



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública
Volumen 2, Número 1 - mayo 2015



FLACSO
ECUADOR



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública

Volumen 2, Número 1, mayo 2015

Editores

Betty Espinosa (FLACSO Ecuador)

André-Noël Roth (Universidad Nacional de Colombia)

William F. Waters (Universidad San Francisco de Quito, Ecuador)

Comité Editorial

Renato Dagnino (Universidad de Campinas)

Ana María Goetschel (FLACSO Ecuador)

Gloria Molina (Universidad de Antioquia)

Michael Uzendoski (FLACSO Ecuador)

Thomas Périlleux (Universidad de Lovaina)

David Post (Pennsylvania State University)

Comité Asesor Internacional

Jean De Munck (Universidad de Lovaina)

Leopoldo Múnera (Universidad Nacional de Colombia)

Robert Cobbaut (Universidad de Lovaina)

Javier Roiz (Universidad Complutense de Madrid)

Rolando Franco (FLACSO Chile)

Cuidado de la edición: Verónica Puruncajas

Diseño y diagramación: FLACSO Ecuador

Imprenta:

© De la presente edición

FLACSO, Sede Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito, Ecuador

Tel.: (593-2) 294 6800

Fax: (593-2) 294 6803

www.flacso.edu.ec

ISSN: 1390-9193

Quito, Ecuador 2015

1ª. edición: mayo 2015



mundosplurales

Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública
Volumen 2, Número 1 - mayo 2015

Índice

Introducción 5-6

Artículos

El ILPES de Prebisch 9-44
Rolando Franco

Libertad, Equidad, Igualdad y Desarrollo 45-53
William F. Waters

**Lecturas normativo-experienciales y prácticas pedagógicas plurales
sobre inclusión académica** 55-76
Dora Inés Munévar M.

**Camponesas, feminismos e lutas atuais: resistência e potência
na construção de epistemologias do Sul** 77-102
Márcia Maria Tait Lima

Diálogo

**La política y las políticas en Latinoamérica: importancia de un modelo
de Análisis Regional**
Diálogo con Pedro Medellín 105-115
Vanessa Montenegro, Tania Zabala, Juan Diego Izquierdo, Edgar Alberto Zamora

Reseñas

**Tomo I: Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de la población
ecuatoriana de cero a 59 años, ENSANUT-ECU 2012**
Por Freire, Wilma et al. 119-121
Daniel López-Cevallos

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos	
Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/2014. UNESCO.....	122-124
Verónica Puruncajas	
Política editorial.....	125-130

Lecturas normativo-experienciales y prácticas pedagógicas plurales sobre inclusión académica

Normative-experiential readings and plural pedagogical practices on academic inclusion

Dora Inés Munévar M.*

Resumen

Este artículo propone una serie de lecturas en torno a la inclusión de las diferencias y las experiencias compartidas por mujeres y hombres estudiantes que ingresaron y permanecen en la universidad mediante normas inclusivas. También se analiza un espacio posible de transformaciones pedagógicas mediante la descolonización epistémica. Con la primera lectura, nos acercamos a las normas inclusivas dirigidas a ciertos grupos de aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia. Con la segunda lectura, enmarcamos experiencias situadas y sentidas pensadas desde la primera persona del singular y del plural. Con la tercera lectura, se avizora la descolonización de los modos de conocer para albergar saberes ausentes. Con la intersección de las tres lecturas emergen unas prácticas pedagógicas plurales alimentadas por la proximidad sensible para que no se produzca la homogenización, esto es, la desaparición de las diferencias demostradas durante el proceso de admisión.

Palabras claves: Descolonización epistémica, desigualdades sociales, diferencias humanas, educación superior, inclusión académica, prácticas pedagógicas.

Abstract

This paper proposes a series of interpretations of about the inclusion of differences and shared experiences of female and male students who entered and remain in the university through inclusive standards. It also analyzes a possible space for pedagogical transformations by epistemic decolonization. In the first interpretation, we approach inclusive rules applied to certain groups of applicants for admission to the National University of Colombia. The second reading frames the experiences felt and though in the first person singular and plural. The third interpretation looks at decolonization of the ways of knowing to include absent knowledge. With the intersection of the three interpretations emerge plural pedagogical practices that incorporate the sensible proximity so as to not produce homogenization; in other words, the disappearance of differences made evident during the admission process.

Keys words: Epistemic decolonization, social inequalities, human differences, higher education, academic inclusion, pedagogical practices.

* Posdoctora en Estudios de género, doctora en Teoría sociológica: comunicación, conocimiento y cultura. Profesora titular Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del I.D.H.: Instituto de Estudios sobre Desarrollo Humano, (Dis) Capacidades, Diversidades. E-mail: dimunevarm@unal.edu.c

Para abrir las lecturas

Los órdenes sociales universitarios no solamente estructuran silencios y ausencias, aberturas y aperturas, hábitos y deshabituciones, sino que reclaman proximidades sensibles para vivir otros regímenes pedagógicos que permitan recrear las inclusiones experimentadas o albergar los saberes emergentes. Muchas de las prácticas pedagógicas establecidas en estos órdenes son asimétricas y ocultan desigualdades sociales; pero ambas, prácticas y ocultaciones, quedan enlazadas a imágenes, imaginarios, percepciones, o representaciones de lo diferente.

Se entretejen unas normas relacionadas con la inclusión de las diferencias, un acercamiento a experiencias compartidas por estudiantes, mujeres y hombres, que ingresaron y permanecen en la universidad mediante acciones contenidas en las normas enunciadas, y un espacio posible de transformaciones con la descolonización epistémica. Los entretejidos siguen los hilos creativos de tres metáforas aplicadas a las imágenes: la lectura icónica, la lectura iconográfica y la lectura iconológica (López-Fernández, 2001: 11). Con la primera lectura, centrada en aspectos formales y sus expresiones, nos acercamos a normas inclusivas dirigidas a ciertos grupos de aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia; con la segunda lectura, pautada por el tema o asunto central, enmarcamos experiencias situadas y sentidas pensadas desde la primera persona del singular y del plural; y con la tercera lectura, regulada por las relaciones sociales, los aspectos culturales e ideológicos y las narraciones biográficas, planteamos la descolonización de los modos de conocer para albergar saberes ausentes.

Con la intersección de las tres lecturas emergen posibilidades de cambio a partir de unas prácticas pedagógicas plurales alimentadas por la proximidad sensible. Con ellas se recrea la permanencia de grupos de jóvenes mujeres y jóvenes hombres, para que no siga siendo fundada en la homogenización, esto es, en la desaparición de las diferencias demostradas durante un proceso de admisión vivido a través de programas especiales o con el apoyo de políticas institucionales inclusivas.

Primera lectura: *normas de inclusión académica*

Las desigualdades sociales están arraigadas en múltiples componentes estructurales y sustratos ideológicos que las contienen, las producen, las naturalizan y las reproducen en la vida cotidiana de la institución universitaria. Todas ellas amplían los interrogantes respecto a los discursos institucionales de inclusión y equidad estructurados sobre la igualdad de oportunidades y la vulnerabilidad. En paralelo, en las

mismas instituciones se hallan mujeres y hombres jóvenes con deseos de compartir relatos reflexivos acerca de las exclusiones históricas del derecho a la educación, o de los criterios usados para clasificar a las personas por sus diferencias hasta convertirlas en “las otras” que requieren ayudas, apoyos e inclusiones.

Ambas dinámicas delimitan identidades, privilegios, resistencias y discriminaciones vividas por mujeres y hombres jóvenes integrantes de poblaciones históricamente excluidas; igualmente, ambas dinámicas circulan en las prácticas pedagógicas cotidianas. Y con estas se acentúa la coexistencia de referentes normalizadores para reproducir las asimetrías y las vulnerabilidades que pretenden subsanar, sobre todo porque “quien ostenta el lugar de privilegio concede al otro la posibilidad de ser, si y solo si éste lista un conjunto de particularidades respecto del referente gracias a las cuales puede ser diferente” (Gómez, 2014).

En este contexto, ser conscientes y tener consciencia de los usos sociales de las normas que sostienen la inclusión en las universidades, lo mismo que su implementación a través de la función docente y la posición pedagógica de quienes enseñan, implica reconocer la presencia de una otredad dispuesta a actuar aunque haya estado silenciada por la homogenización de las diferencias. Para ello, se requiere activar la escucha, no ocultar, opacar ni invisibilizar las vivencias, experiencias y relaciones con el saber de quienes acceden a la universidad por unas normas de inclusión no siempre conocidas en la cotidianidad. Estas normas han generado la apertura de las puertas institucionales históricamente cerradas a ciertas poblaciones, si bien algunas de estas puertas se han abierto paulatinamente y otras apenas se están entreabriendo ante la interpelación a las formas de hacer la inclusión académica.

Puertas abiertas poco a poco: igualdad de oportunidades y vulnerabilidades

Después de más de un siglo de fundada la Universidad Nacional de Colombia¹, y tras los reiterados reclamos de poblaciones históricamente excluidas de la educación superior, comenzaron a surgir disposiciones institucionales específicas para acompañar el ingreso de sus integrantes a la institución: la primera data de 1986 y la más reciente de 2012. La adopción e implementación de estas normas que organizan programas de admisión especial, ha comprometido esfuerzos tanto de la Dirección Nacional de Admisiones², en los procesos que atañen al acceso, como de

1 Ley 66 del 22 de septiembre de 1867.

2 Adscrita a la Vicerrectoría Académica.

la Dirección Nacional de Bienestar³, en los aspectos que implican la permanencia y la movilidad de estudiantes ingresantes, teniendo en cuenta el marco de la autonomía universitaria, los alcances misionales y los principios institucionales, tal como aparecen en los considerandos de los Acuerdos del Consejo Superior Universitario (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Programas de admisión especial según poblaciones y vigencia

Consejo Superior Universitario	Considerandos	Grupo poblacional y vigencia
Acuerdo 22 de 1986 (Abril 2). Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de Comunidades Indígenas.	1. Que existen en Colombia comunidades indígenas cuyos miembros necesitan oportunidades de realizar estudios superiores; 2. Que el apoyo a las comunidades indígenas se puede hacer a través de formación de profesionales pertenecientes a los mencionados grupos; 3. Que la Universidad debe facilitar el ingreso de estudiantes que cumplan los programas de formación profesional a que se refiere el considerando anterior.	Comunidades Indígenas (CI) 02/04/1986, partir de la fecha de su publicación. Veintinueve años.
Acuerdo 93 de 1989 (Acta 22, 1 de noviembre). Por el cual se crea el Programa de admisión para mejores bachilleres de municipios pobres.	1. Que es propósito de la Universidad, en desarrollo del interés social del Estado, promover los mecanismos que persigan una mayor igualdad de oportunidades de acceso a la Educación Superior. 2. Que debido a los desequilibrios del desarrollo regional y local, existen en Colombia una gran cantidad de Municipios en estado de extrema pobreza, en los cuales sus estudiantes culminan su educación secundaria en medio de múltiples dificultades y carencias y con pocas posibilidades de continuar estudios superiores.	Mejores bachilleres de municipios pobres (MBMP) 01/11/1989. Veintiséis años.
Acuerdo 013 de 2009 (Acta 06, 24 de junio). Por el cual se crea el Programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.	1. [En] La Constitución Política [se] reconoce el principio de diversidad étnica y cultural de la nación y [se] consagran derechos territoriales, culturales, políticos y sociales a favor de integrantes de comunidades afrocolombianas del país. 2. Según la política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana [...], presenta indicadores que confirman las condiciones de marginalidad e inequidad socioeconómica en las que se encuentran. 3. En Sentencia T422 de 1996 [...]. “Como ocurre con grupos sociales que han sufrido persecuciones y tratamientos injustos en el pasado que explican su postración actual, el tratamiento legal especial enderezado a crear nuevas condiciones de vida, tiende a instaurar la equidad social y consolidar la paz interna y, por lo mismo, adquiere legitimidad constitucional”. 4. La Universidad Nacional debe facilitar el ingreso de los mejores bachilleres que provienen de ese grupo de la población para contribuir a generar oportunidades de desarrollo económico, social, cultural y promover la integración de la población negra.	Mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal (MBPNAPR) 24/06/2009. Seis años.

3 Adscrita a la Vicerrectoría General.

Tabla 1 (continuación)

Consejo Superior Universitario	Considerandos	Grupo poblacional y vigencia
<p>Acuerdo 075 de 2012 (Acta 12, 16 de octubre). Por el cual se crea el programa de admisión especial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia.</p>	<p>[...]. Que [...] dentro de los fines institucionales de la Universidad Nacional de Colombia, [está] contribuir a la promoción, al fomento, al mejoramiento de la calidad y al acceso a la educación superior y que su gestión estará orientada por valores como la equidad, la justicia, la responsabilidad, la rectitud y la inclusión, entre otros. [...] Que [...] en sus disposiciones de Bienestar y Convivencia, se establece la equidad como uno de los principios que orientan las relaciones entre la Universidad y sus estudiantes e incluye la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia a la educación superior pública impartida por la Universidad Nacional de Colombia. Que el Congreso de la República expidió en el año 2011 la Ley 1448 de Víctimas y de Restitución de Tierras, la cual define las personas que se consideran víctimas del conflicto armado interno [...]. Que en el artículo 51 de la citada Ley, se indica que las universidades [...], establecerán los procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten que las víctimas puedan acceder a sus programas académicos, especialmente mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en situación de discapacidad.</p>	<p>Víctimas del conflicto armado interno (VCAI). Mientras existan víctimas del conflicto armado interno en Colombia, inscritas en el Registro Único de Víctimas y cumplan con los requisitos del presente Acuerdo. Tres años.</p>

Fuente: www.legal.unal.edu.co

En la tabla 1 se destacan disposiciones asentadas sobre la igualdad de oportunidades, concepto un tanto difuso porque a veces está anclado a la justicia social y otras se apoya en la producción académica local o en las recomendaciones de organismos internacionales; y sobre la vulnerabilidad, concepto polisémico vinculado a procesos estructurales que hablan de debilidad, precariedad e indefensión o inseguridad y generan exclusiones. Todas estas normas plantean un trato preferencial y diferenciado dirigido a integrantes de grupos sociales que se hallan en situación de desventaja frente al resto de la población por vivir exclusiones históricas y no poder ejercer el derecho a la educación superior, o una serie de desigualdades sociales por razones étnicas o raciales, condición socioeconómica y lugar de residencia, o efectos del conflicto armado. Todas ubican a los grupos de aspirantes bajo una condición social que está limitando sus vidas en lo inmediato o en el cercano futuro, de acuerdo con unas circunstancias socio-histórico-culturales que determinan inestabilidad laboral, debilidad en bienestar, consumo y calidad de vida.

En la tabla 2 se destaca la acogida a mejores bachilleres del país, norma que ha quedado entre la admisión especial por razones de pertenencia étnico-racial, residencia en municipios pobres, víctimas del conflicto armado interno, y las políticas institucionales de la tabla 3. Se le suman las posibilidades que tienen otros grupos de aspirantes para acceder a la institución en las sedes de presencia nacional antes

de viajar a otras sedes bajo la figura de movilidad académica, una forma de llegar a territorios sin oferta universitaria o de difícil acceso para articular carreras e investigaciones en las regiones.

Tabla 2. Programas entre la admisión y la movilidad para la ciencia y la investigación nacional y regional

Consejo Superior Universitario	Considerandos	Grupo poblacional y vigencia
Acuerdo 30 de 1990 (Acta 4, 24 de marzo). Por el cual se crea el Programa de mejores bachilleres.	1. Que es propósito de la Universidad, en desarrollo del interés social del Estado, promover los mecanismos que persigan una mayor igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior. 2. [...]. 3. Que para estimular un adecuado desarrollo de la ciencia y la investigación es necesario que la Universidad Nacional capte los mejores bachilleres del país.	Mejores bachilleres país (MBP) 23/03/1990. Veinticinco años.
Acuerdo 025 de 2007 (Acta 10, 9 de octubre). Por el cual se adopta el Programa especial de admisión y movilidad académica para las sedes de Presencia Nacional.	1. Que [se] disponen como fines de la Universidad Nacional de Colombia su proyección al territorio nacional, su contribución a la unidad nacional y la promoción del desarrollo de la comunidad académica nacional. 2. Que [...] es necesario que los programas de pregrado ofrecidos por la Universidad en las Sedes de Presencia Nacional sea amplia y estable en el tiempo. 3. Que la movilidad académica [son] características inherentes al quehacer universitario, y por ello los programas curriculares y de investigación deben articular fortalezas entre las diferentes Sedes y áreas de conocimiento [...]. 4. Que [...] las instituciones de Educación Superior otorgarán el 1% de sus cupos a bachilleres de los departamentos en los que no haya instituciones de educación superior y otro 1% a aspirantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público, [...].	Admisión académica para las sedes de presencia nacional (PEAMA) 09/10/2007. Ocho años.

Fuente: www.legal.unal.edu.co

Dos dimensiones se derivan de los dos grupos de postulados. Una relativa a las construcciones epistémicas que pueden ser aportadas por grupos poblacionales que acceden por ciertas diferencias a la formación en una profesión o en una disciplina; y otra relacionada con la implementación de políticas académicas inclusivas para responder a las demandas poblacionales en la modalidad de “programas de admisión especial dirigidos a población vulnerable dentro de su política de inclusión educativa, [...] con el fin de hacer efectivo el goce de la dignidad, la justicia y la reparación, como materialización de sus derechos constitucionales”⁴.

Por la primera dimensión, diversidad de mujeres y hombres jóvenes, clasificados previamente por un acto de diferenciación han llegado a la universidad debido a pro-

4 Acuerdo 075 de 2012, Considerando 7.

gramas de admisión especial. No necesariamente los fundamentos de estos programas están interpelando a la sociedad colombiana o a las instituciones que se limitan apenas a tratar “la suposición de que superaremos todos nuestros males si gozamos de igualdad de oportunidades” (Stolcke, 2014: 213). Por la segunda, la experiencia institucional acumulada en la implementación de este tipo de medidas de inclusión social está a punto de cumplir tres décadas, contadas a partir del primer acuerdo del Consejo Superior Universitario: en la década de los 80’s se prescribieron disposiciones para integrantes de comunidades indígenas (1986) y de mejores bachilleres de municipios pobres (1989); en la siguiente década se ampliaron a mejores bachilleres del país (1990); durante el primer decenio del siglo XXI se inclinaron por aspirantes provenientes de sedes de presencia nacional (2007) y mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal (2009); y en el año 2012, fue aprobado un acuerdo de admisión especial dirigido a víctimas del conflicto armado interno.

En ambos casos, estos programas de admisión especial han pasado a ser parte del acervo institucional y se despliegan como muestra de la inclusión social a la universidad. Algunos estudios realizados al respecto son publicaciones institucionales cuyos autores o autoras hacen parte de las autoridades asociadas a la Dirección de Bienestar; otros acercamientos corresponden a trabajos de pregrado o posgrado. Los documentos que se han producido desde la institucionalidad tienden a hacer abordajes evaluativos de los programas para formular reformas y/o reorientaciones de los mismos, aunque en algunos casos se hayan considerado la experiencia de estudiantes indígenas, la inclusión y la equidad, el rendimiento académico o los incentivos previstos en los articulados. Los informes se leen en clave de discurso oficial; en ellos prima el uso de estadísticas de ingreso sin desagregación por sexo, edad, carreras o programas, se registran menos datos de permanencia y se señalan algunas tasas de graduación.

Puertas apenas entreabiertas para una inclusión interpelada

Junto a estos diferentes programas implementados más por las diferencias que por las desigualdades o los privilegios que impiden o facilitan el acceso, la permanencia y la salida de las aulas universitarias, existen dos políticas institucionales específicas: una relacionada con la equidad y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres según el Acuerdo 035 de 2012, y otra por la inclusión educativa de personas con discapacidad según el Acuerdo 036 de 2012. El Boletín informativo # 7 comunicaba la aprobación de estas normas, de la siguiente manera:

La Universidad Nacional de Colombia ya cuenta con una normatividad expedida por el Consejo Superior Universitario (CSU), en materia de equidad de género y en inclusión educativa de las personas con discapacidad. La institución, con estas nuevas normas, responde a la vanguardia nacional e internacional en el reconocimiento de la diversidad y la equidad” (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2012).

La entrada en vigencia de estas disposiciones, ha creado expectativas de cambio institucional/social. Como aún no disponen de reglamentación, esta situación, además de dejar las puertas de la inclusión apenas entreabiertas (tabla 3), ha desatado múltiples interpelaciones sobre todo si se tienen en cuenta sus orígenes (Larrea, 2014), la experiencia situada y sentida (Henaó, 2014) o las prácticas pedagógicas cotidianas arraigadas en discursos humanistas que no cuestionan desigualdades ni hegemonías pero aparecen como paliativos frente a los mecanismos generadores de desigualdad, o como reactivadores de posiciones de dominio.

Tabla 3. Políticas institucionales según poblaciones y vigencia

Consejo Superior Universitario	Considerandos	Grupo poblacional y vigencia
Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01, 21 de febrero). Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia.	Que la Constitución Política de Colombia, [...] en el Artículo 40, garantiza la adecuada y efectiva participación de las mujeres en los niveles decisorios de la administración pública. Que la Ley 581 de 2000 crea los mecanismos para que las autoridades, en cumplimiento de los mandatos constitucionales, les den a las mujeres la adecuada y efectiva participación a que tienen derecho [...]. Que la Ley 823 de 2003 establece el marco institucional para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres [...], y ordena incorporar estas políticas en todas las acciones e instancias del Estado. [...]	Equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres (EIO-MyH) 21/02/2012. Tres años.
Acuerdo 036 de 2012 (Acta 01, 21 de febrero). Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia.	Que la Constitución Política de Colombia, [...] reconoce los derechos particulares de las personas con discapacidad, su libertad, igualdad, equidad, diferencia, y promueve acciones para conseguir su inclusión cultural, social y política. [...]. Que según el informe “Estado de la Educación en Colombia, Educación Compromiso de Todos, Bogotá 2010”, de Alfredo Sarmiento, lograr superar la pobreza sin educación es imposible. Mientras que el 7% del promedio de los colombianos es analfabeta, las personas con discapacidad que no saben leer ni escribir es del 22%, menos de la mitad de las personas con discapacidad llegan como máximo a algún nivel de la básica primaria. (Solo el 46.8%), y solo el 5% de ellos, llega a la educación superior. Que dentro del Plan Nacional de Discapacidad 2002-2006, se reconoce a la Universidad Nacional de Colombia como pionera en integración educativa. Que en el numeral 13, del artículo anteriormente citado, se plantea que la Universidad reconoce y respeta el pluralismo y la diferencia, y que todas las actividades dentro de la Institución deberán desarrollarse sobre la base del respeto, la dignidad y los derechos del otro, a través de relaciones cordiales, armónicas y de buen trato.	IEPcD 21/02/2012. Tres años.

Fuente: www.legal.unal.edu.co

En relación con el Acuerdo 035 de 2012 se resalta la transversalidad del enfoque de género como paradigma de análisis social y método para la identificación e investigación de las desigualdades vividas; también como estrategia recomendada para cultivar la transformación de la cultura institucional. Esta disposición constituye la base para implementar una política vasta y multidimensional de inclusión y equidad; evoca las normas colombianas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres (Ley 1257 de 2008), lo mismo que el Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres, propuesto por la Consejería para Equidad de la Mujer de la Presidencia de la República (suscrita por la Universidad Nacional de Colombia en 2003). El camino trazado conduce al campo de estudios de género, a los debates feministas subyacentes en la noción de equidad y en la perspectiva interseccional y a los análisis previstos con observatorios e indicadores, o a los procesos de transversalidad y sensibilización en la formación e investigación.

En relación con el Acuerdo 036 de 2012, las mujeres y los hombres jóvenes con discapacidades han sentido cómo se entreabre la puerta de entrada a la institución universitaria⁵. Establece un programa de bienestar universitario que pretende generar condiciones favorables para que el ingreso, la permanencia y la movilidad de las personas con discapacidad se realicen de una forma incluyente y mediada por el respeto a las diferencias. Su finalidad es eliminar las barreras sociales persistentes, la discriminación y las desigualdades vividas por mujeres y hombres integrantes de este grupo poblacional. Estos caminos conducen al campo de estudios sobre discapacidades humanas y a los debates subyacentes en la inclusión social y en la igualdad de oportunidades.

Segunda lectura: *experiencias situadas y sentidas*

Pensar las interpelaciones desatadas por las desigualdades sociales implica repensar la forma de conceptualizar los actos de diferenciación y de configurar las diferencias jerarquizadas, las subjetividades cognoscentes y las relaciones sociales, al igual que la colonización epistémica o la neo-colonialidad del saber con sus variantes teóricas. Con las experiencias compartidas se busca la movilización cognoscente, el traspaso de fronteras cognoscibles y la incorporación de la justicia epistémica, pensadas por

5 Pueden aspirar a la Universidad Nacional de Colombia personas que presenten una limitación visual, motriz, auditiva, cognitiva o psicosocial con el respaldo del certificado médico o constancia de la limitación expedida por la EPS a la que se encuentra afiliada la persona aspirante, o por profesionales médicos registrados ante la Secretaría de Salud de su ciudad. Se le pide una carta de solicitud de apoyo para garantizar el proceso de admisión; y se le invita a diligenciar una encuesta que aporte información relacionada con necesidades específicas para tener las mejores condiciones durante la presentación de la prueba de admisión.

Ana Victoria Portocarrero o Stella González, ahora en relación con las visualidades, las alteridades, la auto-reflexividad y el posicionamiento político-deliberativo del estudiantado, para no continuar construyendo sujetos cognoscentes categorizados negativamente. Por eso, en el sentir de un multigrupo situado, es urgente identificar y “ver en boca de quiénes aparece la palabra inclusión y no tanto qué significa la palabra inclusión” (Skliar, 2008: 6) antes de discutir por qué hay otras puertas que están en mora de ser abiertas en las instituciones universitarias.

Desde un multigrupo situado

Como consecuencia de la construcción e implementación de las acciones orientadas a la inclusión y a la equidad en la Universidad Nacional de Colombia, se han ido configurando otras reflexiones compartidas por estudiantes que ingresaron a través de alguna de las disposiciones señaladas en las tablas 1 y 2; o que percibieron el movimiento de alerta producido por la incorporación a la normativa universitaria de las disposiciones de la tabla 3. Sus interpelaciones como multigrupo⁶ procuran provocar un giro hacia el análisis de las relaciones sociales asimétricas subyacentes a lo diferente para descentrar al *ser* del origen de las diferencias encarnadas, y resituarlo en las relaciones estructurales en perspectiva interseccional.

De esta manera llegamos a preguntarnos si, respecto a otras clasificaciones sociales como raza, género y edad, quitando las marcas sociales de diferencia de las personas y complejizando el entendimiento de “los entornos físicos y sociales”, podríamos hablar de situaciones racializantes, generizantes o etarizantes, por ejemplo (Multigrupo, 2014: 67).

El multigrupo se integra con diversas personas convocadas de acuerdo con las normas de inclusión académica vigentes en la Universidad. Cada persona ocupa su lugar por los órdenes de poder vividos y en función de su historia de admisión por alguna medida de inclusión vigente en la institución. Todas las personas realizan un trabajo reflexivo, deliberante y propositivo basado en sus propias experiencias situadas, con un abordaje sentipensado con perspectiva interseccional; problematizan los actos de diferenciación, la configuración de desigualdades, la inclusión social o el antiesencialismo, con el fin de construir escenarios de cambio epistémico y de agenciar prácticas transformativas.

6 Sus integrantes comparten intereses investigativo-analíticos y despliegan acciones políticas. “Ha tenido primero una existencia en la práctica y de allí hemos ido construyéndole una redefinición abstracta volviendo a sus referentes más próximos en las propuestas de Leslie McCall (2005)” (Gómez Castro, 2014).

A partir de reflexiones en torno a la idea de *situaciones vividas por personas con discapacidad*, el Multigrupo (2014: 68), como colectivo, comprende que una misma persona vive sus intersecciones de acuerdo con distintos órdenes de poder, y según los alcances de los actos de diferenciación. Sus integrantes consideran, como lo hacen algunos feminismos, que es preciso tener “en cuenta a la vez la relación entre hombres y mujeres y la intersección con desigualdades de clase, y la naturalización de esas desigualdades en términos raciales, culturalistas” (Stolcke, 2014: 213). Así incorporan la perspectiva interseccional y comienzan a configurar otras prácticas pedagógicas al vaivén de corrientes críticas de pensamiento o de teorías sociales sobre las diferencias, las identidades o las subjetividades.

Sus debates unen una serie de análisis necesariamente procesuales, reflexivos y relacionales realizados a partir de la desnaturalización de las desigualdades sociales con procesos educativos emancipadores y prácticas pedagógicas de la proximidad. Son posturas críticas orientadas a activar la desnaturalización de las diferencias, tal como han sido experimentadas por otras personas fuera de la universidad, reconociendo sus bases estructurales y sus vínculos e intersecciones con otras desigualdades sociales; y orientadas a interpelar los sustratos diferenciadores de las normas destinadas a ciertos grupos de estudiantes. Sus aportes a la re-estructuración pedagógica remiten a las experiencias situadas y sentidas surgidas de las deliberaciones multigrupales en la medida que estas convocan la agencia, impulsan la apertura de otras puertas y propician la descolonización epistémica.

Puertas por abrir en perspectiva interseccional

Las experiencias de quienes integraron al multigrupo situado se escuchan en relatos autobiográficos, porque “en estos procesos se genera un conjunto de maneras no solo de hacer, sino de entender las cosas en nuestra vida cotidiana” (Farina, 2006: 2). Relatos y procesos hablan de cuerpos clasificados, rotulados y segregados; contienen privilegios para unas personas y opresiones para otras según las estructuras de poder vividas; y definen identidades, discriminaciones y acciones de resistencia llegando a “crear conocimientos y aprendizajes corporalizados para comprender los conocimientos como locales y parciales, [...] marcados por posiciones de clase, raza, género y edad” (Rifá-Valls, 2006: 294).

Este giro devela la coexistencia de experiencias configuradas por modos excluyentes de enseñar dentro y fuera de las aulas. Sus proponentes denuncian los modos como se configuran las normas inclusivas a partir de las ideas de mérito, capacidades y competencias individuales, en el contexto de los discursos de excelencia o calidad,

de los currículos selectivos y de las valoraciones normalizadas del aprendizaje. E interpelan la enseñanza-aprendizaje presente en las relaciones sociales para construir análisis críticos en perspectiva interseccional, basados en los múltiples entrecruzamientos entre seis marcadores de diferencia: género, etnia/raza, edad, capacidad, sexualidad y clase (MISEAL, 2011: 1).

Paulatinamente el sentir de mujeres y hombres estudiantes destinatarios de alguna norma inclusiva se despliega por (entre) el campus. Desean fundar un *cuarto propio* desde donde activar y poner en circulación sus apuestas epistémicas y sus conocimientos situados para coadyuvar al “análisis crítico de las experiencias generadoras de políticas de inclusión y equidad existentes, [pues] ofrece instrumentos y herramientas para entender la complejidad de los procesos de in/exclusión desde una perspectiva múltiple e interseccional” (MISEAL, 2011: 2). Y, por supuesto, para controvertir los relatos oficiales sobre la clasificación realizada al momento de entrar a la universidad, una postura que no reconoce lo vivido de acuerdo con los diversos contextos epistémicos. Todo ello se afianza con experiencias situadas y sentidas por docentes e integrantes del personal administrativo, dos grupos sociales que junto al estudiantado hacen parte de la comunidad universitaria.

Las experiencias situadas y relatadas permiten conocer para deconstruir los fundamentos estructurales del poder en las que están —o han estado— inmersas las personas y, por lo tanto, se encuentran en la base de las denuncias individuales, las reclamaciones colectivas o las reconstrucciones epistémicas. Son alternativas de análisis cercanas a las diferencias individuales-desigualdades sociales para rastrear el lugar de las clasificaciones como actos de violencia simbólica y, en consecuencia, develar sus trasfondos ideológicos. Es decir, que mediante la proximidad sensible que conjuga la relación espacio-cuerpo se configura el sentido de las interpelaciones propuestas por mujeres y hombres estudiantes ante unas normas inclusivas materializadas con el porcentaje de cupos asignados, el puntaje obtenido en el examen de admisión, la exención del pago de matrícula, la cantidad de personas admitidas o su traducción en costos.

Estas experiencias exigen repensar las relaciones poder-saberes, que dependen de la filosofía institucional, y repensar cómo se hacen e implementan las normas de inclusión con una serie de “supuestos asimétricos que entorpecen la interacción franca y desprevénida, produciendo en su lugar la intervención experta que media arrogante entre los y las agentes involucradas” (Gómez, 2014). Por ende, es importante apostarle a otro tipo de análisis respecto a las diferencias y a otras maneras de abrir las puertas institucionales a quienes se nombra a partir de un referente normalizador que silencia voces y desaparece cuerpos; referente construido por el sistema e impuesto a quienes “no participábamos de discurso alguno y sin embargo se nos conceptualizaba, ordenaba y explicaba” (López-Fernández, 2001: 14).

Con esta afirmación de fondo resurgen las reflexiones pedagógicas en torno a las normas de inclusión académica, haciendo énfasis en que las experiencias han de ser narradas y escuchadas para conocer otros actos de diferenciación. La narración, que aparece a través del “fluir de la experiencia creadora” (Luna, 2009: 8), afianza la construcción colectiva porque “estas experiencias compartidas han puesto de manifiesto unas pautas sobre cómo nos enseñaron a aprender, a investigar, a pensar” (Luke, 1989: 20), y por qué estas enseñanzas contienen múltiples regímenes pedagógicos que intervienen en la misma estructuración de las diferencias encarnadas. Así, será posible comprender la salida violenta de mujeres y hombres diferentes del sistema educativo o explorar la subalternidad de quienes han traspasado sus umbrales para permanecer dentro de la institución.

Tercera lectura: *descolonizar los modos de conocer*

Las desigualdades sociales subyacentes a las disposiciones universitarias develan las interacciones entre poderes-saberes-privilegios-resistencias y reclaman espacios para la transformación. De manera semejante, la desnaturalización de lo diferente reclama la necesidad de descifrar las intersecciones entre diferencias, puesto que “la naturalización de las desigualdades sociales, como dimensión ideológico-política fundamental de la sociedad de clases, ancla las relaciones de género en las diferencias de sexo y la etnicidad en las de raza” (Stang, 2011: 12); e interpela a los regímenes pedagógicos establecidos por la teoría de la educación⁷ para propiciar la descolonización e incorporar un trabajo pedagógico consciente de lo que se hace al enseñar, leer, escribir, y de lo que se dice cuando se enseña en el aula con fundamento en los libros utilizados, referenciados o recomendados. También para activar las resistencias epistémicas con prácticas pedagógicas plurales que confronten los regímenes pedagógicos instituidos.

Las diferencias reconocidas desde las experiencias situadas contribuyen a descolonizar las políticas académicas inclusivas e involucran otros regímenes pedagógicos. Al develar conscientemente cómo los actos de diferenciación configuran históricamente las desigualdades sociales vividas y las desigualdades pedagógicas sentidas, se busca que las vivencias sean la fuente crítica de “unas formas de conocer

7 La teoría de la educación considera que la pedagogía abarca tanto los procesos de difusión del saber, mediante la docencia, como los de validación de lo aprendido por el estudiantado, mediante la evaluación formalizada, como ocurre en las instituciones educativas acreditadas para impartir educación. En esta concepción, la pedagogía queda delimitada por la experiencia de quien conoce la corriente principal contenida en el currículo establecido; la enseñanza intencionada con la distribución de saberes en clase; y el aprendizaje medido con la evaluación de cada estudiante.

la multiplicidad, la diferencia y un sentido de provisionalidad del lugar” (Luke, 1989: 13) en aras de multiplicar deliberativamente las epistemologías de resistencia y los modos de conocer construidos por quienes han estado fuera de la universidad. Esto se construye con interpelaciones a la inclusión social vigente y al andamiaje despojante de cuerpos, saberes y subjetividades, es decir, con “distintos supuestos asimétricos sobre quién, por qué, y cómo se hace inclusión social” (Gómez, 2014) para que la diversidad corporal y experiencial de las subjetividades se ubique en la base de lo vivido, o deleve los alcances de las múltiples experiencias situadas. El micro-relato propuesto por el Multigrupo (2014) es una de estas expresiones.

Por ambas vías, los análisis críticos feministas han develado la manera como “la selección, la interpretación y la evaluación del saber constituyen las relaciones básicas de intercambio entre docentes y estudiantes, las cuales están inmersas en las relaciones intersubjetivas de autoridad, deseo, poder y control” (Luke, 1989: 22). Así mismo, sus preocupaciones por las intersecciones entre discapacidad-género-raza/etnia, clase, edad-sexualidad (MISEAL, 2011), teniendo en cuenta cómo los sujetos transitan por las instituciones de educación superior, se sitúan en la proximidad sensible a través de la “dimensión analítica de las interacciones sociales [...], pues la sensibilidad es también producto y productora de sentido” (Sabido, 2009: 635), por tanto, son indispensables para la descolonización deseada, pues

[...] supone entender la complejidad de relaciones y subordinaciones que se ejercen sobre aquellos/as considerados “otros”, [con] propuestas que complejizan el entramado de poder en las sociedades poscoloniales, articulando categorías como la raza, la clase, el sexo y la sexualidad desde las prácticas políticas donde han emergido interesantes teorías no sólo en el feminismo sino en las ciencias sociales en su conjunto. Son propuestas que han hecho frente a la colonialidad del poder y del saber y hay que reconocerlas para lograr realmente una descolonización (Curiel, 2007: 100).

También porque el goce pleno del derecho a la educación superior requiere mucho más que la igualdad de oportunidades para traspasar la “descolonización antirracista que abrió las puertas a jóvenes afros e indígenas para que tuvieran derecho a entrar como estudiantes en nuestras universidades” (De Carvalho y Flórez, 2014: 136). En realidad, demanda la apertura de lugares de pensamiento ubicados más allá de los confines establecidos para activar procesos de apropiación/reconocimiento epistémico y desentrañar el sentido de lo silenciado en las aulas universitarias. Al traspasar estas fronteras se albergarán prácticas pedagógicas plurales, y se intensificará la generación de pensamiento indígena, feminista y de género, étnico-racial y no hetero-normativo, subalterno, poscolonial y de la diáspora; o se incrementarán los

debates desde lo sordo, las visualidades y la co-visualidad, las sonoridades silentes, las cogniciones diversas y las corporalidades otras.

En términos políticos, repensar los regímenes pedagógicos implica la descolonización y la puesta en común de la autoridad, la autoría y la creatividad dialógica en espacios donde se enseñan saberes ausentes, incorporando “procesos de formación [que] conciernen a cada individuo y al mismo tiempo le ubican como un fenómeno colectivo” (Farina, 2006: 2), es decir, con el aprendizaje mutuo. Así, se amplían los escenarios para la construcción recíproca y se incorporan otros modos de conocer para que “las prácticas académicas y administrativas que se desarrollen, asignen valor ético al reconocimiento de las diferencias de género, etnia, clase, edad, orientación sexual y a las situaciones de discapacidad de quienes concurren en la vida universitaria”⁸.

Estos reconocimientos de carácter epistémico y pedagógico han de ocurrir en un ambiente de pluralidad. Cuando esto acontezca según los deseos de mujeres y hombres que se auto-reconocen desde un marcador de diferencia, será posible develar el sistema de dominación construido con actos de diferenciación a fin de acoger otras apuestas epistémicas en la vida académica. Por eso mismo, se requiere dar mayor atención tanto a los diálogos interseccionales como a las subjetividades que conforman y son conformadas por dichos procesos, para intensificar el despliegue cotidiano de pedagogías plurales en las cuales “yo participo y hago parte de la interacción pedagógica e interpreto el conocimiento y las relaciones que lo circundan” (Luke, 1989: 19).

Son situaciones que afectan la vida de quienes se han comprometido con el trabajo académico cotidiano, donde circulan, se configuran y se distribuyen relaciones pedagógicas. También interpelan tanto los fundamentos como los alcances de la inclusión social institucionalizada desde arriba y en términos tecnocráticos (Multigrupo, 2014: 63); e involucran otros modos de construir sus relaciones con los saberes procurando el desmonte del dominio de la lengua escrita en la productividad académica y el peso de la palabra hablada en la clase. Asimismo, abarcan la descolonización de las subjetividades en la investigación, puesto que:

La descolonización académica en América Latina y el Caribe, y en general en el Sur, [lo cual] implica la construcción de una universidad pluriépistémica. El giro temporal y espacial del Encuentro de Saberes garantiza una base pluriépistémica para la tarea decolonizadora en nuestra región. Por supuesto, esa base exige, necesariamente, un cuerpo académico docente y discente multiétnico y multi-racial (De Carvalho y Flórez, 2014: 145).

8 Numeral 1, Artículo 3, Acuerdo 044 de 2009, C.S.U.

Cada una de estas rutas construye espacios para reconocer e incorporar a las subjetividades dispuestas a releer lo vivido; también para intensificar las acciones de deshabitación, propuestas por Marián López-Fernández, intensificar la interrelación a la inclusión académica y la desnaturalización de lo social e involucrar la descolonización de los modos de conocer. Estas rutas orientan el acto de conocer sin renunciar a la emoción (López-Fernández, 2008), recurriendo a la historicidad (Huertas, 2014) y a los afectos y las afecciones (Farina, 2005), para experimentar lo que le sucede a cada quien a través de la relación pedagógica (Hernández, 2011), y comprender los procesos vividos por enseñantes y aprendientes que desean reconocer el complejo entramado en el que habitan (Romero, 2014), dentro o fuera de las aulas, pero en interacción cotidiana con la institución universitaria (Cardozo, 2013; Cuervo, 2007).

En otras palabras, al incorporar la multiplicidad de experiencias de quienes aprenden se activará la conciencia de sí para interrogar e interrumpir la apreciación histórica monolítica, lineal, irreversible, única y unidireccional del pensamiento binario inscrito en las normas; lo mismo que para develar los trasfondos ideológicos insertados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los modos de conocer hegemónicos o en las acciones inclusivas erigidas sobre lo diferente, porque incluso “en los encuentros pedagógicos, yo misma me estructuro como docente, enseñante e investigadora” (Luke, 1989: 19).

Entre esa multiplicidad se hallan las prácticas pedagógicas plurales caracterizadas por la deliberación para sentir y compartir la mirada puesta en un *nos* incluyente, en lo que pasa pedagógicamente entre presentes, a fin de interrumpir conscientemente la reproducción de las jerarquías sociales o la transmisión de sus privilegios. Son principios indispensables en el reconocimiento de la pluralidad, “para no continuar con el imperio de la pedagogía del dominio como utopía racionalista, es decir, como solución racional al problema de la heterogeneidad, cuyo principal defecto es exigir a los actores unas competencias, una racionalidad, un rigor y una disciplina [la dominante]” (Perrenoud, 1998: 18). Así se continuará deconstruyendo lo establecido como fijo e inamovible con el fin de descentrar lo diferente y hacer los análisis de las desigualdades sociales en perspectiva interseccional (Zapata et al., 2013).

Lecturas intersectadas: *prácticas pedagógicas plurales*

Aunque la vida cotidiana está atravesada por diversos actos de diferenciación, la mirada de la gente queda fijada en lo diferente, es decir, en lo visible de las diferencias encarnadas, hechas cuerpos, generando una inclusión académica que en sí misma

encierra relaciones de poder-saber-género, e ignorando las desigualdades sociales y las inequidades en el acceso, la permanencia y la movilidad académica. Como consecuencia, la tradición curricular determina unas prácticas pedagógicas que conservan la ideología dominante y se convierten en silenciador de lo no aceptado o no incorporado como saber enseñable.

Por eso, es preciso cuestionar a las clasificaciones que descalifican la diferencia para develar sus orígenes coloniales y sus resignificaciones neocoloniales. En medio de tensiones analíticas, esta vía trae a la memoria un referente de normalidad fija e inmutable contra el cual se mide toda diferencia desligada de su origen histórico y político; o desvinculada de las luchas históricas de los grupos humanos excluidos como producto del colonialismo y del capitalismo, incluso, como un mecanismo funcional al sistema para fijar fronteras entre conocimientos y mantener separaciones entre subjetividades. Al develarse la constitución social de las diferencias, y sus nexos estructurales con las desigualdades, se aprecian sus usos instrumentales en las clasificaciones etnocéntricas/androcéntricas/adultocéntricas/normocéntricas y aparecen múltiples trasfondos ideológicos. Con estos trasfondos se están *politiizando* los conceptos, se reconocen las subjetividades históricas y se abren debates para interpelar la colonización epistémica de los regímenes pedagógicos imperantes.

Los regímenes pedagógicos, es decir, la enseñanza y el aprendizaje no solamente se recrean en los escenarios educativos; también hacen parte, emergen y constituyen las relaciones intersubjetivas de la vida cotidiana. En ambos casos, se incorpora el orden sociocultural para garantizar la formación de subjetividades e identidades, se producen exclusiones a través de la enseñanza y se deja fuera del sistema educativo a quienes no encajan en los criterios establecidos por sexo, edad, capacidad o género, etnia/raza, clase o sexualidad. Si bien se excluyen unas diferencias más que otras, asimismo, se excluyen saberes menos reconocidos o saberes cultivados en los márgenes de la corriente principal, se excluyen las epistemologías subyacentes a las diferencias y se ignoran las pedagogías de la proximidad.

Las pedagogías feministas reconocen la existencia de sujetos generizados constituidos por la intersección de categorías sociales o marcadores de diferencia por edad, etnia/raza, clase, sexualidad o capacidad; exigen el establecimiento de encuentros pedagógicos caracterizados por la cooperación, la puesta en común de saberes, el apoyo y la reciprocidad en la escucha; impulsan el hecho de dar voz a quienes han estado fuera de la corriente principal, el cuestionamiento de unos contenidos curriculares excluyentes, y la incorporación del diálogo permanente en el aula. Para contribuir al cambio, estas pedagogías además de estar “autorizando el saber que enseñantes y aprendientes construyen mediante la autocomprensión y promoviendo la negociación, la colaboración y la reciprocidad en las aulas” (Rifá-Valls, 2006:

293-294), se han convertido en fundamentales para el trabajo académico cotidiano, son claves en la construcción crítica de las relaciones con el saber e inciden en la reconfiguración identitaria.

Las pedagogías freirianas recuerdan propuestas dialógicas conocidas como pedagogías de la pregunta, la indignación o la esperanza; todas ellas promueven la concientización de quienes enseñan y su compromiso con el cambio deseado (Gadotti et al., 2008). Sus prácticas cotidianas confrontan las desigualdades construidas con las diferencias, y recurren a la dialogicidad teórica para vivirla en la vida cotidiana donde opera el reconocimiento de las relaciones intersubjetivas entre quienes participan del aprender. Quienes aprenden y quienes enseñan en estos espacios confluyen en un ambiente de libertad sin autoritarismos, opresiones o exclusiones, experimentando con métodos dialógicos, participativos y deliberativos.

Las pedagogías deconstructivas reclaman múltiples lecturas situadas para “tener en cuenta los procesos de construcción del género y los procesos racializadores y socializadores de las subjetividades” (Rifá-Valls, 2006: 294). Si deconstruir los regímenes pedagógicos implica reconstruir las acciones individuales y colectivas para acceder, permanecer y egresar de la vida académica, lo diferente, lo mismo que las relaciones con el saber desde la diferencia, no pueden pensarse ni elaborarse meramente en el plano teórico o en términos netamente abstractos. La incorporación de estas pedagogías, además de ser un acontecimiento ético y político con efectos en la vida de quienes enseñan y aprenden, son elaboraciones situadas para comprender los sustratos socioculturales, históricos, políticos e ideológicos de cada acto de diferenciación según contextos, experiencias, prácticas pedagógicas y huellas coloniales (Luke, 1989).

Este conjunto de pedagogías de la proximidad depende de las geopolíticas del conocimiento o de los modos como las personas dedicadas a la enseñanza transitan en el mundo universitario a través de distintas posiciones (sociales, académicas, personales, de edad, políticas, de género o laborales). Si en el trabajo académico cotidiano ocurre la reconfiguración epistémica entre quienes enseñan y aprenden, también ocurre la reconfiguración narrativa entre quienes aprenden y enseñan. Igualmente, la descolonización de la academia rompe los esquemas tradicionales previstos al investigar, pensar o generar conocimiento.

Por eso, la inclusión académica, como ocurre con la social, ha de ser realizada conscientemente por “subjetividades incluyentes que reconozcan la diferencia y la tramiten de maneras no violentas” (Luna, 2009: 9); y con medios deliberativos propios de unos multigrupos situados conformados desde la heterogeneidad poblacional (Munévar y Yineth Gómez, 2014: 33). La equidad surge como otro medio para traspasar las fronteras tecnocráticas de la gestión curricular en las instituciones con el fin de desplegar una labor recíproca de cambio entrettejido con distintos

componentes ético-políticos, sin relegar el peso ideológico que tiene “la voz en *off* de la cultura que censura, permite, niega o ensalza” (López-Fernández, 2001: 21) las diferencias y lo diferente a partir de su referente normalizador.

Para cerrar estas lecturas

Con las lecturas compartidas en las páginas previas estamos pensando en prácticas pedagógicas cimentadas en un *nos* incluyente inherente a las experiencias epistémica, teórica y empíricamente situadas; estas demandan una mayor frecuencia de interrogación para “cuestionarnos de qué modo las investigaciones que se localizan [...] contribuyen a (re)producir nuevas o viejas epistemologías” (Rifá-Valls, 2006: 293). Son alternativas co-construidas que buscan fracturar las relaciones asimétricas de poder-saber-género y socavar las desigualdades sociales derivadas de la separación entre ese “nosotros” homogéneo por actos de hegemonía y los “otros” diferente por actos de diferenciación.

También son apuestas posibles para acompañar la construcción de otras relaciones con el saber al reconocer la presencia de sujetos cognoscentes que solían aparecer en las aulas como *los otros* con quienes se establece un trato de oposición, o como integrantes del grupo de *los no sujetos* de la historia o de la educación. Poco a poco se consolidan como posturas que mantienen las puertas abiertas para descentrarse de lo que le suceda a la otra o al otro allí en la distancia y, en consecuencia, para que se indague qué pasa entre nosotras y nosotros en el mundo académico, donde compartimos experiencias ético-políticas de formación e investigación en profesiones o disciplinas porque nos situamos *más allá de los regímenes pedagógicos instituidos*.

Estos caminos reflexivos seguirán interpelando al orden socio-cultural universitario para develar la forma como el poder construye las subjetividades, resituar las experiencias y repensar los procesos de interacción entre subjetividades, espacios y cuerpos. Una vez desentrañados los trasfondos ideológicos de los saberes establecidos, se hará mayor énfasis en los componentes estructurales de las desigualdades que despojan a las incluidas y a los incluidos de sus saberes.

Con estos entrecruzamientos se están derribando las puertas institucionales que obstaculizan la entrada, amenazan con la expulsión o mantienen la segregación de los otros y las otras; a la par, se albergarán prácticas pedagógicas y normas que reorganicen el deseo de saber-desaprender-enseñar. Así mismo, se va a interrumpir la distancia epistémica entre quienes enseñan y quienes aprenden con el fin de “generar nuevos sentidos que conjuguen las apuestas por nuevos horizontes epistemológicos, con agendas programáticas para el cambio social” (Larrea, 2009: 1).

Ahora sentimos la imposibilidad de encarnar otras prácticas pedagógicas sin problematizar lo cotidiano. Nuestros compromisos con la descolonización requieren otros regímenes pedagógicos basados en las percepciones sobre la composición poblacional de la institución, o sobre la aplicación del principio de no discriminación. Si se busca ser conscientes de los sustratos ideológicos inherentes a las prácticas pedagógicas plurales, es prudente dialogar con la otredad desde la proximidad para no seguir “desvalorizando sus formas de vida, des-historizando su experiencia, sus luchas y reivindicaciones y generando un proceso de homogenización que destruye lo diverso y lo desconoce” (Larrea, 2009: 4). Así, nuestra presencia volverá a tener sentido relejendo jerarquías, estereotipos, prejuicios o estigmatizaciones presentes para detectar conscientemente las discriminaciones vividas en primera persona, en la cercanía o en la distancia; desaprender los modos de construir las desigualdades arraigadas en las imágenes relativas a sujetos diferentes; y reconocer los aportes epistemológicos de las poblaciones que traspasan las puertas para adentrarse en el mundo de los saberes e incrementar diálogos e intercambios desde sus propios saberes.

Referencias

- Cardozo, Yency (2013). Aprendizajes para una política de universidad inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia. Investigación de maestría (documento de trabajo). Bogotá.
- Cuervo, Carolina (2007). Hacia una política académica inclusiva en la universidad colombiana. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
- Curiel, Ochy (2007). “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”. *Nómadas*, No. 26: 92-101.
- De Carvalho, José J. y Flórez, Juliana (201). “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico”. *Nómadas*, No. 41: pp. 131-147.
- Dirección Nacional de Bienestar Universitario (2012). Boletín informativo # 7. Disponible en: http://www.bienestar.unal.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=157:inclusion-y-genero&catid=59:comunicaciones, visitado 23/02/2015.
- Farina, Cynthia (2006). “Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía”. *Educación Física y Ciencia*, No. 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.134/pr.134.pdf, visitado 15/09/2014.
- _____ (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona. España.

- Gadotti, Moacir; Margarita Victoria Gomez; Jason Mafra; Anderson Fernandes de Alencar, compilación (2008). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>, visitado 20/01/2015.
- Gómez, Ana Yineth (2014). El multigrupo y la co-visualidad: desafíos desde “las y los incluidos”. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de MI-SEAL. Noviembre 21, Barcelona, España.
- Henao, Anderson (2015). “Interpelación a la inclusión institucionalizada”. Conferencia impartida en el Seminario de investigación 1. Maestría en Discapacidad e inclusión social. Universidad Nacional de Colombia, Febrero 12, Bogotá.
- Hernández, Fernando (2011). “Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad”. En *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. F. Hernández. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/20946>, visitado 15-10-14.
- Huertas, Miguel A. (2014). “Anotaciones sobre la enseñanza del arte, la universidad y la historia”. *Errata*, No. 4. Disponible en: <http://revistaerrata.com/ediciones/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica/ anotaciones-sobre-la-ensenanza-del-arte-la-universidad-y-la-historia/>, visitado 15-10-14.
- Larrea, Ana María (2014). “De la inclusión a la justicia económica: el rol de la educación superior”. Ponencia presentada en el Seminario internacional: Calidad de la educación superior y género. Mesa 6: Inclusión social y equidad como base de la calidad de educación superior. Junio 19, Quito, Ecuador.
- _____ (2009). La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico. Disponible en www.planificacion.gov.ec, visitado 17/02/2015.
- López-Fernández, Marián (2008). *Razones para el arte: Memoria, ausencia y búsqueda de identidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- _____ (2001). “Educar la mirada, conjurar el poder: género y creación artística”. En *Geografías de la mirada: género, creación artística y representación* (pp. 7-22). Marián López-Fernández, editora. Instituto de Investigaciones Feministas. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Asociación Cultural A-Mudayna.
- Luke, Carmen (1989). “Introducción”. En *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 17-41). Carmen Luke, compiladora. Madrid: Morata.
- Luna, María Teresa (2009). “La formación de maestros/as: un proyecto estético-narrativo”. Ponencia presentada en el 2º Congreso Mundial y 9º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, Junio, México.

- MISEAL. Medidas para la inclusión social y equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (2011). Resumen ejecutivo. Versión digital. Archivo del proyecto.
- Multigrupo, Proyecto MISEAL (2014). *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. Aportes para una universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar M., Dora Inés y Ana Yineth Gómez (2014). *Rutas posibles desde el sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Perrenoud, P. (1998). “¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos”. *Educación*, No. 22-23, pp. 11-34.
- Rifá-Valls, Moserrat (2006). “Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas”. En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 275-318). Olga Lucía Zuluaga, organizadora. Bogotá: Grupo Historia de la práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Magisterio Editorial.
- Romero, Mónica (2014). “Discursos y prácticas presentes en artistas-docentes que ejercen la docencia universitaria en artes: cruces metodológicos”. Ponencia presentada en la 2da. Conferencia Internacional de Investigación basada en las artes. Enero, Granada, España.
- Sabido, Olga (2008). “Imágenes momentáneas *sub specie aeternitatis* de la corporalidad. Una mirada sociológica sensible al orden sensible”. *Estudios Sociológicos* Vol. XXVI, No. 78, pp. 617-646.
- Skliar, C. (2008). “¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable”. *Orientación y Sociedad*, Vol. 8, pp. 1-17.
- Stang, María Fernanda (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL.
- Stolke, Verena (2014). “Entrevista con Verena Stolke” por Isabel Holgado. *Revista de Estudios Sociales* No. 49, pp. 210-215.
- Zapata Galindo, Martha; Sabina García Peter y Jennifer Chan de Ávila, editoras. *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”*. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos.