctica naturalizada en la sociedad Colombiana. Aquello que es extraño se tiende a borrarlo, invisibilizarlo o negarlo. En ese lugar de lo distante y lejano se han ubicado a aquellas personas que no cumplen con los requisitos normativos de nuestro sistema educativo. La filósofa Adela Cortina (2017) ha mostrado, con su texto “Aporofobia, el rechazo al pobre” que hay una condición humana que se inclina a rechazar, a hacer a un lado a aquellos que tienen rasgos de pobreza. Distinto a la xenofobia que es rechazo al extranjero, pues si este tiene un buen estatus social, poder o posición social en ventaja económica y “cultural” ya el rechazo no aparece y, por el contrario, hay un sentimiento de empatía que surge naturalmente.

En esa lógica de naturalización de la exclusión social surge la pregunta por el principio de la igualdad de oportunidades, que se postula como un paradigma de justicia para garantizar, entre otros aspectos, el acceso a la educación en igualdad de condiciones. Con base en esto se comprende que la inclusión tiene sus bases en la Constitución Política de Colombia y se concreta en decretos recientes como el 1421. No obstante, conviene volver a la teoría de la reproducción, según la cual dicha igualdad de oportunidades se hace difícil de llevar a cabo en la escuela, ya que, esta tiende a generar sus propios mecanismos de exclusión. Vista desde esta perspectiva la inclusión se convierte en una quimera. Por esta razón, la tesis central de este artículo estriba en que los procesos de inclusión y exclusión al interior de la escuela no son ajenos a los procesos de desigualdad que se tejen en la sociedad, de ahí la dificultad de poner en práctica el discurso legal de la inclusión y la necesidad de volver la mirada sobre esta, como una apuesta ética del maestro.

En este orden de ideas, para el desarrollo de este componente analítico se abordarán, en primer lugar, algunos componentes sociológicos de la teoría de la reproducción propuestos Bourdeau y la paradoja de la exclusión señalada por Francoi Dubet. En segundo lugar, se problematiza el discurso de la inclusión desde una perspectiva filosófica fundamentada en Kant y se sostiene que no es una simple quimera, sino que es plausible si se hace énfasis en el papel ético del maestro. Al finalizar, se esbozan algunos apuntes a modo de conclusiones.

1. Educación de igualdad de oportunidades y teoría de la reproducción

Entre los procesos reformistas que vienen aquejando los actuales sistemas educativos de los países desarrollados y en vía de desarrollo, estimulados por las recetas neoliberales, se promulga una educación de igualdad de oportunidades que deja atrás esa concepción atávica de una escuela como artefacto para conservar los estratos sociales (Beltrán-Villamizar et al., 2015). En el caso colombiano, esos procesos reformistas se acuñan en la Carta Magna. La Constitución Política de 1991 consagra la educación como un derecho fundamental y, en la garantía de derechos, de ella se desprenden una serie de normas que regula la educación inclusiva: desde la Ley General de Educación hasta el Decreto 1421 de 2017. Todos ellos constituidos en promover una educación en igualdad de oportunidades que contempla la diversidad sociocultural y cognitiva.

Ante este panorama, se hace interesante desempolvar una vieja teoría de la sociología de la educación que exacerbó la reflexión pedagógica en relación con la inclusión y la exclusión social: la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron. En la mirada de Blanco (2017), esta teoría se constituye como uno de los proyectos teóricos más ambiciosos que rompen, entre otras cosas, con el supuesto de la meritocracia, ya que, dicha teoría devela que en un sistema educativo “los desempeños individuales están[n] basad[os] en criterios que privilegian

sistemáticamente a las clases sociales dominantes” (p. 754). De igual manera, Ávila (2005) considera que este marco teórico sigue teniendo vigencia a la hora de analizar y reflexionar sobre la educación, sobre todo cuando se trata de mirar hasta qué medida el sistema educativo “contribuye a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases” (p.160).

Esta teoría presupone que las desigualdades educativas no son productos de las capacidades individuales, de la distribución asimétrica de los recursos materiales entre los diferentes estratos sociales, sino más bien, de las relaciones que se establecen en los campos y las prácticas condicionadas a través del *habitus* donde los valores y las recompensas que se adquieren son desiguales. En otras palabras, las desigualdades educativas no se dan por factores materiales sino culturales (Blanco, 2017).

En este orden de ideas, es importante contemplar varios conceptos en la arquitectura de la teoría de la reproducción: el concepto de capital cultural, *habitus* y campo. El primero alude a los valores simbólicos que los actores sociales utilizan y que los pone en una escala de jerarquía en los campos en los que se establecen esas relaciones dialécticas entre los grupos sociales, siendo las clases dominantes quienes imponen las reglas del juego para preservar esos valores simbólicos. En este sentido, “los dominantes procuran monopolizar y conservar el capital específico que han acumulado, mientras que los dominados, quienes poseen menos capital específico, resisten y buscan subvertir redefiniendo los principios del campo” (Rizzo, 2012, p.291).

En cuanto al concepto de *habitus*, Bourdieu (2007) lo define como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (p.86). En este sentido, el *habitus* corresponde a las estrategias que se internalizan para producir prácticas dentro de

los campos sociales y establecer estructuras duraderas como esquemas de comprensión del mundo, es decir, como lo expresa Bourdieu: “estructuras estructurantes”. De acuerdo con Bourdieu, citado por Ávila (2004), “el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente” (p. 161).

En cuanto al concepto de campo, este constituye las formas donde se distribuye el capital cultural. En la perspectiva de Bourdieu, en el mundo social se establecen relaciones dialécticas precisamente por ser un espacio asimétrico, de desigualdades sociales. Ahora, dentro de ese espacio social existen unos campos específicos de confrontación, en la medida en que se establecen unos juegos donde los participantes instauran unas reglas que permiten la distribución del capital en disputa (Rizzo, 2012). Por tanto, en el campo, las reglas del juego las impone la clase dominante sobre la clase dominada con el fin de monopolizar el capital y reproducir las relaciones de dominación y poder. En palabras de Blanco (2017), “el campo no únicamente es una relación entre capitales, sino entre esquemas de percepción y reconocimiento del valor de esos capitales y entre prácticas de producción y lucha por la valoración diferencial de los capitales/prácticas correspondientes a cada posición” (p.754).

Frente a las consideraciones que han venido estableciendo, la escuela se configura como ese campo que permite la reproducción social a través de la acción pedagógica. En la concepción de Bourdieu y Passeron (1996), la pedagogía como acción es una violencia simbólica que se impone como un poder arbitral en un arbitrario cultural, esto lo denominan los autores como *la doble arbitrariedad de la acción pedagógica*: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 45). Las relaciones que se establecen en el

campo social, las reglas del juego impuestas por los dominantes a través de los sistemas de enseñanza tienen como fin conservar el capital cultural acumulado.

la acción pedagógica escolar que reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en el que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 45)

En síntesis, la teoría de la reproducción presupone que la escuela sirve a la reproducción de las relaciones sociales, reconociendo, según Rizzo (2012), una racionalidad inequitativa en la repartición de los recursos materiales y simbólicos. Igualmente, configura estructuras objetivas de poder que determina las distribuciones desiguales de los medios simbólicos y materiales, diversificando los grupos sociales en lugares diferenciados. En ese mismo sentido, explica el autor que “el concepto de *habitus* permite comprender mecanismos complejos por medio de los cuales son interiorizadas y reproducidas las modalidades diferenciadas de reproducción y explica, al mismo tiempo, el carácter relativamente estable del orden social” (Rizzo, 2012, p. 294).

En esta misma línea, en el ámbito de la escuela, la igualdad de oportunidades surge como una propuesta que busca compensar las desigualdades que establece el capital cultural y parte de un determinante de justicia social al pretender que los sujetos o personas accedan en igualdad de oportunidades a las diferentes posiciones sociales, sin que esos factores culturales sean un obstáculo. En este orden de ideas, se hace paradójico mirar la educación basada en la igualdad de oportunidades como una apuesta a la inclusión, si contemplamos a la escuela como un dispositivo reproductor de las desigualdades sociales. Al respecto, se retoman los postulados de François Dubet (2009), el cual problematiza sobre la articulación del sistema escolar con el sistema social y la distinción entre la exclusión social y la

exclusión escolar. En la mirada de Dubet, la escuela es excluyente por naturaleza y esta exclusión no se debe a factores culturales o condiciones económicas como lo propone la teoría de la reproducción.

Para adentrarnos a este debate, Dubet propone analizar las estructuras sociales y cómo se han configurado históricamente. Esa configuración histórica ha determinado dos distinciones de estructuras sociales: cerradas y abiertas. Según el autor, las sociedades se caracterizan por ser desiguales, pero con cierto sentido democrático. Las estructuras sociales cerradas las constituyen los sistemas de castas; las estructuras sociales abiertas se caracterizan por ser más democráticas, no igualitarias, pero permiten cierta movilidad social al permitir cierta igualdad de principios (Dubet, 2009).

En esa misma línea, Dubet (2009), arguye que “las políticas escolares no son sino uno de los elementos, entre otros, de la naturaleza y del funcionamiento de esta estructura” (p. 198). En este sentido, también la escuela se constituye como una estructura cerrada y abierta. En la mirada de Dubet, esta distinción se evidencia en algunos sistemas escolares precoces en su selección, los cuales optan por hacer elecciones prolongadas, diversifican la oferta o la homogeneizan. Para interés de este artículo, se retoman los modelos educativos que convergen en las estructuras sociales abiertas.

Según el esquema propuesto por este componente teórico planteado por Dubet, la relación de las estructuras sociales abiertas configura ciertos tipos de escuela en relación con las estructuras escolares cerradas y abiertas, en este caso se presenta una estructura cerrada como es la escuela de *elitismo democrático* a una estructura de tipo abierto como es la escuela de *igualdad de oportunidades*. La tesis de Dubet apunta a que en la sociedad francesa se pasó de un elitismo democrático a un modelo de igualdad de oportunidades. Este modelo propone

Una estructura social abierta y un sistema escolar también abierto porque desarrolla políticas voluntarias de movilidad en una escuela común que promueve escolaridades extensas. Todos los alumnos entran en la misma competencia escolar y la selección se hace progresivamente en el transcurso de los estudios. (Dubet, 2009, p. 201).

Ante este panorama surge el siguiente cuestionamiento y es ¿cómo reflexionar sobre un sistema escolar que se presupone incluyente, desde la perspectiva reproductorista, donde el acervo normativo pretende concretar un campo en el espacio social donde las reglas del juego pretenden compensar las asimetrías del capital cultural?

2. La inclusión: una apuesta ética del maestro

Se sostiene en este apartado que la inclusión es una apuesta ética del maestro. La ética se comprende desde la perspectiva de Immanuel Kant (2015c) como aquella que se ocupa de las intenciones o móviles que llevan al cumplimiento de determinada acción. En palabras de Ríos (2009) citando a Kant, la ética desde la visión de este filósofo de Königsberg se puede abordar desde tres acepciones: la primera como una disciplina que desde la filosofía analiza cómo debería ser el hombre y cuáles son los obstáculos que encuentra en su antropología para poder llegar a ese ideal. La segunda como principio que actúa como límite del comportamiento humano. La tercera, como adjetivo que ahonda en la actitud frente al cumplimiento de un deber, es decir, en el móvil que está detrás de todo actuar; la máxima de la acción puede estar caracterizada por el temor al castigo, por conveniencia, por respeto o amor a la ley, entre otros.

Por lo anterior, se comprende que la ética para este filósofo obedece a una legislación interna, en otras palabras, la ética no se refiere a un mandato externo ni, por tanto, a ninguna coacción; por el contrario, la ética tiene que ver con la auto

coacción, con aquel pacto que uno se hace así mismo y que si es transgredido termina siendo reprochado no por alguien que lo demande o lo señale como por aquel sujeto que internamente sabe que ha ido más allá del límite que él mismo se había trazado.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando se afirma que la inclusión es una apuesta ética del maestro, se está comprendiendo dicho concepto desde la tercera acepción kantiana que la ubica como un adjetivo que califica una acción. De tal manera que cuando se afirma “esto es ético” o “esto no es ético” se está marcando la cualidad de aquello que se enuncia. Concretamente, el sujeto de la oración, en este caso el maestro es a quien se le otorga o no este atributo y ¿qué significa la expresión “la inclusión es una apuesta ética del maestro”? Esto quiere decir que el maestro cumple con el deber de la inclusión, de acoger al otro no por un mandato determinado, porque exista una sanción penal, por un cálculo de la conveniencia o por un interés selectivo (Marcus Olson, 1979), sino porque asume de forma voluntaria e intrínseca actuar según una máxima que le permita hacerse cargo de la acogida del Otro.

Dicho principio se expresa a modo de prohibición interna “no excluiré a ninguno de mis estudiantes”, luego si esto acontece (debido a que la voluntad no es infalible y aquellos límites que se pueden trazar no están exentos de quebrantarse) quien se reprocharía esta situación sería principalmente el mismo docente. Cuando dicho principio no se encuentra en la legislación interna de un maestro, este ni siquiera llega a la necesidad de autocuestionarse sus prácticas de exclusión, debido a que la inclusión ha sido un mandato que ha asumido por coacción y no por auto coacción.

Ahora bien, es importante también mencionar que cuando se afirma que “la inclusión es una apuesta ética del maestro” se está también entendiendo, desde el lente kantiano, la ética como aquella que abarca al derecho. Esto quiere decir, que desde

la lógica Kantiana es un mandato ético el cumplir con el derecho por deber y no por temor al castigo (Ríos, 2009). Desde esta perspectiva, se comprende la importancia de seguir las leyes no por las sanciones que estas puedan traer si son transgredidas, sino que, antes bien, se espera la interiorización de los mandatos que se expresan a modo de leyes.

De lo anterior, se colige que la inclusión como apuesta ética del maestro implica la interiorización de aquellas normatividades que se expresan de forma imperativa, pero que requieren ser asumidas de manera autónoma por el docente, es decir, el mandato ético es cumplir por respeto y por convicción con lo que se plantea en la legislación inclusiva. De tal manera que, se concibe que es ético aquel maestro que guía su conducta en coherencia con las normas aludidas a la inclusión y es antiético quien no las respeta⁴.

No obstante, la inclusión en Colombia dista mucho de llevarse a cabo en la realidad, debido a que se ha asumido especialmente como mandato externo, en este orden de ideas, desde la Constitución política de Colombia se ha creado un piso legal para que se empiece a pensar en ella. Desde los principios fundamentales de la Carta Magna se enuncia que este país alude a un Estado Social de Derecho, esto desde la visión de la Red de Promotores de Derechos Humanos (2001) tiene que ver con aquel Estado que no solamente tiene las características de un “Estado de Derecho” como lo son la división de poderes (entre las ramas del poder legislativo, ejecutivo y judicial), una constitución política construida democráticamente, el principio de legalidad entre otros, sino que con el adjetivo “social” se está indicando que es necesario partir de la necesidad de pasar de enunciar los derechos de manera formal a un modo material. Por ejemplo, la necesidad de proclamar la igualdad de las personas ante la ley, aunque si bien se había propuesto como un punto importante especialmente desde la Revolución Francesa, en la práctica no existían

⁴ Es importante hacer la salvedad que existen leyes que son antiéticas y éstas deben ser sometidas a crítica (Kant, citado por Ríos, 2009)

condiciones que buscaran materializar este ideal, se requerían políticas diferenciadoras, especialmente para los que son marginados, están en situación de discapacidad, son extranjeros, tienen una condición étnica, religiosa particular, entre otros aspectos. Es por esto que cuando se empieza a hablar de Estado Social de Derecho se comprende la importancia de concretar el ideal de la igualdad de oportunidades según las capacidades y necesidades de cada grupo o persona.

También en el primer artículo de la constitución política de Colombia se aborda el principio de la dignidad como base fundamental de todo el contrato social, lo que implica que ningún otro artículo podrá contradecirlo y, por tanto, debe ir en congruencia con él. Desde este punto de vista, vale la pena retomar al filósofo que centró su atención en él para darle el lugar de principio supremo de la moralidad. Se vuelve así a Immanuel Kant, quien inspirado en Newton buscó al decir de Ríos (2010) un principio que en analogía con el principio gravitacional de la física (que unía tanto la mecánica terrestre con la mecánica celeste, es decir, que funcionaba tanto en la tierra como en el cielo) pudiera servir para el campo de las ciencias humanas. De esta manera, determinó que la dignidad podía actuar como principio limitativo tanto de los sistemas jurídicos externos, incluyendo, los nacionales e internacionales, como principio en la legislación interna de los individuos.

Para Kant, entonces la dignidad se va a comprender como aquel valor que tienen las personas por el solo hecho de serlo y que las hace insustituibles, irremplazables, únicas (Gaviria, 1997). En la misma *Fundamentación para una Metafísica de las Costumbres*, el filósofo de Königsberg (2015a) afirma que la dignidad se refiere a la segunda formulación del imperativo categórico que reza así: trata a las personas no solo como un medio, sino también como un fin en sí mismo, en palabras exactas del autor: “Obra con respecto a todo ser racional (ya se trate de ti mismo o de cualquier otro) de tal modo que él valga al mismo tiempo en tu máxima como un fin en sí” (p.153).

Por todo lo dicho, hasta el momento, se entiende que la relación entre el concepto de la dignidad en relación con el tema que compete a este apartado, estriba en que se considera que la inclusión desde un punto de vista normativo es plausible bajo la figura del Estado Social de Derecho y, por tanto, gracias a la igualdad de oportunidades y el respeto a la dignidad que se propone en la Constitución Política de Colombia. De esta forma, se concibe que todos son iguales ante la ley por el solo hecho de ser personas, en esta medida merecen ser tratados como un fin en sí mismo y tener los mismos derechos que todos. Además, la constitución hace énfasis en aquellos derechos que requieren ciertos grupos minoritarios, lo cual les permite un trato diferencial y más equitativo. No en vano dice Ronald Dworkin citado por Henao (2012) que “la constitución [es] la expresión de las cartas de triunfo de las minorías al interior de las sociedades” (p.145), porque las protege de la tiranía de las mayorías (Camps, 2001).

La constitución se convierte entonces en una carta de navegación que genera una ruta para las otras leyes y decretos que prometen una Colombia inclusiva. Sin embargo, líneas atrás se afirmaba que la inclusión en Colombia dista mucho de llevarse a cabo en la realidad, debido a que se ha asumido especialmente como mandato externo, ¿esto qué quiere decir? Que hay un exceso de leyes sobre este tema, pero la interiorización de las mismas no se evidencia o por lo menos, no hay un sistema que permita identificar una verdadera práctica inclusiva en la escuela, tal vez, porque como se enuncia en el apartado anterior esta aún tiene la función de la reproducción.

Además, la pregunta de fondo para pensar la inclusión como una apuesta ética es cual es el móvil por el cual las personas apelan a la misma, es decir, si esto se hace solamente por indicadores educativos, por requisitos de calidad, porque así lo exige el Ministerio de Educación, para adquirir algún tipo de beneficio económico o porque simplemente se comprende la razón de ser de la misma y se decide apelar por convicción a su respeto. Esta pregunta no es superflua si se parte de la importancia

que existe en Kant de pasar de una sociedad cuyos vínculos están enfocados en la prudencia, a una sociedad moral. La prudencia se refiere a “la habilidad en la elección de los medios para el mayor bienestar propio” (Kant, 1996: 161/ AA IV: 416) mientras tanto la moral se define como el “obrar respecto de sí y de los demás con arreglo al principio de la libertad bajo leyes” (Kant, 1991, p.278).

Por un lado, los ciudadanos dentro de una sociedad basada en vínculos prudenciales guían su actuación con base en imperativos⁵ hipotéticos que son lo opuesto a imperativos categóricos, ya que, los imperativos hipotéticos “representan la necesidad práctica de una acción posible como medio para conseguir alguna otra cosa que se quiere (o es posible que se quiera)” (Kant, GMS, p.114). De acuerdo con Parra (2017), Kant distingue entre una prudencia mundana y otra privada. La primera busca “usar a los otros para sus propósitos” p. 52. La segunda,

que es la prudencia propiamente dicha, no es, pues el altruismo, puesto que ella también es egoísta. Es más bien, el empeño de construir una aritmética de inclinaciones que, las más de las veces, implicará gran quebranto de algunas de ellas, con miras a intentar un sistema de equilibrio global duradero. Sería el utilitarismo la doctrina que mostrara, con su imperativo de la mayor felicidad posible para la mayor cantidad de hombres, la pertinencia de estos planteamientos en el campo de la política social”. (p. 52)

⁵ Un imperativo categórico desde la lógica kantiana se refiere a aquel mandato incondicionado que permite la comprensión de aquello que se debe hacer no bajo un cálculo de la conveniencia, sino por convicción. Se trata de una fórmula que expresa una máxima que se implementa para llevar a cabo una determinada acción siempre y cuando esta sea susceptible de ser universalizada. En este sentido, cuando se afirma que la dignidad es un imperativo categórico se está diciendo que es un principio incondicionado y que es susceptible de ser universalizado.

En relación con la inclusión, se sostendría que este no es sino otro nombre que se le ha dado a la manera de respetar la dignidad del otro, y por tanto dicha inclusión sería un imperativo en la medida que como afirma Parra (2017) “las máximas que pasan la prueba de la máxima racionalidad posible serían, entonces, aquellas que pueden exhibirse como válidas no meramente para un sujeto, sino para todo sujeto posible, es decir, son válidas objetivamente. Éstos son los imperativos” (p. 50). Desde este punto de vista, la inclusión a modo de imperativo se refiere a una máxima susceptible de ser universalizada.

Como se puede leer tanto en la prudencia mundana como en la prudencia privada, se encuentra una característica común que es el egoísmo⁶. El egoísta moral para Kant (1991) es aquel que actúa conforme aquello que tiene para él un provecho, “que reduce todos los fines a sí mismo [...] pone meramente en el provecho y en la propia felicidad, no en la idea del deber, el supremo fundamento determinante de su voluntad” (p.19). La inclusión vista desde el egoísmo moral, no tendría lugar en la sociedad, sino desde un asunto meramente discursivo, pragmático, para ciertos fines utilitarios.

Por el otro lado, una sociedad basada en vínculos morales se sostiene por imperativos categóricos, expresado en una acción incondicionada del sujeto. El problema de fondo es si se puede pensar realmente en una sociedad tal basada en la moralidad. Pareciera que el tema de la inclusión dejara por sentado que los seres humanos buscan realmente la acogida del otro per se, como si fuera un bien social que se persigue, que todos quieren y que no ha de ser contradicho, pero ¿es esto necesariamente así? ¿Acaso no hay grupos que quieren mantener bajo la exclusión y marginación a otros? ¿Acaso el sistema no es en sí lo suficientemente excluyente y máxime en la educación, que dice basarse en una meritocracia, a la cual llegan solamente los que tienen los medios o condiciones de existencia para hacerlo tal y como se sostiene en la teoría de la reproducción?

Tal vez, convendría volver la mirada sobre aquella sociedad de demonios de la que hablaba Kant, que debería ser gobernada bajo la dignidad de las leyes, no en vano

⁶ Es importante señalar que existen otras posturas al respecto. Patrick Kain (2003) sostiene por ejemplo que: “la antropología pragmática se aventura con tanta frecuencia en el territorio moral que parece sugerir que la prudencia es fundamentalmente dependiente sobre la moral. No obstante, afirmo que en la teoría de Kant la prudencia puede implicar una forma de reflexión práctica que puede funcionar antes e independientemente de las capacidades y normas morales” (p.242). La prudencia para este autor no se puede considerar como egoísmo moral. Se trata de una cooperación o al menos la tolerancia de otros para lograr los propios fines personales.

decía este filósofo, que el ser humano es como un madero torcido muy difícil de enderezar, esto lleva a preguntarse ¿y si en los seres humanos los lazos que se dan son meramente por conveniencia? ¿Y si realmente se respeta al otro porque si y solamente se puede conseguir algo de esta persona o evitar un castigo? ¿Y si realmente los vínculos se dan de una forma condicionada o mediados por razones de utilidad? ¿No termina siendo la dignidad una simple quimera?

Si todo esto es cierto, la inclusión no solamente dista de llevarse a cabo en la práctica, sino que, visto desde esta perspectiva antropológica, es imposible de existir en términos fácticos. No obstante, si esto es así, entonces ¿por qué ha cobrado tanta fuerza el concepto de inclusión? ¿Por qué se asume como si fuera un mandato con el cual todos deberían de estar de acuerdo? ¿Por qué se apela a que este es una apuesta ética del maestro? El maestro, si se mira desde el lente planteado líneas atrás, no está exento de establecer vínculos meramente prudenciales, de ser un funcionario más dentro de una entidad determinada que sostiene un *habitus* de exclusión desde la mirada de Bourdeau. Aunado a esto, se comprende que el maestro, también está transversalizado por aquella insociable sociabilidad que habita al ser humano. En este orden de ideas, si todo lo que se ha dicho es cierto, no sería posible pensar en la real existencia de la inclusión y menos en la de un maestro inclusivo.

Se podría cerrar el tema ahí, pero algo en la lógica que lleva a plantear todos estos interrogantes se resiste a creer que la inclusión sea una simple quimera y “ese algo” jalona para pensar otra forma posible de leer esta trabazón discursiva. Pues bien, se recordará que al inicio se planteaba que en la lógica kantiana aún estamos sumergidos en una sociedad bajo la lógica prudencial, pero la idea es pasar a esa sociedad basada en la moralidad. De entrada, esto plantea unas preguntas filosóficas tales como ¿es posible pensar que en el ser humano se den vínculos éticos? ¿Se podría apelar a relaciones entre los seres humanos mediadas no por la

utilidad y el egoísmo, sino por la dignidad? ¿Es posible pensar en la figura de un maestro cuya apuesta real sea la inclusión?

Todos estos interrogantes esbozados, si se miran a la luz del corpus kantiano, encuentran una respuesta interesante en el libro *La Religión dentro de los límites de la razón*, libro en el cual Kant (2016) señala que si bien el ser humano está caracterizado por una dualidad que se expresa en términos de una insociable sociabilidad (una tendencia a destruir y a la vez a unir), se halla en el ser humano, una *razón*, entendida esta como “aquella facultad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas mucho más allá del instinto natural, y no conoce límites a sus proyectos” (Kant, 2009b, p. 43), razón que en analogía con un germen de la naturaleza puede ser cultivada y potencializada por medio de la educación.

La razón es entonces una cualidad que caracteriza a los seres humanos y que los hace diferentes a cualquier otro ser vivo que esté determinado en cuanto a su actuación por los instintos. La razón práctica como libertad práctica es aquella que lleva al ser humano a la posibilidad de tomar distancia de una actuación programada por un designio natural, para darle paso a lo que Kant (2012) comprenderá en la *Metafísica de las Costumbres* como libre arbitrio. Dicha capacidad es la que le da una luz al final del túnel al panorama planteado en párrafos anteriores en relación con una sociedad soportada en vínculos prudenciales, porque realmente lo que se está diciendo es que el ser humano, pese a que es un “madero torcido” no está predeterminado y en esta medida no se puede decir de él que está programado para hacer el mal o establecer vínculos prudenciales netamente.

En relación con lo anterior, Kant (2016) lo ejemplifica cuando afirma que los seres humanos si fuesen todos demonios, pues no tendrían por qué ser sometidos a ningún juicio ni ninguna imputación de cargos, debido a que no habrían tenido otra opción o elección en su actuar más que la de hacer el mal; es como si a un escorpión se le juzgara por picar cuando esa es su naturaleza. Caso contrario sucede con la

raza humana, al decir de Kant, los seres humanos, al estar condenados a la libertad (Sartre, citado por Gaviria, 1997) tienen la posibilidad de obrar según máximas que guíen su comportamiento. Partiendo de esto, es que Kant sostiene que si bien la sociedad se caracteriza por vínculos prudenciales, puede lograr pasar a vínculos permeados por la moralidad, y los argumentos que implementa para sostener que esto es posible radican en que el ser humano está provisto de una voluntad legisladora, de una personalidad moral y de la capacidad para establecerse un reino de los fines (Vallejo, 2020).

De lo anterior, se comprende que el ser humano sí puede transitar hacia una sociedad moral y, por tanto, se puede caminar hacia una sociedad en la que se interiorice el principio del respeto a la dignidad humana. Ante este panorama, no solamente sería posible una sociedad inclusiva, sino también una apuesta ética del maestro por la inclusión. El respeto hacia el valor del otro (su dignidad) en medio de sus diferencias, serían el eje central de ese sistema moral basado en imperativos categóricos. Y es que, al respecto, vale la pena traer a colación la siguiente reflexión que realiza Parra (2017) en relación con el imperativo categórico:

De esta manera, una vez que se ha esclarecido la naturaleza específica de este mandato categórico (primera pregunta), Kant examina su posibilidad en cuanto mandato, y con ello se refiere a su legitimidad (segunda pregunta): ¿por qué habría de ser vinculante para nosotros, incluso (tercera pregunta) si no lo obedeciéramos, o aunque nunca podamos llegar a estar ciertos de haberlo obedecido? Si esta crucial pregunta y me refiero a la segunda, no la tercera no se respondiera satisfactoriamente, la consecuencia no sería otra que “la moralidad sería una quimera” (GMS, AA 04: 445, 8)” p. 34

Queda claro que para Kant fue motivo de interés la pregunta por el carácter vinculante que tiene el imperativo categórico con respecto la legislación interna de cada persona, razón por la que señala que no se queda en una simple quimera sino

que, por el contrario, y como se afirmó líneas atrás, se encuentran facultades en el ser humano que le posibilitan adscribirse a principios que vayan más allá de un “ajustarse a la legalidad” a un sentir respeto por la ley, lo cual deviene en moralidad; es decir, es viable pensar en el cumplimiento de acciones que provengan del imperativo.

El mismo Kant citado por Parra (2017) señala que “[...] los principios morales no deben estar fundados en los atributos de la naturaleza humana, sino que tienen que ser establecidos por sí mismos a priori, pero de los cuales tienen que poder derivarse reglas prácticas para toda naturaleza racional, y entonces también para la humana” (GMS, AA 04: 410, 30-35) (p. 37) En otras palabras, la tesis de Parra (2017) es que el principio puro de la moral que plantea Kant puede ser aplicado en la experiencia de los seres humanos; sin embargo, existe un punto de vista barroco sobre este tema que pretende ver el imperativo categórico y todos los principios a priori reflejados en la experiencia (que se puedan ver y tocar). Aquí lo que se sugiere conforme a la lectura de la *Fundamentación de una metafísica de las costumbres*, es que dichos principios no se extraen de la experiencia (como lo quiere hacer ver el barroco) sino que surgen de la filosofía y de forma a priori, lo cual no quiere decir que se nieguen a encontrar un punto de encuentro con la realidad práctica de las personas. Frente a este tema, Hoyos (2017) también plantea que “el mundo moral es, por supuesto, una idea práctica de la razón. No obstante, ella puede y debe tener un influjo real sobre el mundo sensible” (p.94). De tal manera que, los principios morales tienen una correspondencia con la experiencia cotidiana de los sujetos, pero no necesariamente emanan de ella.

Por todo lo anterior, filosóficamente se sostienen los fundamentos de posibilidad para este tipo de sociedad moral; sin embargo, ¿qué hace falta para que en Colombia se transite hacia la moralidad? Hay una discusión aquí, filosofía también de base, porque hay quienes plantean que si se quiere un cambio en el comportamiento moral de los seres humanos se ha de esperar por cambiar primero

las constituciones y lo demás vendrá (Arendt, 2013), mientras hay quienes sostienen lo contrario, que primero se debe hacer énfasis en la ética de los sujetos y luego esperar los cambios en las leyes. En otras palabras, el dilema estriba en que hay quienes sostienen que, si las leyes cambian, así lo harán los individuos y otros afirman que, si los individuos transforman su diario vivir, esto cambiará las leyes.

En Colombia se ha dado prioridad a los actos legislativos y ante las problemáticas en el campo no solo educativo sino también social y político siempre se han buscado los cambios en el orden constitucional (Villa, 1987). Basta recordar que la construcción de la última carta magna, que data de 1991, nació en un contexto de violencia en el que se buscaba por medio de una Asamblea Nacional Constituyente transformar el país. De esta forma, se apela a la idea que las leyes tienen un carácter performativo, es decir, es como si ellas al ser diseñadas ya pudieran dar lugar a la creación de otras nuevas realidades que posibiliten la interiorización paulatina de nuevos principios reflejados en la práctica. Ahora bien, pese a que en Colombia se atiende a la ley porque esta funciona como un ideal regulativo a perseguir, es importante mencionar una problemática que acongoja o aqueja al país y es lo que Michael Parada (2012) llama como el exceso de judicialización de las leyes, el cual hacen inoperantes a las mismas.

Es ante este exceso de legislación que hay que poner una mirada de forma crítica y más en la actualidad en la que se normativiza tanto sobre la inclusión. En este sentido, un asunto que ha impedido ese avance hacia una sociedad basada en la moralidad es que, el énfasis se ha hecho en el constructo legislativo, y, por tanto, en las leyes externas y no en la importancia de abordar el tema desde la apuesta ética del maestro. De esta forma, se asume como un mandato externo por cumplir y se evidencia un fenómeno que se ve reflejado en otros ámbitos de la sociedad que es el de la heteronomía.

Castoriadis (1999) afirmaba que la heteronomía en una sociedad está vinculada con aquellas leyes de acción que son impuestas por otros o alguna entidad, la heteronomía se convierte en lo opuesto a la autonomía, la cual termina siendo en este artículo fundamental para la moralidad, ya que esta última busca que los ciudadanos puedan llegar a aquellas leyes que les dicta su propia razón. De ahí que se conozca de forma extendida la frase kantiana (2009a) que reza así “la ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad [minoría de edad]” (p.25). Lógicamente, esa minoría no se refiere a una edad cronológica, sino a un estado de servidumbre intelectual o dependencia con otra persona o entidad que ocupe su rol de pensar por sí mismo. Nótese que en la frase se utiliza la expresión “culpable”, esto debido a que la naturaleza ha dispuesto los mecanismos para salir de ese estado de minoría, así que se le puede reprochar al sujeto cuando no se ilustra, en tanto si es posible hacerlo. De acuerdo con Lisímaco Parra (2017) “Kant afirma que cuando uno no está acostumbrado a pensar por sí mismo, es posible que tal empresa aparezca como peligrosa. No obstante, “que un público se ilustre a sí mismo, es no solo posible, sino casi inevitable, si solo se lo deja en libertad” (p.24).

Ahora bien, de lo sostenido hasta el momento, se colige que en Colombia esa autonomía todavía es una quimera porque el pueblo, pese a que podría hacerlo, todavía no es lo suficientemente ilustrado y en esta medida se señala de forma quizás hasta atrevida, pero no alejada de los resultados políticos de los últimos tiempos, que el país se encuentra en un estado de minoría de edad. Ante este contexto, pensar la inclusión se hace un poco más complejo y de ahí se comprende el porqué de las dificultades de su realización en términos prácticos. Se requiere de una sociedad autónoma y, por tanto, ilustrada para que se lleven a cabo procesos de moralización que tiendan a la dignificación del otro y de esta manera, se pueda reconocer de forma incondicionada la necesidad de acoger al otro bajo el principio de la inclusión.

La figura del maestro adquiere así relevancia, porque si se recuerda lo planteado al inicio de este acápite, la inclusión termina siendo no una apuesta meramente legal y menos en una escuela caracterizada por la función de la reproducción, sino que, en últimas, la inclusión termina siendo posible si se asume como una apuesta ética del maestro. Se asume entonces la importancia del maestro como aquel que puede ejercer resistencia ante una sociedad prudencial, pauperizada y reducida a una lógica en la que la clase dominante sostiene las reglas del juego en el campo social (Bourdieu y Passeron, 1996). Ante este panorama, el maestro es en últimas el que puede hacer realidad los discursos de la inclusión desde un móvil ético.

Kant (2016) realiza una distinción entre el carácter tangible y el carácter inteligible. En *La Religión dentro de los límites de la mera razón*, el autor planteaba que este primero tiene que ver con actuar según principios acordes con la ley (legalidad) y el segundo con máximas que respetan genuinamente la ley (moralidad). En *Antropología en sentido pragmático* ya decía Kant (1991) que el carácter de índole moral se refiere a “aquella propiedad de la voluntad por virtud de la cual el sujeto se vincula a sí mismo a determinados principios prácticos que se ha prescrito inmutablemente por medio de su propia razón” (1991, p.238). De esto se deduce que no es suficiente que el maestro parta del principio de la inclusión, sino que se requiere de un maestro con un carácter inteligible, es decir, que sea firme en defender dicho principio o en ser doliente del mismo a lo largo del tiempo. Esto implica una actuación política en la que el maestro asuma la importancia de dignificar y cualificarse frente a los procesos inclusivos de sus estudiantes a modo de resistencia contra una escuela centrada en la exclusión.

Por otro lado, queda claro que el papel del maestro tampoco se puede idealizar y que antropológicamente está atravesado por una insociable sociabilidad que lo llevan a asumir diferentes roles dentro de su praxis pedagógica. De tal manera, que es importante señalar que si bien el maestro también puede excluir, ser promotor de una falsa identidad a partir de un falso reconocimiento (Charles Taylor, 1996),

generar y naturalizar prácticas de exclusión, no se puede negar que también el papel del maestro puede tornarse en aquel que sostiene el estandarte de la utopía, la búsqueda en este caso de una sociedad basada en una revolución moral que ponga como uno de sus ejes la dignificación de los procesos de inclusión al interior del aula, resistiendo a las lógicas de la reproducción, cosificación e instrumentalización del Otro. El maestro, visto así, es el encargado de encarnar el discurso de la inclusión y, por tanto, de hacerlo una realidad como parte del ethos que constituye su hacer de frente a la paradoja de la inclusión.

Conclusiones

En síntesis, se ha abordado el problema de la inclusión a partir de dos miradas, una desde el estructuralismo, en el que las acciones externas determinan las internas (en este caso las estructuras sociales) y la otra mirada, desde la parte ética del individuo, en el que cobran relevancia los móviles éticos de las acciones que buscan trascender la mirada determinista de las teorías reproductonistas, para darle un lugar a la agencia del maestro.

La teoría de la reproducción presupone que la escuela sirve a la reproducción de las relaciones sociales. En contraposición, en la mirada de Dubet, la escuela es excluyente por naturaleza y esta exclusión no se debe a factores culturales o condiciones económicas como lo propone la teoría de la reproducción, sino por la misma esencia de la escuela que estriba en ser selectiva. En esta lógica, se mantiene la idea que los sistemas educativos son excluyentes *per se* y por esta razón, el discurso de la inclusión pierde sentido. De todas formas, como se mencionó inicialmente, la teoría de la reproducción, si bien es vigente en la actualidad, no puede verse de una forma determinista; aunque, la teoría de la reproducción muestra el papel de las desigualdades, no se puede negar el papel de agencia que tiene la escuela y especialmente el papel ético del maestro.

En esta línea de ideas, el paradigma de la igualdad de oportunidades se constituye como un componente de justicia, más no resuelve el problema de la inclusión en el contexto educativo. Se comprende que al masificarse y democratizarse el servicio educativo se ha generado una sobre oferta laboral de títulos, que va pauperizando el valor de la mano de obra y, por tanto, la de los profesionales. Además, no se evidencia la existencia de un ascenso social que dé cuenta de un sistema de estímulos que satisfagan y dignifiquen la vida de las personas. Frente a este panorama, se sostiene que sigue vigente hacer lecturas de los sistemas educativos a la luz de la teoría de la reproducción (Ávila, 2005).

Por otro lado, es importante señalar, que, aparentemente, la inclusión en Colombia tiene una base legal que la hace posible. Son claves para su existencia los postulados que declaran a Colombia como un Estado Social de Derecho, con igualdad de oportunidades y caracterizada por el respeto a la dignidad.

Ahora bien, los excesos de judicialización de normas en relación con la inclusión, han dejado ver un trasfondo problemático. Por un lado, se podría pensar que el acervo normativo trata de compensar las desigualdades sociales que establece el capital cultural, mostrando una supuesta igualdad de oportunidades que no existe y, por otro lado, la proliferación de leyes, devela bajos niveles de solvencia moral en el país, toda vez que, se actúa bajo unas lógicas heterónomas permeadas especialmente por discursos de coacción y legalidad que llevan a que las personas actúen guiadas por máximas prudenciales, en menos cabo de los móviles éticos que guíen el accionar hacia una búsqueda genuina por la inclusión.

Finalmente, se puede decir que, si bien es pertinente una lectura desde la teoría de la reproducción, no se puede ver esto desde una perspectiva que determine completamente la realidad de los sujetos, de ahí que cobre relevancia la disertación acerca de la ética. Ética que hace parte del ethos del maestro, el cual desde una mirada sociológica se refiere al habitus que coordina sus prácticas y determina esa

comprensión del mundo, en este sentido por una apuesta ante la inclusión. Es en este punto, que adquiere relevancia volver la mirada sobre la ética y por tanto, el carácter inteligible del maestro, como aquel que puede hacer resistencia a las lógicas de la reproducción que aún en la actualidad acongojan la realidad de la escuela.

Referencias

- Arendt, H. (2013). *¿Qué es la política?* Barcelona, España: Paidós.
- Aramayo, R., & Rivera, F. (comps.) (2017). *La filosofía práctica de Kant* (pp. 83-103). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. [Fecha de Consulta 17 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0123-1294.
- Blanco, E. (2017). TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN Y DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO. *RMIE, VOL. 22, NÚM. 74, PP. 751-781.*
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza.* México DC: FONTAMARA.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Britos, M. del P. (2003). Del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple. *Revista Tópicos de la Asociación de Filosofía de Santa Fe, N° 11.* Santa Fe, Argentina.
- Camps, V. (2001). *Filosofía política Conceptos y textos.* Medellín: Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.
- Castoriadis, C. (1999). Cornelius Castoriadis. *Grandes pensadores del siglo XX.* (R. Forska, Entrevistador) Obtenido de <https://www.youtube.com/watch>.

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Castrillón, F., & Toro-Montoya, A. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Revista Medicina y laboratorio*, 24(3), 183-205.
- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 197-214.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock Publications. Originally published in French in 1969. Traducido de: *Collected Original Resources in Education (CORE)*, Vol. 8, No. 3, 1984. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.
- Gaviria, C. (1997). *Ética para una nueva sociedad*. En, C, Gaviria (Ed.) *Ética y constitución: Secretaría de Educación y Cultura de Medellín, Edúcame*.
- Gaviria, C. (2010). *Qué es la política e importancia de la educación política*. En RÍOS, C. *Memorias Seminario Educación y cultura política*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Henao, J. (2012). *Razón de ser de la Corte Constitucional*. En Ríos, C (Ed.). *Seminario Educación y cultura política*. Medellín: Facultad de educación de la Universidad de Antioquia.
- Hoyos, L. (2017). *Sobre el ideal Kantiano del bien supremo y su significación moral*. En Aramayo, R. & Rivera, F. (comps.) *La filosofía práctica de Kant* (pp.83-103). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kain, P. (2003). *Prudential Reason in Kant's Anthropology*. En: Jacobs, B. & Kain, P. (comps.). *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge / New York, Cambridge University Press.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Traducido de J. Mardomingo. Barcelona, Editorial Ariel.

- Kant, I. (2009a). ¿Qué es la ilustración? En: Kant, I. Filosofía de la historia. México: Fondo de cultura económica.
- Kant, I. (2009b). Idea de una historia universal en sentido cosmopolita. En: Kant, I. Filosofía de la historia. México: Fondo de cultura económica.
- Kant, I. (2012). La Metafísica de las Costumbres. (A. Cortina & J. Conill, Trans.). Madrid: Editorial Tecnos, S. A.
- Kant, I. (2015a). Fundamentación para una metafísica de las costumbres. (R. Rodríguez, Trad.). Madrid: Alianza editorial.
- Kant, I. (2015b). Lecciones de ética. (R. Rodríguez & C. Roldán, Trans.). Barcelona: austral.
- Kant, I. (2015c). Lecciones de ética. (R. Rodríguez & C. Roldán, Trans.). Barcelona: austral.
- Kant, I. (2016). La Religión dentro de los límites de la mera Razón. (F. Martínez, Trad.). Madrid: alianza editorial.
- Lazzarato, M. (2011). La fábrica del hombre endeudado. Argentina: Amorrortu.
- Parra, L. (2017). Filosofía versus barroco en la fundamentación de la metafísica de las costumbres de Kant. En Aramayo., Rivera, F (comps.) La filosofía práctica de Kant. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Parada, M. (2012). Consentimiento subjetivo de la ley. En Ríos, C (Ed.). II Seminario Educación y cultura política. Medellín: Facultad de educación de la Universidad de Antioquia.
- Rivera, F. (2017). La primera fórmula del imperativo categórico. En Aramayo., Rivera, F (comps.) La filosofía práctica de Kant. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, . Cap 2, p. 55-82.
- Rizzo, N. (2012). Un análisis sobre la reproducción social como proceso significativo y como proceso desigual. Sociológica, año 27, número 77, pp. 281-297.
- Olson, M. (1979). La logique de L' Action Collective. París: PUF (Original 1965).
- Red de promotores de derechos humanos. (2001). Estado social y democrático de derecho y derechos humanos. Bogotá: Defensoría del pueblo. Derechos humanos para vivir en paz.

- Ríos, C. (2009a). Descubrimientos kantianos en el campo de las ciencias humanas y su importancia para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, (57), 165-176.
- Ríos, C. (2009b). El problema de la universalidad de los valores y de las leyes morales, novelado en "Robinson Crusoe". *Revista Educación y Pedagogía*, 21, (53), 75-85.
- Taylor, C. (1996). *Identidad y reconocimiento*. Montreal: Universidad McGill.
- Vallejo Merino, I. C. (2020). Los fundamentos de posibilidad de una educación política desde la perspectiva kantiana. *Perseitas*, [S.l.], v. 8, p. 445-468. DOI: [doi:https://doi.org/10.21501/23461780.3689](https://doi.org/10.21501/23461780.3689).
- Villa, H. V. (1987). *Cartas de batalla*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.