

# EXCLUSIÓN Y OTREDAD

Prácticas de convivencia en la universidad



# EXCLUSIÓN Y OTREDAD

Prácticas de convivencia en la universidad

## AUTORES

Patricia Muñoz Borja  
María Fernanda González Osorio  
Cesar Augusto Vásquez Lara  
Lyda Constanza Velasco Holguín  
Bellazmin Arenas Quintana  
Luz Dary González Restrepo



Exclusión y Otredad . Prácticas de convivencia en la universidad /  
María Fernanda González Osorio [y otros]. -- Edición Edward  
Javier Ordoñez. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2018.  
215 páginas ; 17 x 24 cm  
Incluye índice de contenido  
1. Discriminación social 2. Universidad y Discriminación social y desigualdad 3.  
Universidad e inclusión I. González Osorio, María Fernanda, autor II. Ordoñez, Edward  
Javier, editor III. Tít.

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



EDITORIAL

## EXCLUSIÓN Y OTREDAD. PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA EN LA UNIVERSIDAD.

© Universidad Santiago de Cali.

© **Autores:** Patricia Muñoz Borja, María Fernanda González Osorio, Cesar Augusto Vásquez Lara, Lyda Constanza Velasco Holguín, Bellazmin Arenas Quintana y Luz Dary González Restrepo.

**1a. Edición** 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2018

**ISBN:** 978-958-5522-19-0

**ISBN (Libro digital):** 978-958-5522-20-6

### Fondo Editorial

#### University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

*Rector*

Rosa del Pilar Cogua Romero

*Directora General de Investigaciones*

Edward Javier Ordoñez

*Editor en Jefe*

### Comité Editorial

#### Editorial Board

Rosa del Pilar Cogua Romero

Monica Chávez Vivas

Edward Javier Ordoñez

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapie

Saúl Rick Fernández Hurtado

Sergio Antonio Mora Moreno

Francisco David Moya Cháves

### Proceso de arbitraje doble ciego:

“Double blind” peer-review

### Recepción/Submission:

Octubre (October) de 2017

### Evaluación de contenidos/Peer-review outcome:

Febrero (February) de 2018

### Correcciones de autor/Improved version submission:

Junio (June) de 2018

### Aprobación/Acceptance:

Septiembre (September) de 2018

### Diseño y diagramación

Juan Diego Tovar Cardenas

Universidad Santiago de Cali

Tel. 5183000 - Ext. 322

Cel. 301 439 7925

### Impresión

SAMAVA EDICIONES E.U.

Tel: (2) 8235737

### Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 323 - 324 - 414



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

---

# CONTENIDO

---

## ***Prólogo***

Repensar la universidad en los desafíos del estar junt@s..... 7

***Introducción*** ..... 13

## ***Capítulo 1***

Estado del arte de la investigación académica en torno a grupos indígenas, afrocolombianos y personas con discapacidad ..... 21

## ***Capítulo 2***

Marco epistémico..... 67

## ***Capítulo 3***

Prácticas de convivencia existentes en la comunidad universitaria con respecto a las personas con discapacidad y grupos étnicos ..... 133

## ***Capítulo 4***

Imaginario sociales con relación a la exclusión y la otredad frente a las personas con discapacidad y grupos étnicos..... 153

## ***Capítulo 5***

Sentidos relacionados con la otredad y las prácticas de exclusión social y en la comunidad universitaria ..... 173

***Referencias bibliográficas*** ..... 185

***Acerca de los autores***..... 199

***Pares evaluadores*** ..... 201

---



---

## PRÓLOGO

---

# REPENSAR LA UNIVERSIDAD EN LOS DESAFÍOS DEL ESTAR JUNT@S.

---

*¿No es acaso la convivencia aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo? ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás, entre los demás?*

**Carlos Skliar**

**R**ecibo con mucha alegría la invitación a ser parte de esta osadía. Quienes asumen este desafío, colegas comprometid@s con las preguntas del saber y del hacer, me convidan a acompañar procesos colectivos que buscan pistas, hilos, senderos, atajos, caminos a preguntas constitutivas, preguntas éticas y por eso siempre políticas: ¿podemos estar junt@s? y en tal caso ¿queremos/debemos estar junt@s?, ¿cómo (hacemos) posible el estar junt@s? ¿Sabemos podemos vivir *con* y vivir *en comunidad* y hacer de esa comunidad, universidad?

Los desafíos que asume este equipo son los de rastrear minuciosamente en las prácticas aquellos pliegues, rupturas, intersticios en que la cotidianeidad de esta institución particular tensa *exclusión incluyente* e *inclusión excluyente* y/o habilita a refundar cada vez los compromisos con la transformación de *espacios/tiempos* no excluyentes.

Se abren así las potencialidades y politicidades de la interrogación sobre la (con) vivencia en territorios que procuran sostener las diferencias como relación y no como etiqueta.

Este libro, producto del trabajo amoroso de un colectivo de personas con diferentes trayectorias, intereses, propósitos, nos viene a convidar a la renovación de las preguntas, nos viene a convidar a la acción. Lo que aquí se comparte no es sólo un producto acabado de un tiempo de investigación sino también un tiempo de empecinada agenda para, de ese modo, lograr que la pregunta por la convivencia no sea retórica vacía y vaciada sino más bien horizonte de sentidos.

Si la convivencia no es un dato sino una osada persistencia a deconstruir imaginarios de exclusión y expulsión, la pregunta por la convivencia nos lleva irremediamente a una suerte de caleidoscopio de (posibles) nuevas preguntas: aquellas que nos llevan ya no solo a preguntar quiénes y cómo son l@s otr@s sino fundamentalmente quienes somos (tod@s) nosotr@s en la *disposición* a la (con) vivencia, en esas relaciones de alteridad y respeto recíproco.

He desconfiado siempre de los (mal llamados) pactos/acuerdos de convivencia cuando estos se vuelven un ordenamiento pautado y rígido de un *deber ser* de actitudes. Programar relaciones en función de tipificaciones de *ser*, de *identidades rígidas* que solo pueden accionar en un único sentido se parece mucho más a la simulación que a la *disposición ética a (desear) estar junt@s*. La convivencia y la tolerancia muchas veces se han asociado para cimentar fronteras más que para abrir caminos. Te acepto, te tolero, te dejo estar, *pero* hasta aquí, si haces esto o aquello, si te comportas de tal o cual manera (siempre), si, en definitiva, aceptas las reglas que unidireccionalmente he definido para ti. Muchos de los testimonios que se recuperan en este libro dan cuenta de esta simulación. *Dejar estar* no siempre implica *dejar ser*. Presencia y existencia se distancian dolorosamente.

La universidad puede ser pensada como institución y/o como institucionalidad. La rigidez de un legado colonial modernizante y excluyente da batalla en los recorridos experienciales de este libro habilitando saberes y poderes instituyentes que buscan dinamitar modos hegemónicos de expulsión y arbitrariedad para reconstruir



micropolíticamente nuevos imaginarios de pluriversidad (De Souza Santos, B. 2007)<sup>1</sup>.

En *Exclusión y otredad: Prácticas de convivencia en la comunidad universitaria*, vamos a encontrarnos con una suerte de tejido conectivo entre campos que han sido explorados muchas veces por separado: etnicidad, discapacidad y universidad. Existe sin duda mucha literatura de cada una de estas ideas, pero, a mi modesto entender, aun pocos trabajos en que la articulación entre estas tres ideas sea la punta de toque y el foco.

Es posible aquí recuperar los hilos que unen a estas tres potentes ideas-fuerza: las tres hablan de relaciones. Lo étnico por definición nos habla de la pertenencia a *nación/raza/etnia/grupo* y por tanto de identidades. En este sentido, etnicidad es una relación en que estamos siendo *tod@s*, no *algun@s*. Y, sin embargo, lo étnico aparece adjetivando *algun@s* experiencias. Si las experiencias étnicas son *solo* algunas experiencias ¿habrá experiencias no étnicas?, ¿Estaremos frente a un reduccionismo? ¿En qué momento etnicidad se volvió/se vuelve un adjetivo de impugnación o segregación? ¿Cómo eludimos la folklorización de las diferencias étnicas?

En el mismo sentido, afirmamos que discapacidad es antes que nada, una relación. El modelo social tan consagrado habla de relación con el entorno. Lo discapacitado nos hablaría de una suerte de pertenencia a algún grupo/sector/colectivo. Ahora bien, la discapacidad no es cualquier relación de alteridad, sino seríamos *tod@s discapacitad@s*. La discapacidad es fundamentalmente una relación política de opresión, una relación (des) subjetivamente y deshumanizante al amparo de la ideología de la normalidad (Angelino, 2014)<sup>2</sup>.

Universidad, tal como expresábamos en párrafos anteriores, también podría ser pensada en clave de relación con el saber, el conocimiento,

---

1 BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2007) *La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz. Bolivia: Plural editores, Colección Universidad.

2 Angelino, M.A. (2014) *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad* Paraná. Entre Ríos. Argentina: Editorial Fundación La Hendija. <http://lahendija.org.ar/eflh/?p=1722>

el reconocimiento, la verdad, el poder de verdad. Tres relaciones históricamente constituidas que muchas veces son analizadas como *estados, como entidades en sí, como ideas fijas* y por lo tanto también sus articulaciones (im) posibles.

La importancia de esta obra es la de desafiar esta (des) articulación y proponer una trama de sentidos que se configuran en escenarios, imaginarios en los cuales se vuelve imposible disociar las experiencias en dimensiones/temas/categorías ya que apela a que nuestro pensar no fragmente la realidad en una sumatoria de identidades. Así nos convoca a comprender que para una estudiante joven nasa o afrodescendiente discapacitada hablar de sí en la universidad implica expresarse en ese cruce interseccional de experiencia única y singular no plausible de ser diseccionada en la *parte de* etnicidad y la *parte de* discapacidad que corresponde a esa experiencia.

La pregunta que espera aquí es ¿de quién/para quién es la universidad? ¿Quiénes somos (hemos sido) habitantes *legitim@s* y *legitimad@s*? Pareciera que aún existen imaginarios en los que algun@s solo pueden imaginarse habitando la universidad por cuotas o por cupos, quiénes con su sola presencia desafían los cánones establecidos y cristalizados del (único) saber.

Hago mía la interpelación de Carlos Skliar (2010)<sup>3</sup> ante la asociación de ciertas *presencias* como logros de la convivencia nominada como sinónimo de inclusión: “¿es (posible hablar de) inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho-con derechos, la suma presente de presencias, pero no de existencias?” (p. 102).

Los relatos que aquí confluyen nos muestran la persistencia de ideas deshumanizantes hacia otr@s, nos dibujan escenas en que esos rostros duros o endurecidos de la negación, la invisibilización o la segregación,

---

3 Skliar C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 56, enero-abril, pág. 102

construyen barreras infranqueables en nombre de la pretenciosa (e imposible) normalidad. Gendarmes del conocimiento único, del pensamiento único se arrogan el derecho de propiedad de aquello que no es sino colectivo, comunitario, común.

Desconocer o mejor dicho no reconocer lenguajes y lenguas múltiples, no intervenir en la univocidad de formas de evaluación y acreditación, deslegitimar saberes de *otr@s*, no interrumpir los *modos-barrera* al acceso y apropiación de los conocimientos producidos colectivamente ponen en jaque la idea de estar *junt@s* como sinónimo de convivencia. Confinan a *algun@s* a ser *lo étnico*, *lo discapacitado* en la universidad, muestrario de otredad, simulación de inclusión, pantomima de convivencia.

Y entonces ¿cómo construir espacios de *convivencias* que a la vez posibiliten *deconstruir* imaginarios estereotipados?

La apuesta de *l@s* colegas es ponerle palabras a otras experiencias y de este modo construir y abrir puertas para imaginar espacios/tiempos *con otr@s* que irrumpen para resignificar la Universidad en múltiples voces que, acalladas, segregadas o minorizadas<sup>4</sup> laten germinalmente.

Esta obra colectiva recorre estas preocupaciones y busca disputar ideas e interrelaciones, busca hacer sentidos, para (re) construir espacios de pensamiento y acción en que las múltiples y siempre nómades formas de estar-y-ser-en-el-mundo, encuentren sus lugares de inteligibilidad y enunciación por fuera de la rigidez de la ideología de la normalidad (Angelino, M. A. 2009).

Articular la potencia del pensarnos *junt@s*, con *otr@s* en la Uni (pluri) versidad es sin duda una apuesta por la resignificación de la *convivencia*. No es ingenuidad, es tenacidad, es la persistencia de las pasiones éticas

---

4 Hablo de *minorizada* y no *minoritaria* queriendo enfatizar las relaciones de poder que hacen de algunas experiencias, experiencias devaluadas *per se*. Decir *minoritaria* sería adscribir a la idea de la *cantidad* como característica esencial de este o aquel grupo, es decir una mirada estadística. Comunidad *minorizada* alude sin duda a las dinámicas de la subalternización.

que nos (de) muestran que ninguna ideología, por más hegemónica e imbricada que sea en las instituciones y la vida cotidiana que esté, se encuentra fuera de disputa (Wright, 2004, p. 132, en Angelino, M. A. 2009)<sup>5</sup>.

A seguir caminando pues.

***Mg. María Alfonsina Angelino***  
***Paraná, Argentina Otoño 2018***

---

5 ANGELINO, M. A. 2009 Ideología e ideología de la normalidad. En Rosato A y Angelino, M. A. 2009 *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Argentina: Editorial Noveduc. <https://www.noveduc.com/l/discapacidad-e-ideologia-de-la-normalidad/755/9789875382480>

---

## INTRODUCCIÓN

---

El libro que tendrán la oportunidad de leer enmarca las prácticas de convivencia en torno a la otredad y la exclusión en la comunidad universitaria de la Universidad Santiago de Cali (USC), particularmente en los grupos étnicos afro e indígenas, así como en las personas con discapacidad, surge como respuesta a la necesidad de identificar las prácticas de convivencia, los imaginarios y sentidos que se han construido en la comunidad universitaria y que enmarcan una forma de ser y vivir la universidad.

Contiene cinco capítulos, de los cuales, los dos primeros abordan el estado del arte de la investigación académica en torno a grupos indígenas, afrocolombianos y personas con discapacidad, y los otros tres recrean las prácticas de convivencia y otredad de estos grupos poblacionales, teniendo en cuenta las prácticas de exclusión, visibilización/invisibilización y sus interacciones. Todo esto como producto de la investigación y el análisis desarrollado desde diferentes ámbitos como el político, educativo, sociológico, antropológico, filosófico, psicológico, puesto que, como un asunto multicausal, entender sus causas, consecuencias, estructuras, vías de producción y reproducción, es sólo posible desde diversos ángulos y disciplinas.

Los autores se propusieron caracterizar prácticas de convivencia existentes en la comunidad universitaria con respecto a las personas con discapacidad y minorías étnicas, a través de una investigación cualitativa que incluyó la identificación de los imaginarios sociales con relación a la exclusión y la otredad frente a las personas con discapacidad y minorías étnicas, la construcción de sentidos relacionados con la otredad, y las

prácticas de exclusión social en la comunidad universitaria, mediante la utilización de la micro etnografía en clase, la cartografía social y la realización de entrevistas abiertas y grupos focales. Esto permitió desarrollar tres etapas: una narrativa, una de construcción de sentidos y una interpretativa. Como actores de la investigación participaron estudiantes, docentes, directivos y administrativos de las siete facultades que conforman la universidad.

La *etapa narrativa* implicó dos momentos conformados por la realización de las entrevistas y los grupos focales, en los cuales se identificaron los imaginarios a partir de las vivencias y experiencias de vida de los participantes. La *etapa de construcción de sentidos* se llevó a cabo a través de la cartografía social y las micro etnografías en clase, para realizar la caracterización de las prácticas de convivencia existentes en la comunidad universitaria, con respecto a las personas con discapacidad y minorías étnicas. La *etapa interpretativa* se enriqueció con la participación del grupo en la organización del 3<sup>er</sup> coloquio nacional de investigación en discapacidad y la realización de dos pasantías de investigación. Finalmente se realizó la triangulación de los datos para la interpretación y validación de los mismos.

La Universidad Santiago de Cali, como institución social se ha comprometido, en su misión y visión institucional, con el cumplimiento de las lógicas ligadas a la responsabilidad social y con el respeto a la diferencia, con el propósito de responder a las necesidades de la población que acoge, la cual está conformada por diversos grupos representativos de la ciudad: un tercio de la población universitaria es afro, existe un número importante de población indígena, algunos estudiantes, docentes y funcionarios tienen discapacidad; igualmente existen personas con diferentes preferencias sexuales, madres solteras, hijos o familiares de personas en condición de desplazamiento, y, en fin, una población con características que representa a la sociedad caleña; hecho que, de algún modo y en algún momento, puede llevar a que estas poblaciones se sientan excluidas. Por esta razón, cobra importancia la identificación, en la comunidad educativa, de las interacciones de convivencia, reales e ideales, frente a las poblaciones que en Colombia han sido denominadas *vulnerables* (personas con discapacidad, grupos

LGTBI, minorías étnicas, mujeres cabeza de hogar, niños, desplazados, personas de la tercera edad, entre otros), y que, como se mencionó anteriormente, la Universidad atiende.

En el presente, ante la gravedad de los problemas que se desarrollan en el panorama nacional, se requieren soluciones para cambiar una realidad que resulta dramática por su gran crudeza, que hace necesario promover prácticas de buena convivencia para crear un espacio privilegiado en la formación humana integral, en aras de lograr que la reflexión acerca del contexto regional esté acompañada también por la acción del conocimiento, en su proceso de transformación.

De este modo se espera aportar a la construcción de políticas institucionales que dinamicen procesos de transformación y cambio frente a las prácticas de interacción que desconocen al otro y generan exclusión social y desigualdad en la población.

## **Marco contextual**

En cuanto a otros estudios realizados en la ciudad de Santiago de Cali sobre prácticas de convivencia, vale la pena destacar la investigación realizada por Gallo (2009), titulada Prácticas excluyentes en personas en situación de discapacidad, Cali 2009, donde plantea la exclusión social como un elemento multicausal en la cual las personas con discapacidad vivencian la pérdida de capital humano y social desde todos los ámbitos de la vida. Se indaga sobre los procesos de construcción del sujeto como influyentes de esta situación, así como las razones político-económicas que juegan su papel en la exclusión.

Sobre prácticas en contexto universitario, la investigación realizada por González (2010), titulada Conocimientos y prácticas culturales para el cuidado de la vida: Una interpretación comprensiva desde diálogos interculturales en escenario universitario, realiza un abordaje de las prácticas de estudiantes desde diálogos interculturales en estudiantes de diversas proveniencias culturales de una facultad de salud. A través del diálogo y de encuentros se va configurando la interculturalidad como

experiencia, puesto que las maneras de concebir el mundo, aprendidas por parte de los estudiantes, se invisibilizan no solo al llegar al contexto universitario como escenario hegemónico del conocimiento científico, pues a pesar, de que la universidad es un escenario multicultural, hegemoniza unas prácticas y maneras de concebir al otro; esta hegemonía, la universidad la vuelve una totalidad, constituyendo un problema que afecta no solo a los estudiantes indígenas y afrodescendientes, sino que compete a todos, pues a todos nos genera una imposibilidad de construir sociedades más justas e incluyentes.

Igualmente para la ciudad de Cali vale la pena destacar el trabajo de Vásquez (2012), donde destaca la manera como intervienen los imaginarios en el manejo del tiempo colectivo. Lo imaginario es lo que hemos llamado un conjunto de imágenes mentales, un conjunto que siempre se mueve entre lo consciente y lo inconsciente, que se encuentra del lado del pensamiento ilustrado pero que no se devela completamente, imágenes mentales que se insinúan y que cuando se cree que se encarnan se llaman identidades, cuando se racionalizan se llaman ideologías, cuando se dibujan o se esculpen son imagerías, cuando se “metaforizan” se vuelven símbolos y cuando se recuentan se convierten en memoria colectiva.

El relato es el mecanismo a través del cual se construyen los imaginarios, el hilo que teje la trama. Es el conjunto de representaciones colectivas desde donde mejor pueden comprenderse los modos colectivos del imaginario social, y ayudan a estructurar los aspectos afectivos de la vida colectiva por medio de una red de significaciones, de una producción colectiva de sentido, que da cohesión a los grupos sociales, pues al proveer un sistema de interpretaciones y valoraciones, provocan una adhesión afectiva, capaz de moldear conductas y de inspirar la acción. Así, el dispositivo imaginario provoca la adhesión a un sistema de valores e interviene eficazmente en el proceso de su interiorización por los individuos, moldea las conductas, cautiva las energías y, llegado el caso, conduce a los individuos a una acción común. En efecto, a lo largo de la historia, las sociedades se entregan a una invención permanente de representaciones, ideas-imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder y elaboran modelos



formadores para sus ciudadanos. Estas representaciones de la realidad social –y no sus simples reflejos– son inventadas y elaboradas con materiales del caudal simbólico de la sociedad y tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y en los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social.

Las representaciones influyen en la manera de actuar de los seres humanos y configuran también el comportamiento social, tanto desde el punto de vista positivo como negativo; van perpetuando comportamientos que se arraigan en una cultura en particular, marcando problemáticas sociales que determinan la identidad cultural en un momento histórico determinado.

En lo que respecta a la situación de Santiago de Cali, la capital vallecaucana, confluyen en esta ciudad toda una serie de situaciones conflictivas bastante graves, relacionadas directamente con hechos de violencia, entre las que se destacan los altos índices de inseguridad, el creciente flujo migratorio derivado del desplazamiento forzoso, la estrecha participación del narcotráfico en la vida económica y social, situaciones que a la larga han dado paso a una grave descomposición social y a la vulneración de los derechos más fundamentales, como lo es por ejemplo, el derecho a la vida.

Los diversos flujos migratorios que han llegado a la ciudad de Cali en las últimas décadas, se originan a partir de tres situaciones: narcotráfico, conflicto armado y desastres naturales.

En cuanto al narcotráfico, transformó la dinámica socioeconómica y política de la ciudad, con unas connotaciones muy distintas al resto del país, que se evidencian en el auge momentáneo de la construcción, el comercio y ciertas costumbres sociales y estéticas.

En lo que respecta al conflicto armado, se trata de un fenómeno que ha tenido diversos momentos a través de la historia de Colombia y según los actores armados del momento. Tanto la historia como los actores armados han influido en las dinámicas y flujos de desplazamiento ocu-

rridos en la ciudad, los cuales han creado grupos poblacionales que se ubican en la periferia de Cali; dichos grupos poblacionales han buscado ubicarse en sitios cuyas características geográficas y climáticas se asemejan a las de su región de origen; esta situación dio inicio a los asentamientos de Agua Blanca –habitada por personas provenientes del Pacífico–, y de los Farallones (comunales 1, 20 y 18) – poblados en su mayoría por personas provenientes de la región Andina del país. Últimamente las personas desplazadas también se han ubicado en los municipios aledaños a la ciudad.

Los desastres naturales ocurridos en las últimas décadas del siglo XX, suscitaron el flujo de poblaciones que encontraron en Cali la oportunidad de la reconstrucción de su *ethos*. Algunos de los eventos más destacados que han influido en este proceso de movilización son: el maremoto de Tumaco (1979), el terremoto de Popayán (1983), la catástrofe de Armero (1985) y el terremoto de Armenia (1998).

Todos estos eventos contribuyeron a una fragmentación de la sociedad que ha sido impuesta y ha llevado a la generación de nuevas lógicas para la comprensión del mundo y, por ende, la interpretación de las prácticas cotidianas, evidenciadas entre los diversos sectores de la población, que han dado lugar a nuevas dinámicas urbanas, socioeconómicas, culturales, étnicas y relaciones de poder que llevan a una complejización de la realidad propia del *ethos* caleño; esta no ha sido explorada en forma sistemática en los estudios de las Ciencias Sociales, de manera detallada y amerita la creación de un nuevo núcleo de reflexión acerca de las dinámicas culturales contemporáneas propias de la ciudad de Santiago de Cali.

Adicionalmente, se hace necesario conocer la imposición que se expresa a través del señalamiento hacia lo diferente, lo cual se ha establecido desde lo cultural, lo económico, lo político y lo social: todo lo diferente puede ser sujeto de exclusión en la medida que constituye, para unos, motivo de desconfianza, prevención o miedo; aspectos que llevan a la construcción de una muralla que le impide al otro integrarse socialmente.

Estas murallas se vuelven evidentes durante las prácticas cotidianas y en los detalles de la interacción social, los cuales están directamente relacionados con el sentido que las personas se hacen sobre el otro.

Teniendo presentes estos aspectos, es necesario reflexionar acerca de las relaciones de convivencia, los fenómenos de exclusión entre los diversos actores que componen la ciudad, las relaciones de poder entre actores e instituciones, las nuevas lógicas que se viven en la cotidianidad de la ciudad (los choques entre la lógica urbano-rural, lo urbano-caleño vs. urbano-otras ciudades), y de esta manera comprender la otredad (la cual es indispensable para facilitar la convivencia humana y hacer sociedades más tolerantes) como una manera de resolver o mantener los fenómenos que ya han sido mencionados.

Toda la situación mencionada anteriormente se ha puesto en evidencia en estudio realizado por Mora Anto, Román Muñoz, & Varela Martínez (2015) en donde los caleños obtuvieron una nota deficitaria en las relaciones de convivencia. Esto ha despertado algunas alarmas, y aunado a los esfuerzos gubernamentales y de ONGs, que a través de políticas, planes, y proyectos buscan fomentar un proceso de inclusión y una revisión de nuestras interacciones con los otros; cobra sentido la importancia de hacer esta investigación, en este caso dentro de la Universidad Santiago de Cali, dado que como institución social no es ajena a la situación mencionada, en la medida que en ella confluyen diferentes grupos representativos de la ciudad: un tercio de la población universitaria es afro, existe un número importante de población indígena, algunos estudiantes, docentes y funcionarios con discapacidad, igualmente personas con diferentes preferencias sexuales, madres solteras, hijos o familiares de personas en condición de desplazamiento, y en fin una población con características que representa a la sociedad caleña.

En este contexto la Universidad Santiago de Cali se ha comprometido en su misión y visión institucional con el cumplimiento y el respeto por la diferencia y la responsabilidad social; se vuelve importante identificar en la comunidad educativa las interacciones de convivencia reales e ideales frente a las poblaciones que en Colombia han sido denominadas vulnerables: personas con discapacidad, grupos LGTBI, minorías étni-

cas, mujeres cabeza de hogar, niños, desplazados, personas de la tercera edad, entre otros.

En el presente, ante los problemas que se desarrollan en el panorama nacional, se requieren soluciones para cambiar una realidad que resulta dramática por su gran crudeza, lo que hace necesario promover prácticas de buena convivencia para crear un espacio privilegiado en la formación humana integral, en aras de lograr que la reflexión acerca del contexto regional esté acompañada también por la acción del conocimiento, en su proceso de transformación.

A nivel nacional y mundial, y especialmente en las ciencias sociales y de la salud se están realizando importantes procesos de investigación y grandes inversiones y programas para las soluciones de la convivencia en grupos denominados minorías débiles o excluidos; por ello se hace necesario indagar en este tipo de problemática para comprender las dinámicas de la interacción social relacionadas con la pobreza, marginamiento y aportar con el cumplimiento de los objetivos del milenio propuestos por la Organización de las Naciones Unidas, a través de la generación de conocimiento relacionado con la forma como se desenvuelve y actúa la sociedad caleña frente a la problemática expuesta.

De este modo se espera aportar a la construcción de políticas institucionales que dinamicen procesos de transformación y cambio frente a las prácticas de interacción que desconocen al otro y generan exclusión social y desigualdad en la población.

# Capítulo 1

## **Estado del arte de la investigación académica en torno a grupos indígenas, afrocolombianos y personas con discapacidad**

---

## **Estado del arte de la investigación académica en torno a grupos indígenas, afrocolombianos y personas con discapacidad**

---

La investigación, análisis y producción académica en torno a la exclusión, otredad, prácticas de convivencia, imaginarios y sentidos, es amplia desde ámbitos como político, educativo, sociológico, antropológico, filosófico, psicológico, puesto que, como un asunto multicausal, entender sus causas, consecuencias, estructuras, vías de producción y reproducción, es sólo posible desde diversos ángulos y disciplinas.

De esta manera se tomaron criterios para la selección de los documentos a revisar, con la premisa de dar mayor despliegue en aquellos documentos que premiaran un análisis cualitativo de la problemática. Esto no quiere decir que no se tomaran en cuenta estudios cuantitativos, pero dando mayor despliegue a los cualitativos en términos de hallazgos. Bajo este contexto y con el objeto de identificar el estado del arte desde la producción académica se tomaron como unidad de análisis aquellos textos, publicaciones, y productos de investigación de grupos de investigación que tenían dentro de sus líneas de trabajo la exclusión, la interculturalidad y la otredad en contextos urbanos y de Educación Superior.

### **1.1. Estado del arte de la investigación académica en torno a grupos indígenas**

El rastreo que se realizó para la elaboración de lo que se denomina en esta investigación “estado del arte de la investigación académica en

torno a grupos indígenas”, tuvo como unidad analítica principalmente la ciudad de Cali. Metodológicamente la forma de acceder a la información tuvo como característica que fuera de circulación pública y de fácil acceso.

En un primer momento se descartaron tres tipos de trabajos por considerarlos desde una perspectiva muy amplia y no delimitada para los objetivos de este estudio, como fueron:

- a. Investigaciones realizadas desde la perspectiva antropológica sobre pueblos indígenas y afrocolombianos.
- b. Los trabajos sobre Etnoeducación, los cuales centran su análisis en instituciones educativas de básica y media.
- c. Los trabajos sobre interculturalidad no referidos a la educación superior.

El segundo momento consistió en seleccionar los documentos que evidenciaran su ocupación sobre el tema, buscar las publicaciones, productos de investigación o demás que permitieran su análisis. Un tercer paso fue remitirse a las bibliotecas de las universidades para conseguir aquellos documentos que aparecían enunciados y que no estaban en la web.

Para este estado de arte se contemplaron por lo tanto estudios referidos a:

1. Aportes para la comprensión de la exclusión de los pueblos indígenas en la ciudad, enfatizando en los estudios que abordaron este tema preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria.
2. Los trabajos sobre exclusión, interculturalidad y/o diversidad en la educación superior o en contexto universitario.
3. Estudios sobre percepciones y/o estereotipos de estudiantes universitarios sobre compañeros afrocolombianos e indígenas:

### **1.1.1. Aportes para la comprensión de la exclusión de los pueblos indígenas en la ciudad**

Para este propósito se indagaron las publicaciones de artículos, investigaciones o documentos que se hubiesen realizado concernientes a la problemática desde cada universidad y los medios virtuales o escritos que tienen seguidamente, los grupos de investigación que aparecieran registrados en las universidades y que estuvieran reconocidos por Colciencias.

A nivel nacional, se destacan principalmente dos estudios:

Estudios sobre el indio urbano como el de Manuel Sevilla (2007), –Universidad Javeriana– ,como es el caso de los indígenas Yanaconas de Popayán. El propósito central de la investigación, fue mostrar que el actual mecanismo de avales implementado por el estado colombiano (donde se condiciona el reconocimiento de una comunidad indígena a la presencia de marcadores étnicos observables) refleja una concepción esencialista y estática de la identidad indígena que excluye nociones alternas de identidad étnica, como aquellas basadas en marcadores no observables a primera vista.

La argumentación en este sentido se hace a partir de la descripción de algunas prácticas de la vida cotidiana de una comunidad indígena urbana (los Yanaconas de Popayán). Un segundo propósito es evidenciar que el reto actual para los estudiosos de la situación indígena colombiana no es el de establecer cuál es el mejor sistema de avales, uno basado en marcadores explícitos o en marcadores ocultos, sino el de discutir las relaciones de poder que se han establecido dentro del actual sistema de certificaciones de autenticidad por parte del estado.

La existencia de un sistema de avales que privilegia los marcadores externos de diversidad cultural, termina reforzando una concepción esencialista y estática de la identidad indígena, y además porque existe una evidente desigualdad entre la celebración –en ocasiones exagerada– de estos rasgos externos y la falta de atención a otros aspectos



menos pintorescos pero más apremiantes (ej. escasa atención médica adecuada, falta de capacitación para el desempeño laboral, condiciones de pobreza y desempleo).

El caso de las comunidades indígenas urbanas –reconocidas o en pugna por serlo– plantea una serie de interrogantes a investigadores y a las comunidades mismas. Se hace necesario, por una parte, documentar los distintos escenarios donde se aplican las políticas multiculturales, con la conciencia de que, bajo un pretendido respeto por la diversidad cultural, subyacen distintas formas de dominación y exclusión. Al mismo tiempo, conviene repensar las concepciones reificadas (cosificadas) y reificantes (que cosifican) de identidad indígena asociadas a inventarios culturales que muchas veces se ajustan más a los intereses de las distintas organizaciones –estatales e indígenas– que a la realidad de individuos que luchan día a día por combinar sus profundas convicciones culturales con las exigencias de la vida en la ciudad.

El estudio concluye afirmando que el reto para los estudiosos de la situación indígena en Colombia es desarrollar elementos para entender que las actuales condiciones del debate sobre el reconocimiento de la diversidad (quizás el principal rasgo del modelo multicultural) en el país. Lo importante en el panorama político de las actuales relaciones estado-indígenas dejó de ser la declaración de respeto a la diferencia cultural –de por sí un logro que ya está consignado en la Constitución–, y pasó a ser la probabilidad real que tienen los distintos actores de establecer las categorías y los mecanismos dentro de las cuales se concibe, e incluso se valida, esa diferencia. “Y en este aspecto, el estado sigue manteniendo el control” (Sevilla, p. 2007).

En este mismo sentido, María Isabel Bernal Mora (2012) de la Universidad Nacional, en su investigación titulada Territorialidad nasa en Bogotá: apropiación, percepción y sentido de lugar, la cual analizó las representaciones de las dinámicas y los imaginarios del pueblo nasa en el contexto urbano de Bogotá. La investigación acción participativa, IAP, la etnografía, la cartografía social, el diálogo de saberes, la observación participante, los relatos de vida y los recorridos ambientales in-

centivaron la participación de la comunidad para registrar cómo percibe ella el valor simbólico del territorio.

La población nasa se apropia de la ciudad al recorrer, nombrar y representar simbólicamente los lugares donde habitualmente interactúa, es decir, mediante sus representaciones espaciales, el uso de la jigra<sup>6</sup>, la educación propia, los encuentros interétnicos o retornando intermitentemente a sus territorios de origen. La ciudad, como un lugar apropiado desde las lógicas indígenas, es el espacio de interacción donde se han establecido vínculos simbólicos subjetivos y afectivos.

El territorio fue analizado hacia adentro, como mecanismo de consolidación de un proceso cultural, y hacia afuera, teniendo en cuenta procesos de reivindicación política del territorio ancestral. La construcción del territorio en contexto urbano es una relación que evidencia identidades y acciones de tipo organizativo, educativo, social y de pensamiento.

### **1.1.2. Estudios realizados en la ciudad de Cali sobre los pueblos indígenas**

Para los estudios realizados en la ciudad de Cali, la búsqueda se realizó por medio de los grupos de investigación de las siguientes instituciones y universidades:

- v Alcaldía de Santiago de Cali-Corporación Science.
- v Pontificia Universidad Javeriana
- v Universidad del Valle

La investigación de Jenny Posso (2008), –Universidad del Valle–, titulada *Indígenas en la ciudad: Etnicidad y estrategias de supervivencia en Cali*, señala que a pesar de la diversidad étnica en Colombia y las diversas formas organizativas y de gobierno de los pueblos indígenas, la organización predominante ha sido el cabildo como forma de autoridad regida por un gobernador y unos cabildantes que se eligen periódicamente. En este sentido el fenómeno nuevo no sólo está en

---

6 jigra: tejido en fibra vegetal

que los indígenas en la ciudad conformen organizaciones que los representen, sino que esta forma sea el cabildo.

El estudio muestra las estrategias de supervivencia que establecen estos grupos en la ciudad. Analiza la manera cómo han emprendido procesos políticos, para reivindicar su diferencia étnica y los derechos que les asisten como indígenas, y cómo han utilizado esta diferencia para obtener alguna ventaja en la actividad económica que desarrollan o se proponen desarrollar. Describe las estrategias que han desarrollado los distintos grupos, para buscar la mejoría de las condiciones de subsistencia del grupo a partir de la reivindicación de su diferencia étnica o el uso en algún sentido de esta.

El trabajo de la antropóloga Nancy Motta (2010) de la Universidad del Valle, Tejiendo la vida en la ciudad de Cali: Estrategias de adaptación e inclusión de seis cabildos indígenas urbanos, como artículo de reflexión del proyecto titulado Estudio etnológico de las comunidades indígenas ubicadas en el municipio de Cali (Ingas, Kofanes, Quichuas, Yanaconas, Nasas y Guambianos), establece relaciones entre procesos que se han denominado de “construcción étnica” (Koonings, 1999) o “reinvención étnica” (Castillo & Cairo Carou, 2002, pág. 66) y las estrategias de supervivencia de seis grupos étnicos en la ciudad de Cali. Desde el punto de vista metodológico, el estudio abordó la combinación de una estrategia cuantitativa y una estrategia cualitativa, así como un trabajo interdisciplinario desde la antropología, la sociología, la geografía y el derecho.

El estudio analiza los procesos políticos emprendidos por los seis cabildos indígenas urbanos en la ciudad de Cali para reivindicar su diferencia étnica y los derechos que les asisten como indígenas; cómo esta diferencia permite obtener alguna ventaja en la actividad económica que desarrollan, y muestra las rutas migratorias y su relación cabildo indígena rural-urbano, como un continuum del resguardo y la ciudad y las formas apropiadas de reinvención étnica en lo simbólico en el espacio urbano, y la estrategia política de alianza multiétnica.

La autora señala que todos los cabildos indígenas urbanos, constituyen identidades translocales o identidades de frontera, porque no sólo se

contempla el territorio físico y el horizonte cultural tejido entre el resguardo y la ciudad, sino que también se han ido creando comunidades simbólicas y redes de empoderamiento local, nacional o transnacional frente al modelo excluyente de modernidad del desarrollo, que pretende recolonizarlas o subalternizarlas. Afirma, que los conceptos de “pensamiento de frontera”, “epistemologías de frontera”, “etnografías multilocales”, son nociones que abarcan en la globalización, el tiempo-espacio de las comunidades identitarias, en el sentido de cómo se combinan y se mezclan, cómo se sitúan en medio de la heterogeneidad y/u homogenización y como se remodelan una y otra vez en los circuitos con fronteras inestables o móviles.

Para la autora del estudio, el debate epistemológico de la otredad cultural que desde diversas perspectivas teóricas ha encontrado un lugar para el análisis de las interacciones, las fragmentaciones, y la transversalidad de experiencias culturales. La otredad expresada en un mundo otro, en un contexto no tan solo rural, sino también en ambientes urbanos y ciudadanos. Los seis cabildos indígenas urbanos pujando por su inclusión en la sociedad caleña, constituyen nuevas voces para asumirse como nuevos ciudadanos en el contexto de la heterogeneidad y de la diferencia.

En el 2010, Anacona Muñoz, Cardona, & Tunubalá (2010), implementaron el estudio Caracterización de las condiciones socio demográficas, económicas y culturales de los cabildos indígenas: Kofán, Misak-Guámbianos, Quichua, Inga, Yanacona, Nasa, de la ciudad de Santiago de Cali, como parte de uno de los componentes del proyecto de Asistencia técnica para la implementación de política pública indígena en Santiago de Cali, desarrollado entre el mes de octubre 2009 y abril de 2010 por la coordinación del Cabildo del pueblo Misak con la financiación de la Alcaldía Municipal de Santiago de Cali.

El proyecto identifica la distribución del 0,46 %, de la población residente en Cali es indígena, que equivale a 9466 personas. De estas el 98% (9237 personas) se encuentra ubicada en la cabecera municipal y el 2% en la parte rural (229 personas). En este censo se logró contabilizar un total de 5.759 personas; de ellas el 53.1% pertenecen al Cabildo

Nasa; el 29.4% al Yanacona; el 7.3% al Inga; 5.0% al Quichua; 3.4% al Misak y el 1.8% al Cabildo Kofán. El 22,8% de la población tiene como máximo nivel educativo la primaria incompleta, mientras que un 22,6% cuenta con bachillerato incompleto. En su orden aparece un 19.5% de la población que cuenta con educación secundaria completa y el 18,8% con primaria completa. Es necesario anotar que los niveles educativos superiores aparecen tímidamente con porcentajes muy bajos del 0.5% correspondiente a 29 personas y con formación de postgrados 0,1% con tres personas.

García Caicedo (2013) en el estudio titulado *El viacrucis de las poblaciones étnicas en Cali: la revictimización de las comunidades afrodescendientes e indígenas*, analiza cómo, desde el campo histórico y social, hasta el momento actual las políticas para los grupos étnicos son ambiguas y tienen una serie de contradicciones que merecen ser demandadas, especialmente en temas como la participación y la instrumentalización de un discurso sobre la democracia participativa.

El autor señala cómo los indígenas y afrodescendientes que residen en la ciudad de Cali se enfrentan a varios fenómenos históricos y sociales: 1) un proceso histórico marcado por la dominación española en el que ellos han sido los más afectados; 2) un desarrollo económico que permite evidenciar la exclusión de estas poblaciones en proyectos que permitan la mejora de las condiciones sociales y humanas; 3) un conflicto armado interno en el que los territorios ancestrales de estas poblaciones han sido los cuarteles y campos de guerra de los diferentes actores armados (legítimos e ilegítimos); 4) el desplazamiento forzado hacia las ciudades; y 5) la indiferencia de las instituciones municipales frente a los diferentes proyectos y luchas sociales que han desplegado estas comunidades en diferentes campos (político, económico y cultural).

### **1.1.3. Los trabajos sobre universidad, exclusión, interculturalidad y/o diversidad en la Educación Superior o en el contexto universitario**

Un trabajo que aborda el tema de la interculturalidad desde la perspectiva conceptual y terminológica, así como sobre el desarrollo de la misma en Colombia es el del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPE- (Pulido Chaves, 2005) quienes en el 2005 y luego de un debate interno dieron a conocer los resultados en un artículo titulado *Inclusión Social, Interculturalidad y Educación*, donde se recogen las distintas posturas y discusiones en torno al tema. No se trata de un ejercicio puramente académico, pues quienes participan en este grupo están inscritos en problemáticas específicas relacionadas con la exclusión, la desigualdad, el desplazamiento, la deslegitimización de la política y la defensa del derecho a la educación, desde los cuales, dialoga, crea y analiza diferentes acercamientos o propuestas teóricas.

El proyecto de investigación titulado: *Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos* (Martínez & Rodríguez, D.F., 2012), fue desarrollado como parte de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales y articulado al Macroproyecto *Sujetos y Diversidad*. El objetivo general del estudio fue comprender los sentidos de diversidad cultural que se están construyendo/ movilizan en los estudiantes de último semestre y docentes de un programa de licenciatura en Matemáticas de otra universidad.

Los principales hallazgos de la investigación muestran que los sentidos de diversidad cultural que se están movilizan en estudiantes y docentes giran en torno a los siguientes aspectos: un énfasis étnico racial de la diversidad cultural, la diversidad vista como déficit o limitación, una postura multicultural dirigida al respeto por la diferencia, una contradicción entre la posición institucional y las demandas del sistema educativo nacional y un cuestionamiento frente al verdadero sentido que adquiere la diversidad cultural en los procesos educativos y que puede convertirlos en nuevos sistemas de imposición y dominio.

Según Antonio José Caicedo y Elizabeth Castillo (2008) en su estudio *Indígenas y afrocolombianos, nuevos sujetos, viejas estructuras*, la exclusión, como bien ha sido expresado por diferentes académicos, ha estado presente en la configuración de la sociedad colombiana desde sus inicios como nación. En este sentido destaca el grupo de la Universidad del Cauca, que hace un análisis de los elementos políticos, históricos e institucionales en el ingreso de estudiantes indígenas y afrocolombianos en la educación superior, –concluyendo entre otras–, que las universidades colombianas, tanto públicas como privadas son grandes productoras de estudios sobre diversidad, pero en su interior la diversidad es considerada prácticamente inexistente.

## **1.2. Estado del arte de la investigación académica en torno a grupos afrocolombianos**

Agudelo (2004), afirma que las identidades negras tienen diversas expresiones como producto de procesos de construcción y contextos diferenciados. Recalca que un aporte mayor en estudios recientes sobre las formas de adscripción identitaria de las poblaciones negras en América lo constituyen los estudios desarrollados por Hall (1993; 1996;1997), Chivallon (2002), Wade (1997) en el marco de los llamados *cultural studies* y los *postcolonial studies*. A su vez indica que estos estudios proponen la hipótesis de identidades negras construidas a través de la complementariedad de elementos modernos y tradicionales a la vez, entre continuidades históricas y rupturas, con una capacidad de permanente transformación y de asimilación de elementos culturales diversos y también de producciones originales. Se trata de identidades híbridas e interculturales construidas en contextos tanto locales como transnacionales. Según Hall (1992), “hay un conjunto de experiencias negras históricamente definidas y distintivas que constituyen un repertorio alternativo pero ello está hecho desde la diversidad y no desde la homogeneidad”. Aunque políticamente los movimientos negros puedan optar en un momento dado por una especie de “esencialismo estratégico”, esto no se puede volver una forma permanente de identificación pues la

esencialización es a la larga negativa porque naturaliza y des-historiza (deja sin historia) la diferencia.

Este autor resalta a Losonczy (1997; 1997a) quien plantea una interpretación de las identidades negras en Colombia, a partir de sus estudios de poblaciones negras rurales del Pacífico colombiano. Resalta que se trata de identidades en “crisol” en el sentido de procesos de sincretismo cultural y social, producidos en medio de fuertes rupturas históricas, que fusionan los elementos de que se nutre para la producción de un sistema identitario original “ni africano, ni indígena, ni español”. Este tipo de construcción de la identidad asume el carácter de “mediador intercultural”. Es el contexto de mestizaje cultural o de relaciones interétnicas el sustrato fundamental del espacio social en el que se producen las identidades de estas poblaciones.

Los trabajos sobre las identidades negras pueden asumirse en una doble y compleja vía: como instrumento movilizador y de afirmación positiva del ser, o como una identidad padecida como estigma inferiorizante, la identidad étnica es una construcción social cambiante que se produce en la interacción de los actores de la sociedad. En nuestro objeto de estudio, la identidad étnica tiene ese carácter ambivalente entre imposición y autoidentificación del ser negro o pertenecer a una comunidad negra. En el caso colombiano, la construcción histórica y social de la “raza negra” estuvo inspirada en las concepciones universales surgidas en el siglo XVIII que en América Latina van a tener una evolución particular con el fenómeno del mestizaje (Wade, 1997).

Desde esta óptica, los referentes sobre la viabilidad de procesos diversos de construcción de la identidad negra, como parte de las múltiples opciones identitarias con las que los individuos y los grupos pueden o deben coexistir de manera simultánea o secuencial, de acuerdo a contextos y situaciones dadas, es aún más cierto en el marco de las fluidas dinámicas sociales urbanas. Los marcos estrechos que restringen los procesos de construcción identitaria a determinados rasgos, orígenes o pautas de comportamiento en detrimento de otros elementos que confluyen en dichos procesos, impiden acercarse a una mejor comprensión de estos fenómenos.



Agudelo (2004), prosigue con que la consideración de las poblaciones negras como un grupo étnico es problemática. El proceso mediante el cual estas poblaciones se han articulado a la sociedad nacional no recorre un solo camino. A pesar de las argumentaciones sobre un punto de partida inicial constituido por el origen africano común, el trauma de la esclavización y las formas de resistencia, se pueden registrar diferenciaciones importantes. Afirma que son múltiples las variantes de la esclavización (rural, de plantación, minera, urbana, entre otras), de los procesos de resistencia y adaptación, de las formas de sociabilidad y participación en las sociedades coloniales y luego republicanas y de los mecanismos de implantación territorial y de movilidad. Si podemos encontrar en los diversos mecanismos de discriminación racial, un aspecto de identificación genérica de este grupo de población inducido desde la estigmatización, esto no ha sido óbice para que se desarrollen formas diversas de participación y de identificación social.

Por lo tanto, en el discurso académico y político han hecho énfasis en una matriz rural - fluvial - Pacífico como paradigma de referencia de la “identidad negra”. Es cierto que la asociación histórica entre el Pacífico, las poblaciones negras y ciertas prácticas culturales y sociales propias son un hecho relevante cuando se trata de evocar la problemática de estas poblaciones. Pero no es menos cierto que las poblaciones negras habitan prácticamente todo el espacio nacional incluyendo una presencia importante en centros urbanos y desarrollan formas múltiples de mestizaje y participación y en la sociedad.

Ahora, Agudelo (2004) afirma que los afrocolombianos urbanos –ser negro en la ciudad–, poseen elementos que en algunos estudios de caso realizados en ciudades colombianas permiten observar aspectos sobre la manera como operan las dinámicas de construcción identitaria de los afrodescendientes en contextos urbanos.

La existencia de los mecanismos de etnicización o adquisición de una conciencia de ser negro en Bogotá, según Díaz (2003), se encuentran concentrados en : a) el medio académico –difusión de publicaciones, convocatorias abiertas a coloquios, seminarios y conferencias, creación de grupos de estudio y de investigación, realización de investigaciones

entre sectores de las poblaciones negras en la ciudad– ; b) el político –formas de vinculación o aproximación a las organizaciones negras existentes en la ciudad, creación de colonias y asociaciones con objetivos reivindicativos– y c) las expresiones folclóricas (música, danza, literatura) incrementan la presencia en la ciudad de estos espacios que asocian las reivindicaciones étnicas a la identificación y participación en dichas prácticas culturales.

Para Díaz, estos medios que pueden ser válidos para otros contextos urbanos con ciertas similitudes –ciudades que al igual que Bogotá son consideradas como mestizas, tipo Medellín, Pereira– también podrían aplicarse a otras donde las poblaciones negras han sido históricamente mucho más visibles –Cali, Cartagena– y aún en aquellas ubicadas claramente como ciudades negras como Quibdó, Buenaventura o Tumaco. Aquí hay que hacer énfasis en que estamos hablando de lo que podríamos llamar proceso de etnización consiente, es decir se trata de una dinámica de orden político así ella no se exprese necesariamente en términos de la militancia en alguna organización o movimiento.

Algunos de los elementos que se encuentran en los discursos agenciados por estas instancias de etnización (ratificación de las etnias – fortalecimiento de las etnias) están relacionados con la explicitación del pasado y el presente de África como herencia histórica y cultural y como referente actual, acompañada de una alusión a símbolos de lo que han sido la luchas por la libertad, contra el colonialismo y todas las formas de discriminación de los pueblos negros en el mundo. En algunos casos esta asociación a referencias de orden general está relacionadas con la emergencia de nuevas expresiones culturales negras difundidas en el ámbito mundial en el actual contexto de globalización.

Los factores que podríamos llamar nacionales giran alrededor de la memoria de la esclavitud y sobre todo de la resistencia cimarrona y palenquera a la esclavización. La reivindicación de héroes afrodescendientes que participaron en la gesta de la Independencia es otro elemento que se presenta como parte de los múltiples aportes que han hecho a la construcción de la nación colombiana sus poblaciones negras (entre los que se señalan igualmente su participación en la economía,

sus expresiones culturales convertidas en símbolos nacionales, su destacada presencia en el deporte, los liderazgos políticos visibles, folclor y danzas).

Pero los elementos centrales en este proceso de etnización que se adelanta entre las poblaciones negras urbanas se encuentran en la reivindicación del proceso de reconocimiento constitucional en el Artículo Transitorio 55 de la Constitución Nacional de 1991, de la ley 70 de “comunidades negras” de 1993, de la dinámica de organización étnico-territorial y de la conquista de espacios institucionales de participación e intermediación con el Estado y con otros actores sociales.

Hay que tener en cuenta que los estudios tienen un cierto punto de partida inicial de estas investigaciones y que el referente es el estudio de las poblaciones afrocolombianas en Cali desde su condición mayoritaria de inmigrantes provenientes del Pacífico o del norte del Cauca; los resultados muestran varios elementos en los que se evidencia la multiplicidad de variantes que se generan, no solamente por el origen exterior a la ciudad de buena parte de sus habitantes negros, sino que también considera otras dinámicas propiamente urbanas en medio de las cuales viven y construyen sus identidades los pobladores afrocolombianos.

Según estas investigaciones, si bien es cierto que la mayor parte de las poblaciones negras de la ciudad reconocen ser víctimas de formas de discriminación, la percepción de ellas varía de acuerdo a factores socio-económicos en los que se combinan elementos de origen socio-geográfico, grupo generacional y género. Estos mismos factores inciden en las heterogeneidades de formas de autoidentificación étnico-racial y en las distintas maneras de asumir su presencia y participación en la sociedad urbana, en este caso de Cali. Es importante no solamente determinar las diferencias entre las culturas negras y los otros grupos sociales, sino también ver las diferencias al interior de las poblaciones negras (Hall, 1992).

Estos estudios muestran como en términos de pautas de comportamiento frente al consumo y otros referentes de sociabilidad, las poblaciones negras en la ciudad de Cali presentan cada vez menos diferencias con

los otros grupos de población en correspondencia con el estrato socio-económico, el nivel de educación, los grupos de edad o el género.

También cabe señalar, que la problemática que viven los afrocolombianos en los diferentes tipos de asentamientos en los que habitan es diferente. En las investigaciones de autores como Barbary, Urrea y Ramírez (2004), la identidad de este grupo en la región Pacífico y en Cali, presentan diferencias. Se observa que los habitantes del Pacífico, sus reivindicaciones son de carácter étnico-territorial, mientras que en Cali al igual que en otras grandes ciudades que cobijan una gran cantidad de afrodescendientes, lo que está en juego es la denuncia en la discriminación racial y la lucha por el acceso en condiciones de igualdad de oportunidades educativas, la salud, la vivienda, los servicios públicos y los mercados laborales. Nuevamente cabe señalar que estas diferencias deberán verse reflejados en el diseño de políticas públicas, de discapacidad y culturales.

Pero al lado de esta tendencia hay dinámicas particulares generadas por factores diversos. Las culturas negras urbanas que se construyen en referencia a formas de identificación negra en un contexto de globalización. Identificación sobre símbolos de lo negro vehiculados por mecanismos de difusión cultural que transitan a través de las nuevas posibilidades de circulación de información y mensajes. Las imágenes de Nelson Mandela, Malcolm X, Martin Luther King, se mezclan con las de Bob Marley, Michael Jordan, Jimmy Hendrix, y algunos intérpretes de hip hop, de rap, de pop. Y estos elementos se articulan con otras expresiones de cultura popular no exclusivamente negra como la Salsa. En algunos casos estos aspectos de cultura urbana se mezclan con evocaciones del Pacífico, pero en otros, éstas no forman parte de los repertorios culturales con los que cotidianamente se crean y recrean las identidades negras en Cali.

Otro elemento que muestran algunos de los estudios señalados es que a pesar de la existencia en Cali de barrios constituidos con gente del mismo origen, el Pacífico, esto no garantiza la conformación de comunidades. Es muy significativo el peso que toma la dinámica urbana de separación entre lo laboral, lo familiar, lo lúdico, etc. Pero

ello no quiere decir que en el plano individual o fuera de los espacios en los que la identidad étnica tiene aparentemente mayores posibilidades de desarrollo, como sería el de la comunidad de origen geográfico (el Pacífico), no se construya también identidad negra.

Estas investigaciones nos muestran como las culturas y las identidades negras se han construido a través de manifestaciones de contacto y de diferenciación con el otro. Son dinámicas sociales en las cuales están implicadas las diferencias entre individuos y entre grupos que se acercan y se distancian. Si podemos decir que la formación de identidades y de construcción cultural es propia de todo grupo humano, también podemos afirmar que de acuerdo a procesos históricos y a contextos específicos vividos por diferentes grupos nos encontraremos con variaciones en las formas que adoptan dichos procesos. Elementos históricos como la esclavización, la construcción de la diáspora afrodescendiente, forzada o voluntaria, el contacto con “el otro”, la necesidad de construcción y reconstrucción de cultura, las vivencias de la discriminación, en suma, condiciones como las vividas por las poblaciones negras generan elementos de una complejidad inmensa que pueden ser en determinados momentos mucho más intensos que en otros grupos sociales. Esto es lo que nos muestra por ejemplo, la interpretación sobre culturas e identidades negras y sus expresiones desarrolladas por Hall y Gilroy, o en el contexto del Caribe los trabajos sobre la identidad antillana de Glissant (1981) Chada Hauria (2014) o sobre el Brasil de Sansone (2004).

Agudelo (2004) resalta que la investigación sobre la identidad negra busca llamar la atención para abrir el marco de interpretación de los procesos de autoidentificación de parte de las poblaciones negras urbanas que tome de verdad en cuenta el carácter múltiple, híbrido, cambiante que puede asumir dicho proceso.

También se busca la reivindicación como una identidad étnica en la que África es el eje de identificación como referente histórico, y como realidad fijada y pura es absolutamente legítimo como herramienta política, aunque ello no le otorgue a esta tesis un monopolio de la verdad en términos de que ella sea la única forma de reconocerse como negro

y actuar políticamente en consecuencia. La observación de algunas experiencias permite, por el contrario, dudar de la eficacia política de dicho discurso (Agudelo, 2004).

Lo mismo podremos decir de aquellos discursos que fijan la identidad en otros elementos, como el Pacífico y la relación identidad-territorio en algunos casos colombianos. El que haya lecturas desde la academia que refuercen o inspiren esta visión de la identidad es problemático, pero en tanto que lecturas y formas de interpretación pueden, y de hecho lo son, confrontadas por otras formas de ver estas problemáticas.

Es cierto que las identidades negras pueden construirse alrededor de símbolos que podríamos llamar “tradicionales nacionales” como el Pacífico, el Palenque de San Basilio, el folclor, la danza o las tradiciones orales, articuladas o no a una visión de África como “tierra madre”. También pueden construirse o no en referencia a símbolos más globales de lo negro, como ya lo vimos en el caso de Cali en los que se articulan desde las imágenes de líderes mundiales del movimiento negro, grandes figuras negras del deporte, músicos, el movimiento rap, hip hop y ciertas formas vestimentarias y de peinados asumidas fundamentalmente por los jóvenes.

Las identidades negras pueden articular estos dos aspectos y a su vez estar ligadas a expresiones culturales y sociales que se compartan con otros sectores no negros con los que se coexiste en la ciudad. Pero insistimos en que las identidades negras no se agotan ni en el reconocimiento de la ancestralidad africana vía Pacífico, Palenque, Caribe o norte del Cauca, como tampoco en la globalización contemporánea en la que se cruzan diversos mensajes e historias. Pienso que las identidades negras son eso y más y seguirán generando nuevas posibilidades y expresiones de ser negro, de ser afrodescendiente.

A pesar de que la mayor parte de interpretaciones académicas sobre las identidades –incluidas las étnicas– coinciden en su carácter de construcción histórica, social, contextual, relacional, etc. y sobre sus posibles dinámicas de cambio y transformación, es notable la contradicción que se presenta entre esta visión y una cierta tendencia

a la reificación de la identidad étnica en el discurso político que supuestamente iría en el sentido de ampliar y cualificar la conciencia de pertenencia. A veces aparece el discurso académico como deslegitimador del discurso político al mostrar el proceso de construcción y cambio de las dinámicas identitarias (Hoffman et al, 2002; Restrepo, 2004). Consideramos que, por el contrario, el explicitar la multiplicidad de mecanismos en los que se construye y reconstruye la identidad negra, su capacidad de adaptación, cambio, hibridación y la variedad de elementos que la componen puede ser, desde el interés académico con todas sus implicaciones sociales y políticas e igualmente desde el campo de la política, un factor de enriquecimiento y no de deslegitimación.

A la luz de los resultados en términos de movilización política, cabría preguntarse si justamente esta tendencia a una esencialización cultural de parte de los núcleos visibles de movimientos y líderes, acompañada a veces por el Estado y por algunos sectores de la academia, no opera como un factor de bloqueo para que el mensaje político logre sensibilizar y movilizar a un mayor número de esa gran cantidad de poblaciones negras urbanas.

Tanto las ciencias sociales como los movimientos políticos negros están lejos de tocar en sus estudios y discursos a las mayorías de población afrodescendiente, dispersa en las grandes concentraciones urbanas del país.

Los estudios sobre las poblaciones negras deben ir más en la búsqueda de la forma como viven su diferencia (auto asumida o determinada por la sociedad) esas mayorías que aún no integran ese mundo de asociaciones, organizaciones, colonias y demás instancias de sociabilidad en las que se reproduce la conciencia de ser negro bajo los criterios que se han mostrado en las investigaciones sobre este grupo en Colombia.

Agudelo, se ajusta al planteamiento de Roger Bastide (1969), en su trabajo *Las Américas negras*, sobre el hecho de que para entender las diferentes formas que puede asumir la identidad negra, no se debe solamente estudiar a los afrodescendientes en sus momentos fuertes (las manifestaciones culturales visibles, su carácter de desplazados

forzados, sus expresiones políticas, su “exotismo” frente a lo “normal”). Es importante tratar de llegar a las manifestaciones cotidianas invisibles de interacción en los que también se vive la diferencia coexistiendo con la unidad.

Finalmente, el autor afirma que pensar en el poblador negro en la ciudad no siempre como un inmigrante, alguien que viene de fuera, sino como un ciudadano en proceso de integración a lo urbano que trae con él un capital cultural de otra parte. ¿Será que es posible encontrar la huella de núcleos sociales familiares o individuales de que se hablan en algunos estudios sobre la presencia desde el periodo colonial de pobladores negros en las ciudades? (Díaz, 2003; Urrea & Murillo, 1999; Restrepo, 2004) y termina por preguntarse ¿Cómo podríamos encasillar a estos en la categoría de emigrantes, que engloba prácticamente la totalidad de estudios sobre poblaciones negras en las ciudades? Y aún si hablamos de esas migraciones producidas desde la abolición de la esclavitud hasta las que se presentan en los años 1950 creo que el proceso de construcción cultural de esas poblaciones no está ya determinado por su origen en tanto que inmigrantes sino por las dinámicas sociales y culturales desarrolladas en la ciudad en interacción con los demás actores que la componen como lo muestran algunos elementos de los trabajos aquí referenciados.

### **1.2.1. Educación, multiculturalidad e interculturalidad**

La educación reconoce la formación de los sujetos durante toda la vida, denotando que el conocimiento es cultural. Es decir, la producción, sistematización y reproducción/socialización del conocimiento se da en matrices culturales y sociales específicas. Estas matrices están enriquecidas en los grupos étnicos indígenas y afrocolombianos por la diversidad de tradiciones que han entrado en contacto.

La multiculturalidad implica el reconocimiento sobre sí mismo en cada grupo étnico, así como la responsabilidad de trabajar sobre las necesidades e intereses de formación expresados por cada comunidad en torno a sus saberes, lenguas, modalidades de aprendizaje que contribuyan



a la promoción de la diversidad cultural, a la construcción de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua.

La universidad debe entre otras, facilitar y apoyar los procesos de multiculturalidad dado que las herencias europeas, africanas e indígenas están presentes en la misma epistemología de nuestros sistemas de conocimiento, constituyendo un verdadero marco multicultural de enriquecimiento.

De esta perspectiva, el multiculturalismo se constituye en una agenda de trabajo académico, social y político que impulsa el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural. Esta agenda de trabajo no considera a los grupos indígenas y étnicos en general como constituciones culturales puras. Por el contrario, el multiculturalismo desarrolla como fundamento de la identidad la hibridación, el contacto, la mezcla de los pueblos para la construcción de las identidades culturales y los agrupamientos étnicos, “se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalteridad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 4).

Desde el punto de vista anterior, los contextos étnicos, culturales y sociales específicos de los grupos étnicos y su relación con la educación están dados en las relaciones con los demás grupos, fortaleciendo la cohesión y unidad del país mediante el fortalecimiento a las semejanzas antes que sus diferencias.

Por todo lo anteriormente expresado, es necesario revisar las investigaciones que respecto al tema se han desarrollado en América Latina y especialmente en Colombia sobre multiculturalidad, interculturalidad e interculturalidad en el contexto de educación.

Con relación al concepto de interculturalidad, el estudio llevado a cabo por Ferrão Candau (2010) pone de manifiesto las contribuciones que la educación intercultural ha dejado en América Latina. Entre estas están,

la denuncia de las diferentes manifestaciones de discriminación racial presentes en las sociedades latinoamericanas y el combate a la ideología del mestizaje y a la “democracia racial”, que configura el imaginario sobre las relaciones sociales y raciales que se ha mantenido entre los diferentes grupos presentes en las sociedades latinoamericanas, y que presenta estas relaciones como caracterizadas por la cordialidad. En ese sentido, la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia (Ferrão Candau, 2010).

De igual manera, las revisiones bibliográficas realizadas en diferentes estudios en Latinoamérica afirman que el término “interculturalidad” surge en América Latina dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena. No obstante, además de la educación escolar indígena, otros grupos han contribuido en acrecentar la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalismo. Entre ellos, se pueden mencionar a los movimientos negros latinoamericanos que, en general, son ignorados por la bibliografía que trata de educación intercultural en el continente.

No obstante, referente a la educación, se han incluido en varios países políticas cuyo objetivo es el ingreso, la permanencia y el éxito en la educación escolar; la valoración de las identidades culturales negras; la incorporación, tanto en los currículos escolares como en los materiales pedagógicos, de componentes propios de las culturas negras, de los procesos históricos de resistencia vividos por los grupos negros, así como de las contribuciones de estos grupos para la construcción histórica de los diferentes países. Otro elemento importante que se ha venido incorporando en algunos países son las políticas de acción afirmativa dirigidas a los afrodescendientes, en diferentes ámbitos de la sociedad, del mercado de trabajo a la enseñanza superior. Son propuestas como éstas las que ponen en discusión el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogenizadoras y monoculturales de los procesos sociales y educativos y ubican en el escenario político asuntos

relacionados con la construcción de relaciones étnico-raciales en los contextos latinoamericanos.

La perspectiva de la interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones, tanto desde el punto de vista de la reflexión teórica como desde el punto de vista de las iniciativas concretas, especialmente en el ámbito de la educación. En ese sentido la interculturalidad crítica propuesta por Tubino (2005), pretende ser una propuesta ética y política, que tiene el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que, históricamente, fueron considerados inferiores.

De igual manera, en torno a la interculturalidad se ha marcado la dificultad de asumir la perspectiva intercultural en la educación de todos/as los/as ciudadanos/as, dado que el pensamiento colonial aún es dominante en la sociedad, lo que lleva a que se enfatice y se considere superior la lógica europeizante y de influencia norteamericana, y a que se les dé poco valor a las culturas originarias y/o afroamericanas.

Llama la atención cómo ese reconocimiento intercultural de América Latina pone de manifiesto la problemática, propia de un ámbito muy específico: la educación escolar intercultural es folclorizante y se limita a incorporar en el currículo escolar componentes de las dos culturas de grupos sociales considerados “diferentes”, particularmente indígenas y afrodescendientes.

En contraste con lo anteriormente expresado, la interculturalidad en la educación superior, tal y como lo vislumbran Velásquez Gutiérrez & Argueta Villamar (2013), superó el paradigma de educación bilingüe y aunque muchos proyectos la siguen viendo como solamente multicultural; es decir, como agregación de culturas, sin destacar ni

reflexionar sobre lo fundamental, la perspectiva intercultural atiende a las variadas dimensiones de la diversidad.

Las universidades interculturales y los espacios interculturales no denominados de esa manera, pueden construir las condiciones para el establecimiento del diálogo de saberes. Las universidades interculturales pueden, y deben, ser espacios privilegiados para la investigación y enseñanza de la multiplicidad de saberes propios de cada país, y en ellas se puede avanzar en la construcción de espacios de diálogo, a través de proyectos y programas de investigación-acción, en la discusión de los nuevos marcos normativos y legislativos que se están dando en nuestros países (por ejemplo, la Ley Marco de la Madre Tierra y el Desarrollo para Vivir Bien, actualmente en discusión en Bolivia), en la toma de decisiones y en la implementación de políticas públicas sobre la salud; en los proyectos agrícolas y de manejo de recursos naturales y conservación de la biodiversidad, entre otros muchos y, por supuesto, a través de la configuración de comunidades interculturales de investigación e innovación (Velázquez G. y Argueta, 2013).

En Colombia el multiculturalismo es un marco de referencia que incorpora el análisis y tratamiento de factores culturales más amplios que los étnicos, para la superación de problemas en la sociedad. Así, la lengua y la identidad étnica indígena o afrocolombiana constituyen factores de diversidad que se deben tener en cuenta para el mejoramiento de la educación, así como también la diversidad social, religiosa, la excepcionalidad (discapacitados o talentosos), el género, los estilos de vida, etc.

Tal y como lo propone Castro (2009), las problemáticas intercultural o pluricultural, su relación con las prácticas educativas y las políticas públicas, han tenido diferentes comportamientos, experiencias y desarrollos que es necesario abordar para comprender las tendencias, problemas y vacíos investigativos al respecto, que se han generado en el país.

En ese sentido es importante mencionar, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional –MEN–, que la etnoeducación se ubica dentro

de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de vida acorde al conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia y proyectarse hacia el conocimiento de las tecnologías producidas por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural (MEN, 2004).

De igual manera Restrepo & Rojas (2004), hacen referencia, entre otros, al problema de desplazamiento forzoso al que se ven empujadas las comunidades negras por parte de los sectores en conflicto y al consecuente desarraigo y ruptura del tejido social que ello genera. De igual manera, otros trabajos hacen referencia al debate en torno a la construcción de representaciones teóricas, políticas y sociales sobre las poblaciones negras y su incidencia en las lógicas de visibilización/invisibilización de las mismas. En ese sentido, es posible entender cómo las representaciones teóricas y políticas acerca de las poblaciones negras y su identidad, han buscado llamar la atención sobre su situación de minorización, haciendo énfasis en algunos rasgos culturales y políticos que deberían promover su visibilización.

Uno de los interrogantes que plantean los autores, es precisamente alrededor del papel de la escuela y los maestros en la consolidación de proyectos tendientes a educar en contextos de diversidad cultural, que garanticen el cumplimiento de las políticas públicas en educación para grupos étnicos.

En ese sentido, las ponencias referidas a políticas de la representación, multiculturalismo e interculturalidad profundizan aspectos referentes a cómo han sido articuladas teórica y políticamente las poblaciones negras y el lugar del multiculturalismo en dicha articulación. Se destaca el capítulo de Peter Wade (2004) referente a la imagen de las comunidades negras e indígenas del Pacífico como “guardianes de la naturaleza” a raíz de las prácticas discursivas e institucionales ligadas a las políticas mundiales de biodiversidad y multiculturalismo, imagen que puede remontarse al origen mismo de la modernidad y sus tensiones expresadas en el imaginario del buen salvaje. Wade considera que para entender esta nominación deben analizarse las conexiones íntimas y procesos como la mimesis de co-producción de la modernidad y

su *otro* (como exterioridad constitutiva). De igual manera, llama la atención sobre las relaciones de poder que se tejen en la producción y agenciamiento de la diferencia. Así, la eclosión en las políticas de estado de la diversidad cultural y biológica pueden estar siendo articuladas como nuevas modalidades de dominación (Restrepo & Rojas, 2004).

Otro trabajo que aborda la interculturalidad desde la perspectiva conceptual y terminológica es el foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPE– (2005), el cual considera que la reflexión sobre educación intercultural constituye una oportunidad para romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo que no existe un solo tipo de saber, o un solo tipo de conocimiento sino que hay diferentes formas culturales de producción del conocimiento.

De igual manera, se hace necesario desde esta perspectiva, transformar la escuela en múltiples escuelas interculturales que den respuesta a los aportes étnicos particulares, así como a las características culturales, sociales, diversas en las que se desarrolla. Por tanto, la interculturalidad debe ser vivida y sentida como un proceso a largo plazo, de carácter intencional y sistemático que vaya de la mano con una voluntad política dirigida a la búsqueda de equidad social (FLAPE, 2005).

La interculturalidad entendida desde esta perspectiva, no propone únicamente el reconocimiento de la diversidad cultural, sino que plantea la interrelación de las culturas y se pregunta por los sentidos de “otros”. Trascender el significado que tiene la ciudadanía hoy, es necesario para indagar por el sentido que puede tener para jóvenes, mujeres, indígenas o afrocolombianos, superando la discusión autocentrada en la comprensión del significado de lo que la ciudadanía tiene para el otro y dejar que el otro indique el sentido que la ciudadanía tiene para él (FLAPE 2005).

De igual manera Albán Achinte (2005) presenta el problema intercultural más allá de lo étnico como un ejercicio fundamental para alcanzar un desarrollo que reconozca la existencia de los otros que comparten el mismo espacio social. Propone mirar desde la interculturalidad

problemas de orden racial, de exclusión y desigualdad social, así como los referidos a la subalteridad que pueden ser superados a través de la educación.

En ese sentido, para Albán Achinte (2005) la educación juega un papel fundamental en la construcción de nuevos espacios ajustados a las realidades existentes en la sociedad fundamentalmente intercultural. Afirma que si bien la Etnoeducación afrocolombiana avanza definiendo sus particularidades y la cátedra de estudios afrocolombianos es transversal en el sistema educativo, las formas del habla no han sido suficientemente incorporadas como parte de las configuraciones identitarias de estos pueblos y comunidades.

Otro estudio con relación al tema intercultural en Colombia, es el realizado por los investigadores Rojas & Castillo (2006) de la Universidad del Cauca, quienes abordan cómo el Estado desarrolla acciones respecto a la diversidad cultural como resultado de las presiones y demandas de sectores sociales y grupos étnicos; también plantean que la diversidad cultural no puede solo ser vista desde la normatividad, dado que las relaciones dinámicas deben pensarse desde cada particularidad.

El estudio se centra en el problema de la homogenización y la diferencia que ha existido en Colombia y el papel de la educación al respecto, dado que ha sido una gran ausente en la investigación y producción teórica sobre la multiculturalidad en el país. Apuntan a explicar el lugar de la diferencia cultural en la construcción de una representación de nación, así como las formas de representación construidas por las poblaciones que ocuparon el lugar institucional de la alteridad y las tensiones generadas entre unas y otras.

Desde esta perspectiva, la multiculturalidad surge como categoría explicativa de lo social, se plantea que:

(...) no se puede afirmar que existe un multiculturalismo, sino diversas manifestaciones de éste en sociedades y momentos históricos específicos. El multiculturalismo supone un reconocimiento de la diversidad que emana de la voluntad y el

poder de un sector de la sociedad que se considera mayoritario y por tanto dominante. De esta forma al enunciarse y actuar desde este lugar, el multiculturalismo se funda sobre un conjunto de definiciones de la mismidad y la otredad que marcan a unos sectores de la sociedad de particularismos culturales y étnicos, desmarcando al resto de la misma, que aparece entonces como desprovisto de particularismos y por ende poseedor de la cultura universal (Rojas y Castillo, 2006, p. 374).

La interculturalidad desde la perspectiva planteada por los autores, debe asumirse como un proyecto de descolonización política y epistémica en la medida que denote una oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia (Rojas & Castillo 2006).

Con relación al papel de la universidad en el contexto de la educación intercultural el debate incluso se da al interior de las comunidades negras, ya que para otras la etnoeducación debe orientarse a la socialización de la diversidad étnica; pero al mismo tiempo debe enfatizar en las particularidades de cada etnia. Debe centrarse en el individuo como ser cultural y su interrelación con el conjunto de la sociedad. En ese sentido, se parte de una necesidad de auto-reconocimiento del estudiante como perteneciente a esta etnia.

### **1.3. Estado del arte de la investigación académica en torno a la población con discapacidad**

En Colombia a mediados del siglo XX los estudios sobre discapacidad se centraron en procesos de rehabilitación funcional cuyo enfoque estaba puesto en el modelo médico. Hacia finales del siglo XX se evidenció la incursión en investigaciones que daban cuenta de otros aspectos de la vida de las personas con discapacidad; ello dio inicio a la transición del modelo médico rehabilitador hacia el modelo social, lo cual permitió el énfasis en investigaciones relacionadas con lo social, lo económico, lo político y lo cultural.



Simultáneamente a este proceso, entre las décadas de los 60 y 90 del siglo pasado, en las universidades colombianas se dio una proliferación de programas académicos relacionados con la rehabilitación funcional y rehabilitación integral, permitiendo un mayor desarrollo de la investigación en el campo de la discapacidad que generó transformaciones curriculares hacia el modelo social. Posteriormente, a comienzos del siglo XXI la incursión de programas de maestrías en discapacidad en el país, ha generado avances significativos sobre la comprensión y abordaje de la discapacidad desde diferentes perspectivas tales como: bienestar y calidad de vida, desarrollo humano, educación inclusiva, políticas públicas, modelos de atención en rehabilitación, imaginarios, representaciones sociales, subjetividad, cultura, cuerpo e inclusión social entre otros.

En cuanto al desarrollo de investigaciones y políticas públicas el cambio en la Constitución Política de 1991, marcó un hito en la mirada de las personas con discapacidad reconociéndose como sujetos de derecho, ciudadanos, y como grupo minoritario. Movilizó a diferentes sectores a cambiar la mirada de la discapacidad, hecho que marco la ruta para el desarrollo de políticas públicas y sociales, programas posgraduales en materia de discapacidad, planes, programas, proyectos y acciones de intervención relacionadas con las personas con discapacidad y poblaciones consideradas vulnerables.

Dentro de todo este proceso se dio un cambio importante en la denominación o la manera como se nombra a las personas que tradicionalmente habían sido consideradas, como lo plantea Foucault, “anormales” (2000), pasando de nombres como minusválido, invalido, lisiado, entre otros, a personas con discapacidad, personas en condición de discapacidad, personas en situación de discapacidad, hasta llegar hoy en día a la propuesta de nombrarlos como personas con diversidad funcional.

En la revisión de la literatura relacionada con esta investigación se encontraron tres enfoques en los cuales se enmarca del desarrollo epistémico para la comprensión del otro, los cuales serán ampliados en el capítulo de marco epistémico; a partir de ellos se explicará cómo

funcionarían para la población con discapacidad. Estos enfoques son: enfoque europeo, enfoque de descolonización y enfoque antisistémico.

Las tendencias muestran que el enfoque europeo ha generado invisibilidad en el marco de la interculturalidad funcional y la multiculturalidad, el enfoque de descolonización evidencia una fragmentación identitaria en el marco de la interculturalidad crítica, y el enfoque antisistémico pone de manifiesto el no reconocimiento de la identidad y la marginalidad dentro de la situación de identidad.

Con respecto a la discapacidad, en el marco de estos tres enfoques, se encontró que desde el europeo ésta se comprende como un problema social y una condición que tiene implicaciones en todo el ciclo vital de las personas y en su entorno social. Aparecen entonces las argumentaciones desde el Modelo Social de la Discapacidad.

Este Modelo descentra el problema del cuerpo y del individuo con discapacidad, –como se abordaba desde el modelo médico rehabilitador–, para explicar que la discapacidad debe ser entendida como una situación transversal a la sociedad y al ser humano que abarca todas las dimensiones de la vida y todos los sectores de la sociedad, en este sentido, la solución a esta problemática ya no se genera solo desde el sector salud y los profesionales de rehabilitación, sino que se genera desde todos y cada uno de los sectores de la sociedad para aportar apoyos, adecuaciones y facilitadores que hagan de las ciudades y los territorios espacios accesibles y entornos para todos, como se propone desde el Diseño Universal (Boudeguer Simonetti, Prett Weber, & Squella Fernández, 2010; Fundación ONCE y Fundación Arquitectura COAM, 2011). En este sentido el desarrollo inclusivo (Berman Bieler, 2003), el capital humano (Sen, 1998) los derechos humanos y las políticas públicas inclusivas juegan un papel decisivo en el mejoramiento de la calidad de vida y la dignidad humana de las personas con discapacidad (Brognia, 2009; Katz & Danel, 2011).

Este modelo social se ha venido gestando desde hace ya un tiempo, cuando a mediados del siglo XX surge el Movimiento de Vida Independiente. El Movimiento de Vida Independiente surge en la segunda

mitad del siglo XX y permite que las personas con discapacidad “recuperen su libertad” y se “conviertan en protagonistas de sus propios destinos individuales”, rompiendo el sistema tradicional de rehabilitación. En este paradigma la persona con discapacidad se reconoce con “necesidades sanitarias, sociales, técnicas y humanas”, y con capacidades para “controlar su propia vida”, “reclamar las decisiones individuales” y las ayudas que necesita para llevar a cabo su proyecto de vida (García Alonso, 2003).

En Latinoamérica países como Brasil, Chile, Argentina y Colombia, entre otros, muestran avances en la consolidación del uso del Modelo Social que le apuesta a la inclusión social desde la perspectiva de los Derechos Humanos, la Dignidad Humana y las Políticas Públicas. Cada vez más académicos latinoamericanos, de las ciencias sociales y humanas, aportan a la construcción conceptual de la discapacidad desde esta perspectiva.

El aporte de Brogna (2009) se centró en dar cuenta de los cambios conceptuales de la discapacidad en los últimos años, desde miradas ecológicas hasta la de derechos, en un marco social. Esta transformación se basó en las conceptualizaciones que surgieron desde la militancia y la academia anglosajona en los años 70, a partir de los Disability Studies y su propuesta teórico-política para comprender la discapacidad como “construcción social” (Ferrantes, 2009).

Katz y Danel (2011) hacen una revisión de la inclusión de las personas con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe donde el eje central son los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, y desarrolla una reflexión sobre la Educación Superior desde la docencia, la investigación, la extensión y la gestión universitaria dirigida a dar cuenta de los saberes y los interrogantes construidos en torno a la discapacidad.

Con respecto al enfoque descolonizador en relación con la discapacidad, es posible decir que las propuestas sugieren reconocer las capacidades de la persona y no centrarse en la deficiencia. Hasta el momento se ha identificado que esta propuesta es hecha desde los profesionales de rehabilitación que permanentemente están buscando estrategias para

mejorar las condiciones de las personas con discapacidad. La idea de centrarse en las capacidades y potencialidades cambia la lógica con la cual se asume a la persona con discapacidad. El profesional de rehabilitación tiene la oportunidad de “ver el vaso medio lleno”, y no verlo “medio vacío”. Cuando el profesional se centra en las potencialidades y no en las dificultades, encuentra puntos de anclaje para impulsar el desarrollo de la persona hacia el siguiente escalón. Cuando el profesional se centraba solo en la deficiencia, en lo que faltaba, en lo que no había, se creaba muchas veces una atmósfera de desolación al no encontrar donde pararse para impulsar a la persona.

El ejercicio que los profesionales de rehabilitación hacen cotidianamente con la terapia, es centrarse en la historia de cada persona y desde ésta, ayudarlo para que él mismo construya y reconstruya su identidad.

En cuanto al enfoque antisistémico, es conveniente incluir dos tendencias, por un lado, la propuesta de cambiar la idea de hablar sobre *discapacidad* y empezar a hablar sobre *la diversidad funcional*; y por otro, la propuesta que nace de una parte de la comunidad sorda sobre hacer un ejercicio de reconocimiento identitario, no solo como comunidad sino como una cultura distinta, la *cultura sorda*, al considerar que tienen su propio lenguaje (que incluye significados y significantes), su propia forma de ver el mundo y su propia forma de relacionarse, entre otros aspectos.

Con respecto a la primera tendencia es conveniente recoger el planteamiento que proponen Palacios Rizzo & Romañach Cabero (2006, p. 223-224), en torno al nuevo paradigma o Modelo de la Diversidad: El Modelo de la Diversidad propone claves para construir una sociedad en la que todas las mujeres y hombres vean preservada plenamente su dignidad. Una sociedad en la que la diversidad, y en concreto la diversidad funcional, sea vista como una diferencia con valor y no como una carga, independientemente de la edad a la que se produzca. Una sociedad en la que exista la igualdad de oportunidades y nadie sea discriminada por su diferencia. En definitiva una sociedad más justa en la que todas las personas sean bienvenidas, aceptadas y respetadas por el simple hecho de ser humanos (García Oca & Ripollé, 2011).

Así mismo se encontró una crítica, realizada por Aguiló (2013) a las representaciones que las personas construyen en torno a la discapacidad, donde por un lado pueden subvalorar y por otro pueden sobrevalorar a las personas con discapacidad:

La temática de la alteridad ha sido largamente desarrollada por parte de la teoría crítica y los estudios culturales en relación a cuestiones como colonialismo, raza, género y preferencia sexual, pero aún presenta limitaciones importantes en lo referido a las discapacidades, a pesar del progresivo crecimiento de los Disability Studies en el ámbito de la academia anglo-americana. En ese sentido, las formas en que el poder produce la discapacidad como otredad aún no han sido suficientemente auscultadas y problematizadas, en el sentido de que la figura del cuerpo “normal” y capacitado fundamenta construcciones ideológicas mucho más arraigadas en comparación a otras formas de dominación. (...) dado que la alteridad del discapacitado no depende puramente de condiciones biológicas, sino que es construida histórica, política y socialmente, el análisis de las personas con Síndrome de Down como sujetos con deficiencia implica preguntarse por las formas en las que actúa el poder. La cuestión, entonces, no pasa por lo genético sino por lo epistemológico, en términos de construcción de conocimiento como estrategia para reforzar estructuras sociales asimétricas (Aguiló, 2013).

Estas posturas críticas denotan la necesidad que existe de salirse del sistema y de la episteme dominante para explicar lo que ocurre con la discapacidad y las personas con discapacidad.

Igualmente, estos planteamientos sobre la discapacidad, trascienden al sistema educativo como lo proponen autores como García y Arnau (2011), quienes retoman la idea del pedagogo brasileiro Paulo Freire (1969) para potenciar la construcción de la identidad de las personas con diversidad funcional. Para esto, recuperan la Pedagogía Crítica:

La Pedagogía Crítica, como se sabe, configura una de las teorías pedagógicas más connotadas del discurso social y educativo contemporáneo, siendo reconocida como una pedagogía de inspiración humanista y crítica que propone un cuestionamiento fuerte y sostenido de los excesos de la racionalidad instrumental, de la ciencia moderna positivista y, sobre todo, de la lógica capitalista que caracteriza nuestra sociedad globalizada y posmoderna. (...) Ahora bien, toda esta ideología educativo-pedagógica «alternativa» debe saber conjugarse armoniosamente con la «Educación Inclusiva», que promueve la UNESCO, y viceversa, puesto que la heterogeneidad del colectivo de mujeres y hombres con todo tipo/grado de diversidad funcional, hace que el logro de la «autodeterminación» sea complejo para determinados casos (García y Arnau, 2011).

En esta perspectiva, asumir la discapacidad desde la diversidad funcional implica el reconocimiento de las personas con sus múltiples posibilidades de desarrollo individual y colectivo, e implica cambios en lo cultural, en las estructuras de participación política, en relaciones sociales, y en el sistema económico, entre otros.

Con respecto a la segunda tendencia, la propuesta de reconocer una cultura sorda, las personas que pertenecen a este grupo manifiestan:

En el mundo viven millones de personas sordas cuya primera lengua no puede ser una lengua hablada, por lo que adoptan formas alternativas de comunicación visual. Esto las lleva a desarrollar costumbres y valores peculiares, que tienden a convertirse en tradiciones. Eso entendemos como «cultura sorda» (Pino, 2007; De la Paz & Salamanca Salucci, 2009; Cultura Sorda, 2006).

Las personas sordas que se reconocen como miembros de una cultura diferente cuya aproximación y construcción de sentido que dan al mundo está puesto en una lógica diferente al sonido, muestran la necesidad que existe de ubicarse en lógicas distintas para dar entrada al otro que es diferente.

En síntesis, es posible afirmar que el mayor desarrollo conceptual se ha dado en el modelo europeo; sin embargo, comienzan a aparecer evidencias de que la población con discapacidad aún no se encuentra satisfecha con la forma como es concebida e incluida.

De hecho, consideran que desde el modelo hegemónico (el europeo) no es posible un proceso de inclusión real:

El mayor reto es superar la trampa que representa la situación limítrofe ocupada por los miembros de este grupo, es decir, entre la vulnerabilidad y la exclusión social (ni rechazados, ni totalmente aceptados; ni excluidos de la vida social ni integrados a ella) (Cruz Velandia & Hernández Jaramillo, 2006).

### **1.3.1. Política pública sobre discapacidad en el contexto internacional, nacional y local**

Los textos de políticas internacionales contienen en general planteamientos específicos en relación con los derechos de las personas con discapacidad, y demarcan los lineamientos para las políticas de estado y políticas sociales para atender las necesidades que las personas con discapacidad requieren. Así mismo, trazan lineamientos y estrategias para la prevención, la atención, la superación de las condiciones que limitan la participación activa de las personas, la inclusión social y la equiparación de oportunidades para este grupo poblacional.

En este sentido las normas, convenciones y políticas internacionales, aunque no tienen carácter obligatorio sí representan el compromiso de los diferentes Estados miembros de cumplir y desarrollar internamente, a través de su legislación, los principios y lineamientos contemplados en aquellas que se articulen con los planes de desarrollo a nivel nacional, territorial e institucional.

Entre las principales normas y leyes a nivel internacional y nacional se encuentran:

Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Cabe destacar que esta declaración se convierte en el fundamento filosófico para los temas relacionados con la discapacidad.

El Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad, señala los objetivos que tienden a una concepción integral para la comprensión y manejo de la discapacidad, de igual manera, la Resolución 37/52 diciembre de 1982. Se establece un precedente importante para la concepción integral de la discapacidad. “El propósito...es promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad y para la rehabilitación y la realización de los objetivos de igualdad y de plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo...”

La Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989): en su Artículo 23 contiene disposiciones sobre los derechos y deberes con los niños con impedimento físico y mental, quienes deben tener derecho a acceder a cuidados y atención especiales para alcanzar el disfrute de una vida plena y digna. Igualmente, en los artículos 24 al 28 se plantean, entre otros, los derechos a la atención en salud y los servicios de tratamiento y rehabilitación; especial cuidado; la seguridad social; un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, y en la educación.

Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con Discapacidad (ONU, 1994); Declaración del Milenio (ONU, 2000); en este documento redactado en la Cumbre del Milenio, los Estados Miembros de la ONU reafirman su fe en la Organización y su Carta para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo y establecen la búsqueda para que la mundialización se convierta en una fuerza positiva para todos los habitantes del mundo. Asimismo, reconocen ciertos valores fundamentales que son esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI: “La libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto de la naturaleza, responsabilidad común”.



Convención Internacional sobre los Derechos Fundamentales de las personas con Discapacidad (ONU, 2006). El propósito de esta Convención es promover, proteger y asegurar, el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Se observa que la evolución normativa a través del contexto histórico ha sido un marco de referencia para la elaboración de políticas públicas y la legislación en el tema de discapacidad. Al respecto la legislación colombiana en la Constitución Política de Colombia de 1991 en su Artículo 68 plantea que... “la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. Es importante también documentar como ha sido el progreso y cuáles han sido aquellas consideraciones de importancia que se han introducido en el ámbito nacional.

Ley 100 de 1993 Sistema de Seguridad Social Integral, “...tiene por objeto garantizar los derechos irrenunciables de la persona y la comunidad para obtener la calidad de vida acorde con la dignidad humana, mediante la protección de las contingencias que la afecten” (Congreso de la República de Colombia, 1993). En este mismo año con el Decreto No. 2381 de 1993 “Declárase como Día Nacional de las Personas con Discapacidad el 3 de Diciembre de cada año”.

El Decreto No 2082 de 1996 por el cual se establece que la educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115/94; también en 1996 se definen políticas de integración de las personas con limitaciones auditivas, con lo cual se ratifica la interpretación de la lengua de señas (Ley 324/96).

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): especifica los criterios para la integración de las personas con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales al servicio educativo y contempla en su articulado acciones concretas de inclusión para apoyo y fomento, establecimiento de aulas especializadas, programas de reincorporación

y rehabilitación social, adecuación de los procesos pedagógicos y apoyo a la capacitación de docentes.

Ley 361 de 1997 (Ley de Discapacidad) “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”: Esta disposición normativa puntualiza diversos aspectos en relación con los derechos fundamentales de las personas con limitación y establece obligaciones y responsabilidades del Estado en sus diferentes niveles para que las personas que se encuentren en esta situación, puedan alcanzar “...su completa realización personal y su total integración social...”; es así como se ocupa de asuntos como la prevención, la educación, la rehabilitación, la integración laboral, el bienestar social, la accesibilidad; además a través de esta norma, se constituye el “Comité Consultivo Nacional de las Personas con Limitación” en calidad de “...asesor institucional para el seguimiento y verificación de la puesta en marcha de las políticas, estrategias y programas que garanticen la integración social del limitado...”, y se prevé la conformación de Grupos de Enlace Sectorial (Art.6°).

El Plan Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad 1999-2002, cuyo objetivo es «mejorar la calidad de vida de la población con discapacidad, así como atendiendo el fortalecimiento y la ampliación de los servicios existentes, facilitando su acceso, calidad y cobertura. De igual manera, se busca estimular la extensión y consolidación de las redes territoriales y sociales de apoyo para la atención a la discapacidad, de carácter intersectorial e interinstitucional, que permitan el desarrollo de una cultura de convivencia y respeto de los derechos fundamentales».

La Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual es ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009, y más recientemente la Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, entre otras disposiciones legales, conforman el marco normativo en el cual se sustenta el manejo de la discapacidad en el país.

Esta última entra en vigencia con el fin de garantizar los derechos de los niños y las niñas con discapacidad; el acompañamiento a las familias; el derecho a la habilitación y rehabilitación; a la salud; a la educación; a la protección social; al trabajo; al acceso y accesibilidad; al transporte; a la vivienda; a la cultura y el acceso a la justicia; entre otros.

Y más recientemente, el documento CONPES Social No. 166 del 2013 por el cual se rediseña la política pública de discapacidad establecida en el Documento CONPES 80 de 2004 que constituye el último antecedente de política pública de discapacidad que contiene los compromisos del Gobierno Nacional para su implementación, así como las estrategias para su desarrollo, con la participación de las diferentes entidades territoriales, la sociedad civil y la ciudadanía.

Con respecto al contexto local, en el año 2011 la Universidad del Valle a través del diplomado Evaluación y Ajuste a la política pública de discapacidad –octubre de 2011– presenta ajustes necesarios a la misma y formula un plan indicativo para su implementación; se evaluó la política pública se discutieron y se analizaron variables importantes tales como el trabajo articulado y el enfoque diferencial, los lineamientos propuestos por el Ministerio de Salud y Protección Social para la formulación de Política Pública de Discapacidad, los Objetivos del Milenio y la Convención de los DDHH de las personas con discapacidad.

Mediante el Acuerdo 0326 de 2012 con el que se adoptó el Plan de Desarrollo 2012-2015 “CaliDA una Ciudad para Todos”, incluye la atención de la discapacidad en la línea 2: “Bienestar para todos”, con el componente 2.3 denominado “Cali un territorio que avanza hacia el desarrollo social” con su programa 2.3.7: “Equiparación de oportunidades para la población con discapacidad”.

### **1.3.2. Universidad y educación inclusiva**

Al revisar las investigaciones realizadas en Colombia sobre la discapacidad y la inclusión de las personas con discapacidad en las Institucio-

nes Universitarias del país se encontró que, en Colombia, en la última década del siglo XX las universidades no tenían planes o programas establecidos de manera sistemática, dirigidos específicamente a las personas con discapacidad. Tenían planes, programas o estrategias para recibir estudiantes que les facilitaban identificar diferencias étnicas, pero no diferencias funcionales.

Durante esta época, y las anteriores, muchos de los estudiantes que tenían discapacidad y que lograban ingresar a la universidad lo hacían a través de los mismos mecanismos de ingreso usados por los demás, e iban avanzando en su formación haciendo uso de las estrategias existentes en las instituciones diseñadas para la población en general, como apoyo de monitores o refuerzos académicos para la población estudiantil en general, brindados por las áreas de bienestar, o haciendo uso de estrategias creadas por ellos mismos para su permanencia, promoción y egreso exitoso. Entre estas estrategias los estudiantes con discapacidad utilizaban el apoyo de sus compañeros para la ubicación y movilidad dentro de la universidad, o para el estudio y desarrollo de los temas; tal y como se muestra en la investigación realizada por Muñoz Borja (2006), denominada Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad, estudio de casos. Es la historia de vida de Felipe, un joven que ingresa a la universidad privada realizando el mismo proceso de selección que los demás estudiantes, sin informar sobre sus características y sin solicitar apoyos especiales más que el de algunos compañeros que en ocasiones se ofrecían a cargarlo para subir las escaleras. (Muñoz Borja, 2006).

Posteriormente, en la primera década del siglo XXI, algunas universidades implementaron planes, programas, estrategias o acciones, que respondían a la necesidad de ingreso, o a algunas de las necesidades de permanencia de estudiantes con discapacidad. Esto se hace evidente en la investigación realizada por Molina Béjar (2010), denominada Educación superior para estudiantes con discapacidad, en la cual “abordó la relación triangular entre discapacidad, educación y política institucional”, exploró y analizó “las iniciativas, los programas y las acciones que se llevaban a cabo en las instituciones universitarias”;

el objetivo estuvo puesto en describir “las acciones inclusivas en las universidades”.

Como resultados, la autora mostró cómo ya en esta fecha, algunas universidades bogotanas y algunas universidades de otras regiones del país habían avanzado en el tema del diseño y puesta en práctica de planes, programas, estrategias o acciones de manera sistemática. Entre las universidades bogotanas, mencionó la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Tecnológico INPAHU, la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y la Universidad Nacional.

Entre las universidades de otras regiones del país, rescató las propuestas de la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia, y dejó abierta la posibilidad de la existencia, para dicha época, de los avances en este tema de otras universidades que no estaban documentadas. Entre sus hallazgos rescató: 1) para “lograr un sistema inclusivo” se “debe contar con el concurso de las diferentes instancias” de las universidades, “especialmente, de aquellas conocedoras de la inclusión educativa de manera que la responsabilidad sea compartida, conocida y se enmarque en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)”, para contar con el “respaldo institucional”. 2) los programas y servicios que trabajen en pro de la inclusión deben tener en cuenta que sus estudiantes reciban apoyos y que participen en la toma de decisiones, soluciones, alternativas y políticas de bienestar en su vida universitaria. 3) Sobre el sistema de registro, la autora insiste en que éste debe estar articulado con las demás acciones y programas de la universidad para hacer un ejercicio de acompañamiento y no solo de monitoreo. 4) En cuanto a la formación y conocimiento sobre la discapacidad de manera interdisciplinar, expresa que es “relevante”, permite “pensar estos temas desde escenarios distintos y formular soluciones conjuntas por parte de toda la comunidad académica”. 5) Con respecto a la accesibilidad física y tecnológica, Molina expresa que “es un reto que tan sólo se logra manteniendo una designación presupuestal para la adquisición de tecnología y adecuación de instalaciones (...) y se puedan incorporar formas de aprendizaje que optimicen las capacidades de la persona” (Molina Béjar, 2010).

En esa primera década, adicionalmente, algunas universidades colombianas iniciaron su proceso de gestión y construcción de políticas institucionales inclusivas, y otras universidades crearon programas de formación académica en el nivel de posgrado. En cuanto a la gestión y construcción de políticas institucionales se encuentra el experiencia de la Universidad del Valle descrita en el documento Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo (Carvajal Osorio, 2015). La autora muestra cómo “la Universidad del Valle, ha hecho su camino para reconocer la presencia de las personas con discapacidad en su entorno”, además de cómo “la construcción y adopción de una política se constituyó en una meta y en un medio para la exhortación al posicionamiento de dos asuntos que deben comprenderse y abordarse articuladamente en el contexto de la vida universitaria: la discapacidad y la inclusión”.

Carvajal muestra que en otras latitudes hay desde hace tiempo instituciones de educación superior que tienen en cuenta la diferencia:

la primera expresión de Universidad diseñada desde la diferencia es la Universidad de Gallaudet en Washington, creada en 1864 para estudiantes sordos. En la década de 1950, se resalta el campus de Southern Illinois University por los ajustes planteados, sumado a la actuación de otras universidades norteamericanas posterior al Rehabilitation Act, en 1973 (Sasaki 2001 en Unesco e IESALC 2006). Por otra parte, el sistema de las Naciones Unidas cuenta con un extenso número de declaraciones, normas y documentos (en promedio 14) que han brindado sustento a la educación superior inclusiva por más de 50 años; inicia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU 1948) y se extiende hasta la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (ONU 2006). A esto se suma la actuación de 17 países latinoamericanos que han agenciado marcos normativos en el contexto general de la integración e inclusión de las personas con discapacidad en las últimas tres décadas, de los cuales nueve dan cuenta de iniciativas gubernamentales e institucionales favorecedoras de una educación superior abierta a la población con discapacidad: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa

Rica, Ecuador, Honduras, Perú y Venezuela” (Unesco e IESALC 2006 en Carvajal Osorio, 2015).

Carvajal (2015) expresa que

la Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle (...) pone su énfasis en los dos fenómenos sociales que se viven en relación con la población con discapacidad en el contexto universitario: la discapacidad y la inclusión; (...) que garanticen el libre desarrollo y participación de estas personas en la cotidianidad de la universidad. (...) La discapacidad como un fenómeno multifactorial que se configura culturalmente en la interacción de los sujetos que tienen un funcionamiento corporal diverso con los entornos cuyas características favorecen o no la participación y el desarrollo. (...) La inclusión, entendida como un fenómeno opuesto a la exclusión (...) como principio de actuación.

En la primera década del siglo XXI, con respecto a la creación de programas de posgrado que abordan directamente el tema, está la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá con la Maestría en Discapacidad e Inclusión) y la Universidad Autónoma de Manizales (Maestría en Discapacidad), entre otras.

En cuanto a la articulación entre la gestión del conocimiento que se ha generado en Colombia en torno al tema, en la segunda década del siglo XXI, se ha observado un esfuerzo por articular las acciones entre la academia, el Estado y la comunidad; uno de los ejemplos de esta articulación se evidencia en la creación del Observatorio de Discapacidad de Colombia del Ministerio de Salud y Protección Social (Gómez-Aristizábal, Avella-Tolosa, & Morales, 2015); estas autoras muestran que para dar

(...) cumplimiento a las competencias y obligaciones de seguimiento, evaluación y gestión del conocimiento establecidas para el sector salud y desde el rol de esta cartera como rectora del Sistema Nacional de Discapacidad (SND), ha priorizado el Observatorio de Discapacidad de Colombia como un instrumento

técnico para la formulación, desarrollo y evaluación de acciones de inclusión social para la población con discapacidad en el marco del Sistema Nacional de la Discapacidad y el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”.

Describen la experiencia de este Ministerio en la implementación del Observatorio mencionado, en cuanto a la planeación, mejoramiento, estructuración, recolección sistemática, análisis e interpretación de datos e información sobre la situación de discapacidad en el país. Presentan el modelo del observatorio, el flujo de información del mismo, además del objeto de la gestión del conocimiento desde esta instancia:

(...) a dar respuesta a las nuevas demandas referidas a la discapacidad y, por tanto, a las personas en esta condición, sus familias, la sociedad en la que viven y los entornos en los que se desenvuelven, favoreciendo la garantía efectiva de derechos y la inclusión de las mismas en los diferentes ámbitos de la sociedad.

El reto de la gestión del conocimiento en discapacidad se orienta a ampliar la evidencia de la información que genera el Registro de localización y caracterización de personas con discapacidad, proceso que implica la consulta de otras fuentes que proporcionan información relevante para el análisis de la situación de las personas con discapacidad de manera integral, con el fin de obtener como resultado información insumo para la toma de decisiones en salud y el seguimiento de acciones, estrategias, programas, proyectos y políticas orientados a favorecer este grupo poblacional (Gomez, Avella & Morales, 2015, p. 284).

También, se ha observado el surgimiento de acciones académicas de tipo regional y nacional, que se realizan periódica y sistemáticamente, las cuales pretenden facilitar la transferencia y apropiación del conocimiento generado sobre el tema; entre estas acciones académicas están los Coloquios Colombianos de Investigación en Discapacidad y los Encuentros Nacionales de Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC).



Adicionalmente se ha incrementado la necesidad del trabajo en red, lo que ha llevado en la última década a aumentar la articulación de las acciones entre los diferentes actores y sectores de la sociedad. Como ejemplo se pueden mencionar: la Red de Redes de RBC, la Red Latinoamericana de RBC, la Red Colombiana de Universidades Inclusivas, la Red Colombiana Uni-Virtual Inclusiva, entre otras; y en el ámbito regional el nodo sur occidente de RBC y la Mesa Interuniversitaria por la Discapacidad son algunas..

Antes de terminar es importante resaltar los avances que el país ha hecho en cuanto a la articulación entre el sector público, el sector privado, la academia y la sociedad civil organizada para trabajar en la definición de políticas públicas, lineamientos, planes, programas, proyectos y acciones, tanto en el ámbito nacional como regional. Dicha articulación se evidencia en la conformación y funcionamiento del sistema nacional de atención a la discapacidad, el cual se operacionaliza en la creación y funcionamiento del Consejo Nacional de Discapacidad y los Comités Territoriales de Discapacidad (Congreso de Colombia, Ley 1145 de 2007).

Es importante anotar que, aunque durante lo que ha corrido del siglo XXI se ha acelerado el proceso por parte de todos los actores sociales, para generar respuestas y estrategias pertinentes que faciliten a las personas con discapacidad el acceso a la educación superior y al mejoramiento de su calidad de vida desde diversas dimensiones de su vida y su cotidianidad, aún falta un largo camino por recorrer.



*Capítulo*  
**2**

**Marco epistémico**

---

## Marco epistémico

---

### 2.1. A modo de contextualización

Históricamente se ha demostrado que las prácticas de convivencia están marcadas por el orden social, el cual está definido por cada sociedad (Toro, 2007) y para construir el estado del arte de nuestra investigación denominada Prácticas de convivencia de la comunidad universitaria relacionadas con exclusión y la otredad en personas con discapacidad y grupos étnicos en la Universidad Santiago de Cali 2013, fue necesario construir un marco epistémico que nos permitiera descen-trarnos de las lógicas hegemónicas para comprender las perspectivas o enfoques que en la actualidad están en juego en dichos órdenes sociales y que se dirigen a las poblaciones denominadas “minorías”, “excluidas” o “vulnerables”.

Hasta el momento se han identificado tres enfoques epistémicos que intentan explicar la realidad que viven las poblaciones vulnerables como las poblaciones afro, las poblaciones indígenas y las poblaciones con discapacidad.

Dichos enfoques son: el europeo, el de descolonización y el antisistémico.

#### 2.1.1. Enfoque europeo

Ubica la lógica de la discusión en el marco de los Derechos Humanos, la equidad, la solidaridad, la pertenencia y la inclusión, para construir al *otro* como un sujeto de derechos. Desde esta perspectiva, la respuesta

ofrecida por el estado está puesta en las políticas públicas inclusivas que reconocen la interculturalidad funcional y la multiculturalidad.

En este sentido los críticos muestran cómo la interculturalidad funcional, a la larga sigue teniendo elementos de exclusión, ya que ésta (interculturalidad funcional) solo acepta al otro que, diferente, es capaz de reproducir el mismo sistema de producción y acumulación de capital. Es decir, si este otro que se reconoce como diferente tiene algo que ofrecer, desde su diferencia, que se pueda capitalizar, es aceptado teniendo en cuenta solo aquel aspecto que lo hace especial para el sistema económico; es el caso de las poblaciones afro e indígenas en Colombia, a quienes se les reconoce su valor desde el folklor, el cual se ha convertido en industria.

De este modo se reconoce el valor de los tejidos, la música, la comida, las artesanías, como únicas, no desde la cosmovisión o los sentidos que dichas culturas le dan a los mismos, si no desde la “exclusividad” a la cual se le asigna valor económico.

## 2.1.2. Enfoque de descolonización

Explica la situación que se ha generado desde la *modernidad* y desde la *colonialidad*, para lo cual propone políticas interculturales, que llevan a reflexionar sobre la necesidad que existe de comprender y aceptar al otro teniendo en cuenta todas sus dimensiones, para así facilitar una real interacción y construcción mutua, lo cual genera una interculturalidad crítica.

En la interculturalidad crítica se reconoce al otro como diferente y valioso en todas sus dimensiones sociales, humanas, políticas, culturales, económicas, que deben ponerse a conversar para alcanzar una comprensión y aceptación de un otro con el cual yo soy capaz de conversar y construir relaciones nuevas, esto es lo que ha ocurrido en Ecuador y Bolivia.

Desde esta perspectiva se entiende al otro desde su capacidad para construirse a partir de su propia historia. La historicidad cobra importancia en el reconocimiento y la construcción de la identidad.

### **2.1.3. Enfoque antisistémico**

Este enfoque cuestiona el sistema desde la biopolítica y la geopolítica y pone en evidencia todos los casos de tanatopolítica que se dan en la actualidad. La propuesta de los defensores de este enfoque sugiere un cambio sistémico; realizan prácticas de resistencia. Entre los defensores de este enfoque se pueden ubicar el Movimiento de los Indignados y a los Zapatistas.

Esta perspectiva construye al otro desde la resistencia, la alteridad y la diversidad.

Luego de revisar los tres enfoques tomamos la decisión de abandonar la idea de conceptualizar al otro como un sujeto, y mejor entenderlo como persona que tiene unas prácticas de convivencia y que puede construir individual y colectivamente su identidad.

Las tendencias que hasta el momento han mostrado la revisión teórica muestran que el enfoque europeo ha generado invisibilidad en el marco de la interculturalidad funcional y la multiculturalidad, que el enfoque de descolonización evidencia una fragmentación identitaria en el marco de la interculturalidad crítica, y que el enfoque antisistémico pone de manifiesto el no reconocimiento de la identidad y la marginalidad dentro de la situación de identidad.

### **2.2.1. Sobre la exclusión**

Se hace necesario conocer la imposición que se expresa a través del señalamiento hacia lo diferente, lo cual se ha establecido desde lo cultural, lo económico, lo político y lo social: todo lo diferente puede ser sujeto de exclusión en la medida que constituye para unos, motivo de

desconfianza, prevención o miedo; aspectos que llevan a la construcción de una muralla que le impide al otro integrarse socialmente.

Estas murallas se vuelven evidentes durante las prácticas cotidianas y en los detalles de la interacción social, los cuales están directamente relacionados con el sentido que las personas tienen sobre el otro.

Teniendo presentes estos aspectos, es necesario reflexionar acerca de las relaciones de convivencia, los fenómenos de exclusión entre los diversos actores que componen la ciudad, las relaciones de poder entre actores e instituciones, las nuevas lógicas que se viven en la cotidianidad de la ciudad (los choques entre la lógica urbano-rural, lo étnico propio vs. étnico foráneo), y de esta manera comprender la otredad (la cual es indispensable para facilitar la convivencia humana y hacer sociedades más tolerantes, lógicamente transversalizadas por lo étnico) como una manera de resolver o mantener los fenómenos que ya han sido mencionados.

La exclusión como problema social comenzó a visualizarse a final de la década de los ochenta y en los noventa aparecieron las primeras preocupaciones políticas sobre el fenómeno. La recuperación económica posterior a la crisis de los setenta evidenció la existencia de personas cuyas condiciones de vida no mejoraban por más que la economía creciera, estos eran los “excluidos del sistema”. Además, la exclusión social no sólo designaba el incremento del desempleo a largo plazo y recurrente, sino también la creciente inestabilidad de los vínculos sociales. Desde aquí se ponía de manifiesto la precariedad económica y también de la relación de sociabilidad, elemento indispensable para la cohesión social (Tezanos, 1998).

El concepto de exclusión, proporciona un acercamiento a lo social de una forma diferente. Este se constituye en un nuevo paradigma de interpretación social, el cual concede la comprensión de procesos emergentes de las sociedades en sus diferentes aspectos del desarrollo. Reconoce elementos y diferencias marcadas por lo territorial, cultural e histórico. Desde donde las características y particularidades responden a las realidades de determinados con-

textos por tanto no es posible la generalización de la exclusión / inclusión. Lo interesante de este acercamiento es que favorece la comprensión de procesos, donde la realidad es multicausal, es decir, se convierte en una creación cotidiana, que se modifica y cambia (Perry, 2000).

La *exclusión social* es definida como un “fenómeno social, concreto y específico”, en el cual se incluye no solo el padecer una privación económica de forma duradera, sino también la no participación en la sociedad (Townsend, 1979). En el sentido anterior, la exclusión se manifiesta como “la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para una persona en su contexto social” (Jiménez Ramírez, 2008).

Avira Saavedra (2001) asume la *exclusión social* como una dinámica de bipolaridad exclusión/inclusión, en la cual si se piensa la exclusión, también es necesario pensar las estrategias que se pueden implementar en el marco de la inclusión, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos de actuación del ser humano, tales como el ámbitos laboral, formativo, doméstico, la participación y el acceso a bienes y servicios, así como a la toma de decisiones en el espacio público y la vivencia del cuerpo y la sexualidad, entre otras.

Esta misma autora propone analizar la *exclusión social* a partir cuatro dimensiones: la exclusión relacionada con el no acceso a bienes básicos y servicios; acceso desigual a los mercados de trabajo y protección social; la ausencia de mecanismos participativos y como cuarta dimensión el acceso desigual y la negación de derechos humanos, políticos, civiles y culturales, entre otros.

Otra perspectiva para estudiar la *exclusión social*, es la planteada por Gacitúa y Davis (2000) quienes proponen para el análisis las siguientes dimensiones: lo económico, en cuanto privación material y de acceso a mercados y servicios; otra referida a la exclusión política e institucio-



nal, en cuanto a la carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana, y una tercera dimensión referida a las características no valoradas de los sujetos, como género, etnia, identidad sexual, religión y características físicas. En este sentido como lo plantea Hann (1999, citado por Cruz & Hernández, 2006): la *exclusión social* resulta de la negación o inobservancia de los derechos sociales, económicos y culturales de un conjunto de la población.

En otra perspectiva Barros, De los Ríos y Torche (1996), plantean que la *exclusión social* puede ser analizada como el debilitamiento de los vínculos que hacen que una persona se inserte e interactúe en una sociedad y como un proceso de restricción en la participación ciudadana. La exclusión vista como el debilitamiento o quiebre de los lazos que unen al individuo con la sociedad, representa la ruptura o cambios en los vínculos que permiten a los individuos pertenecer a un grupo y tener una identidad dentro de éste, a partir de la cual se podría establecer una diferenciación marcada en la que los sujetos estén dentro o fuera, o gocen de los beneficios de que goza el resto sujetos de ese grupo social.

Estos lazos son de tres tipos: los funcionales que son aquellos que permiten la integración de los individuos al funcionamiento del sistema, los sociales que incorporan a los individuos en grupos o comunidades y los de tipo cultural que permiten que los individuos se integren a pautas y normas de comportamiento.

La exclusión como restricción en la participación, está mediada por las limitaciones de interacción de los ciudadanos en igualdad de oportunidades en todos los escenarios de la vida cotidiana y comunitaria; es decir su participación en actividades económicas, políticas sociales y culturales de la sociedad entre otros.

Según lo planteado por Cabra de Luna (2004, citada por Cruz & Hernández, 2006) la igualdad puede ser de dos tipos: una de carácter formal que implica el derecho de los ciudadanos a obtener un trato igual, ausente de discriminaciones por cualquiera de los motivos establecidos en las normas jurídicas, y una igualdad sustancial o material que parte de asumir que existen diferencias reales entre los grupos tratados desigual-

mente, para restablecer la igualdad socialmente ignorada que permite el acceso a bienes materiales e inmateriales considerados socialmente deseables. El concepto de igualdad en el análisis de la exclusión cobra gran relevancia en tiempos en que el mundo, a través de la emergencia de la globalización, plantea la igualdad y la equiparación de oportunidades como principios que orientan las relaciones sociales en contextos de heterogeneidad.

En consecuencia, las dos tendencias anteriormente expuestas, se articulan para entender la problemática de la *exclusión social*, dado que cuando se rompen los vínculos se genera la separación del individuo de la sociedad y trae como consecuencia el aislamiento de éste dentro de dicha sociedad y la no participación dentro de una red articulada de vínculos sociales.

Por su parte Tezanos (1998), refiere que excluidos son todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja social y asocia la *exclusión* a los conceptos de pobreza, desigualdad y a la actuación sociopolítica o participación como una desventaja de las personas para crear riqueza y tener acceso a bienes y servicios.

En síntesis, se encuentran tres enfoques para comprender el problema de la exclusión social, el primero hace referencia a la *exclusión* como una problemática de ciudadanía por la supeditación y anteposición de los derechos de las personas, el segundo como una problemática de realización de los individuos como se considera que son y están en la sociedad y el tercero como una problemática social de acceso a bienes, servicios y participación política.

En esta perspectiva las dimensiones de la exclusión social no son independientes entre sí: se habla de una “acumulación” estructurada de las manifestaciones en donde ser excluido es el resultado de un proceso que varía en el tiempo y se diferencia en el espacio (Tezanos, 1998).

En aras de una mayor comprensión e integración de los factores sociales, políticos, culturales y biofísicos que interactúan para determinar las manifestaciones de la exclusión en un grupo social, se retoman las

dimensiones propuestas por Arenas Quintana & Naranjo Aristizabal (2009):

- **Dimensión Social:** Hace referencia a las características económicas en cuanto privación material y de acceso a mercado y servicios; políticas institucionales, así como la carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana entre otros.
- **Dimensión Cultural:** Se refiere a las manifestaciones simbólicas y expresivas de las personas, manifiesta en el sistema de normas, valores, creencias y actitudes frente a características de los sujetos en relación género, etnia, identidad sexual y religión entre otras.
- **Dimensión Biofísica:** Se refiere a las características de las funciones o estructuras corporales y cualidades físicas que limitan o facilitan el funcionamiento de la persona dentro de su entorno social mediato, dependientes de las condiciones de salud.

Adicionalmente incluiremos una cuarta dimensión para complementar la complejidad que revisten las poblaciones que se tienen en cuenta en esta investigación:

- **Dimensión cosmogónica:** Hace referencia a los saberes y conocimientos ancestrales provenientes del conocimiento de la madre naturaleza y de la vida misma, de lo mágico-espiritual-social, la que da sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidad misma, pero que el proceso de colonialidad desconoce o ignora conscientemente.

El asunto crítico, es que muchos de los proyectos muestran una cara incluyente, pero en realidad reproducen las más diversas formas de exclusión, pero lo paradójico, es que negros, indígenas y mestizos no son conscientes de ello.

### **2.2.1. Exclusión y discapacidad**

Con respecto a la exclusión que viven algunas personas con discapacidad, en relación con las dimensiones mencionadas anteriormente: social, cultural, biofísica y cosmogónica, a continuación describimos la situación que se presenta en esta población.

En cuanto la dimensión social, las investigaciones desarrolladas a finales de la última década del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, mostraron que existe un círculo vicioso entre pobreza y discapacidad, puesto que una genera la otra y viceversa (García Ruiz, Santacruz González, Carrillo Araújo, & Cobos Baquero, 2008), lo cual se materializa en las barreras para el acceso o tenencia a bienes y servicios como ciudadanos, lo que vulnera la dignidad humana y los derechos laborales, educativos y culturales, entre otros, que garantizan el bienestar social (Jiménez Ramírez, M., 2008).

Uno de estos derechos que más se vulneran en la población con discapacidad es la inclusión socio laboral y la participación activa en los mercados de producción de bienes y servicios. Según el Centro Virtual de Noticias de la Educación del Ministerio de Educación (MEN, 2013), en el país según el DANE, existen tres millones de personas con alguna discapacidad, de las cuales el 52% está en edad productiva; solo el 15,5% realiza algún tipo de trabajo y su remuneración es menor a un salario mínimo legal vigente.

De otro lado, el estudio de Pacto por la productividad (Rodríguez Ferro, 2011) en relación a los obstáculos o barreras para la inclusión laboral de las personas con discapacidad, describe las siguientes: 1) Políticas y normas insuficientes, 2) Actitudes negativas, creencias y prejuicios por parte de los empleadores, educadores, pares y población en general frente a las personas con discapacidad, 3) Prestación insuficiente de servicios, asistencia y apoyos, comparado con las personas sin discapacidad, 4) Falta de accesibilidad física, de transporte, de información y comunicación.

La vulneración de este derecho influye en la disminución del Producto Interno Bruto del país (PIB) que se ve afectado entre un 5.35% y el 6.97% por la no inclusión al mercado laboral de estas poblaciones (Banco Mundial, en Rodríguez Ferro, F.E., 2011, p. 5).

Con respecto al ingreso y permanencia de las personas con discapacidad al Sistema Educativo en Colombia, se registran cifras inferiores

comparadas con personas que no presentan discapacidad; al respecto el CONPES 166 (2013) reporta que, de cada 100 colombianos con discapacidad, 37 no asisten a ningún establecimiento educativo. Además indica que el 17% de las personas con discapacidad ha culminado el bachillerato, y solo el 3,4% ha realizado algún tipo de estudio técnico, tecnológico o profesional; también muestra que el porcentaje de analfabetismo en las personas con discapacidad es cuatro veces mayor (24,1%) comparado con las personas que no presentan ningún tipo de discapacidad (6,9%) (Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación CONPES, 2013).

La educación en Colombia para las personas con discapacidad sigue siendo estando en una situación que debe ser atendida de manera prioritaria tanto por los organismos del Estado como por las Instituciones de Educación Superior para implementar y fortalecer políticas y estrategias de inclusión a la Educación Superior que garanticen el acceso, la permanencia y egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad, que han empezado a aumentar en la medida que mejoran las oportunidades de acceso en la educación primaria y secundaria.

Con respecto a la dimensión cultural, la exclusión en las personas con discapacidad se manifiesta en los imaginarios y representaciones sociales que deshumanizan, invisibilizan y relegan a causa de las características que presentan estas personas en torno al cuerpo, la actividad humana, la productividad y el comportamiento que se espera de una persona, según las normas, valores y creencias dentro de un contexto histórico y social determinado (Agamez, y otros, 2002; Muñoz Borja, 2006; Buitrago Echeverri, 2013).

La discapacidad ha sido interpretada desde parámetros médicos y, en nuestro país, lo sigue siendo todavía. Su evaluación como fenómeno social implica un cambio de perspectiva. En gran medida, es la sociedad la que aumenta las situaciones de discapacidad en las personas al imponer obstáculos materiales y estereotipos culturales que fomentan dinámicas de exclusión y marginación; esto implica un cambio paradigmático en el que se asuma la discapacidad como una experiencia de vida en la que,

quienes la viven, experimentan un amplio conjunto de restricciones que les vienen impuestas por su entorno material, cultural y social. Ese entorno afecta a tres esferas de la vida de las personas con discapacidad; sus interacciones cotidianas, su identidad social y su posición en la estructura general de la sociedad (Vidal, 2007).

La dimensión biofísica evidencia la exclusión de las personas con discapacidad cuando son relegadas por sus condiciones de salud, en términos de función y funcionamiento corporal, es decir, las personas con discapacidad son marcadas porque no realizan algunas acciones, o, las realizan diferente.

Esta dimensión se relaciona con las estructuras y funciones corporales y las condiciones biológicas, cognitivas y emocionales para cumplir con los requerimientos de una actividad, es decir, la disposición corporal para hacer las actividades, por tanto, hay una implicaciones vitales: la capacidad física, el control motor, los patrones motores y las praxias motoras, entre otros. En este sentido, esta dimensión biofísica puede relacionarse con la propuesta de la CIF (OMS, 2001) en lo referente a *la deficiencia* que incluye las alteraciones estructurales y/o funcionales del cuerpo humano.

Sobre la dimensión cosmogónica, desde la perspectiva occidental, la discapacidad es una predestinación divina asociada al castigo, el mal comportamiento, el pecado o la pureza.

Desde la perspectiva oriental o de los pueblos originarios y ancestrales (pueblos indígenas), según las referencias encontradas, es posible decir que no existiría la exclusión porque las personas con discapacidad son vistas desde esta perspectiva como *seres especiales* o *seres con dones especiales predestinados para orientar a su pueblo*, con una manera de percibir, actuar y representar el mundo (Cubides Román, Munera Orozco, & Perdomo Villada, 2010; Velasco, 2016) para algunos pueblos, y que no existiría la discapacidad para otros porque simplemente son eliminados desde el nacimiento.

En síntesis, según Jiménez Ramírez, M. (2008), la exclusión tiene aspectos multidimensionales y multifactoriales donde sus causas y

manifestaciones no son únicas, sino que se expresan como un fenómeno poliédrico formado por la interacción de un cúmulo de circunstancias desfavorables que ponen a la persona en desventaja frente al grupo social.

En este sentido, podemos afirmar que la exclusión es un proceso dinámico y cambiante que se observa en los imaginarios, las interacciones, las prácticas de convivencia, la negación de derechos y la dificultad para aceptar al otro con su diferencia.

Se puede decir que la exclusión es la respuesta a la valoración social que se hace de otro diferente; en este caso de las personas con discapacidad, que las relega, y limita las posibilidades de ser, actuar y participar como miembros activos de un colectivo o una sociedad en igualdad de condiciones y derechos.

La exclusión como fenómeno social se manifiesta de manera diferente según el ciclo vital, las características socioeconómicas y culturales, las condiciones de salud, y el contexto en el cual transcurre la vida de una persona.

### **2.3. Sobre la otredad**

Con relación a la conceptualización de otredad, toda cultura supone un “nosotros” que constituye la base de las identidades sociales. Desde aquí se construyen códigos compartidos de manera simbólica que permiten reconocer, nominar, clasificar y ante todo diferenciar. En ese sentido, la identidad opera por diferencia, todo, “nosotros” supone un “otros” en función de sensibilidades, percepciones, e intersubjetividades.

La otredad, vista desde esta perspectiva, es una condición común de la convivencia social, así como la base de toda identidad colectiva (que es sobre todo relacional), pero el grado de otredad que se adjudica, varía la distancia social y simbólica que nos separa de un “otro”.

Aceptar que existen diferencias, reconocerlas y hasta señalarlas no es imperativo de discriminación. Denotar la diversidad étnica, cultural, genética o funcional puede tener una valoración positiva, así como la asignación de una valoración negativa cuando se asocian las características grupales con actitudes de desprecio, rechazo y limitación del derecho a ser y saber-ser diferente. Así como colocar la diversidad dentro de escalas sociales que se estructuran sobre lo bueno/malo, igualdad/desigualdad, legítimo/ilegítimo, normal/anormal, étnico o no-étnico.

La problemática en torno al concepto de lo “otro” ha sido estudiada por diversas disciplinas, La “otredad” es un término elaborado en el campo de la Antropología Cultural durante el siglo XX, designando el objeto de estudio de esta disciplina: la alteridad cultural. Dicho objeto de estudio no ha sido examinado del mismo modo a lo largo del tiempo, sino que fue explicado de diferentes maneras dependiendo del contexto histórico y social; por ejemplo, mientras que el evolucionismo (fines del siglo XIX) lo interpretó a través de la diferencia cultural, el funcionalismo y el estructuralismo (mitad del siglo XX) lo descifró a través de la diversidad cultural.

La Antropología Cultural no solo elabora diferentes explicaciones sobre la “otredad”, sino que también confecciona imágenes o modelos distintos de lo “otro” cultural, condicionados tanto por el contexto histórico como por el social. Este modo de concebir el objeto de estudio produce una ruptura significativa con los modelos teóricos anteriores de la antropología, los cuales consideraban la “otredad” como un hecho fáctico.

Desde la perspectiva antropológica, Edward Said (1996), citado por Zapata Silva (2008) propone la otredad cultural donde articula mejor una idea de cultura integrada a las relaciones sociales cotidianas, interferida por la historia, por los intereses de distintos actores y sus ideologías. Said criticó Occidente, pero sin negar el vínculo con éste y sin aspirar al fin de ese contacto. Said distingue perfectamente entre Europa y el eurocentrismo, entre Occidente y el colonialismo.

Según Zapata Silva, la antropología es, ante todo, una disciplina que ha sido constituida y construida históricamente, desde su mismo origen, a



través de un encuentro etnográfico entre un observador europeo soberano y un nativo no-europeo que ocupaba, por así decir, un estatus menor y un lugar distanciado.

El peso del esencialismo en esta disciplina, explica la predilección por el estudio de los indígenas de comunidades rurales, entendidas como el espacio de la cultura originaria; el punto de referencia a partir del cual se distingue aquello original (esencial) de sus derivados (Briones, 1998).

El mismo autor, con la publicación de *Orientalismo* (Said, 1998) pone de relieve los vínculos entre el imperialismo y las ciencias humanas. La posición crítica frente a planteamientos enaltecedores de la diferencia y la otredad concebidas como distancia radical entre Oriente y Occidente. El análisis está centrado en el pensamiento postcolonial, donde vincula abiertamente la cultura con las relaciones desiguales de poder, entramado conflictivo en el que también involucra a las disciplinas del conocimiento occidental, de ahí la importancia que se asigna a su debate con la antropología.

Su visión de la democracia y la diversidad tenía como punto de partida el concepto de cultura abierta ya comentado; de ahí su crítica a la categoría de otredad porque se opone, precisamente, a la diversidad que es necesario reconocer para articular espacios públicos democráticos, frente a la espectacularización de las diferencias culturales –riesgo intrínseco a la otredad.

Según Zapata Silva (2008), Said afirma que se plantea un desafío fundamental, aun cuando la búsqueda no esté concluida, el cual consiste en cómo pensar las diferencias culturales sin caer en riesgosos estereotipos que limitan la creatividad, el diálogo y el intercambio entre las culturas: “... preguntarse cómo se pueden estudiar otras culturas y pueblos desde una perspectiva libertaria, y no represiva o manipulativa”.

### 2.3.1. Desde la perspectiva decolonial

En América Latina se debate el tema, a mediados de los ochenta, en el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, fundamentalmente a través de uno de sus miembros, el argentino Walter Dignolo, a quien se le atribuye la articulación de ese otro a su lugar de enunciación.

El discurso crítico del otro o la composición de la otredad están expresados en la explicación de la investigación y transmisión de los saberes y/o percepciones de la realidad que se legitima en la cultura del hombre de fin de siglo XX, con rupturas y nuevas concepciones que hacen posible la producción de un conocimiento legítimo y viable del imaginario cultural como realidad y como problema epistemológico, el cual se expresa en la pragmática de un saber narrativo. Es decir, establece la importancia de los saberes constituidos en el imaginario como producto cultural, el cual se organiza en enunciados que dan cuenta de las creencias o interpretaciones que la sustentan.

La otredad como categoría de análisis en el entramado cultural latinoamericano es un producto que permite la visualización del sujeto situado en la periferia desde ópticas distintas. La creación de un propio lugar de enunciación, la significación del estar del sujeto adquiere derechos históricos que construyen la posibilidad de repensarse, de resignificarse en espacios culturales globales con estrategias particulares, entre ellas: la disolución del otro en el mismo, la incorporación del otro en el sí mismo, la desestabilización del otro en el mismo, categorías donde se articulan los elementos simbólicos que dan cuenta de la especificidad de las historias locales y re-articula la cuestión de la otredad, la cual comienza a ser desplazada por estructuras culturales globales y políticas trans-estatales que hacen visible la subalteridad como concepto sustantivo que propicia el debate postcolonial.

El sujeto postcolonial adquiere la fuerza discursiva para representarse, expresar elementos sustanciales del mundo de la vida, cómo experimentan la cotidianidad y cuáles son los significados que construyen desde el lugar de enunciadore del discurso. El *locus enuntiationis* promueve la reflexión sobre los modos de representación de la periferia

como una posibilidad. La heterogeneidad y la diferencia promueven propuestas y formas de ver el mundo desde la experiencia personal. La pequeña historia empieza a contarse desde la experiencia individual del sujeto social que hizo vida en la periferia, homogeneizando el discurso posmoderno como una propuesta fundamental frente al discurso racional de Modernidad.

Foucault (1964) y Ewald (2000) al estudiar los sistemas de exclusión, los anormales, la clínica y la discriminación de la locura, ubica al sujeto en su sentido histórico en la medida que se posiciona en el tiempo y analiza cómo este va ordenando un lugar dotado de privilegios sociales, políticos e intelectuales que le permiten acceder a escaños importantes que le otorgan una voz aceptada, un discurso, y cómo desde el disciplinamiento y el control se consolida como un discurso hegemónico.

Este discurso va imponiéndose en la medida que participa activamente en la construcción de una visión de mundo, la cual debe estar en sintonía con los modos de producción que se generaron en el capitalismo industrial. Aquel sujeto que no ocupó un posicionamiento en el orden de la producción, quedó excluido del proceso de construcción social de la realidad y de la producción social de los discursos.

Esta exclusión constituyó una especie de otredad incapacitada de tener una voz aceptada o simplemente escuchada. Esta voz debió permanecer en silencio. Es allí donde la prohibición se marca como un sentido de exclusión para generar la valoración negativa de la diferencia. Bajo esta concepción discursiva surge la noción de realidad bajo la operación diferenciadora que establece y produce significados sobre el otro, los cuales se construyen de manera binaria, opuesta, que al funcionar inmersos en las relaciones de poder y saber, hizo que lo masculino se posicionara sobre lo femenino, el blanco sobre el negro y el indígena, la razón sobre la intuición, lo fuerte sobre lo débil.

### 2.3.2. Otredad y pueblos indígenas

Con relación a los pueblos indígenas y la otredad podemos señalar que los nuevos movimientos sociales han erigido a los movimientos indígenas como un referente cultural y político; varios autores han reformulado el ideario político a partir de la modernidad y la cultura occidental. De este modo, los pueblos indígenas son destacados por perspectiva de diferencia frente a un Occidente moderno, y desde aquí se instituyen discursos de lo indígena, que retoman lo ancestral y se disponen como otro no occidental. Postura que es compleja en tanto lo indígena se instituye como una categoría creada por el discurso hegemónico de Europa en su pretensión de occidentalizar las nuevas tierras americanas.

Algunos autores, especialmente los latinoamericanos, han propuesto elementos para a una epistemología indígena (Mignolo, 2003). Parecen coincidir en que lo indígena constituyen una propuesta alternativa a lo político, a lo epistémico científico y de manera más débil a lo económico. En este sentido, se podrían citar a Enrique Dussel con *El encubrimiento del indio: 1492* (1994), a John Beverley con *Subalteridad y representación* (2004), Silvia Rivera Cusicanqui con *La raíz: colonizadores y colonizados* (1993) y más recientemente a Javier Sanjinés con *El espejismo del mestizaje* (2005).

Esta separación tajante no deja de ser inquietantemente confusa, pues los indígenas son nominados de esa manera a partir de la época colonial, y el vínculo con occidente es un aspecto sin el cual resulta casi imposible la nominación de lo indígena.

### 2.4. Prácticas de convivencia y educación inclusiva

El movimiento por la inclusión educativa tuvo su origen en la educación especial; sin embargo, se desprende de ese marco inicial para abarcar la totalidad de las necesidades de los educandos, y con más énfasis la de aquéllos más vulnerables a la exclusión y marginalización. La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción,

es el punto de partida para desarrollar modelos educativos inclusivos, es decir, proyectos que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad.

Blanco (2000) se refiere a la educación inclusiva como una visión paradigmática que permite la transformación del sistema educativo a un concepto mucho más amplio, puesto que no se trata solo de lograr el acceso de un grupo de alumnos a la escuela común, sino que implica atender a la diversidad y asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, y su plena participación e integración.

Según los lineamientos de política de Educación Superior Inclusiva, impartidos por el Ministerio de Educación, la educación inclusiva es un proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan contra la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad).

Esta definición conduce a cuatro precisiones conceptuales fundamentales que permiten entender con claridad los alcances de la educación inclusiva.

- a) El concepto de educación inclusiva no es sinónimo de inclusión social. Como estrategia, buscan promover e implementar la inclusión social, donde el referente educativo es preponderante puesto que, el acto que conduce a excluir al otro, se convierten en un problema de educación.
- b) El concepto de integración no es sinónimo de inclusión. La acción de incluir trasciende la integración, ya que no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de oportunidades. La integración escolar se entiende como un proceso que reúne a los estudiantes con sus diversidades, en un mismo contexto, bajo distintas situaciones o modalidades escolares, y que se debe alcanzar sobre la base de

responder por igual a las necesidades de todos los alumnos (Monereo, 1985).

Existen distintas formas y grados de procurar la integración en la escuela, desde una integración meramente física, en que los alumnos comparten un mismo espacio físico, pero no se mezclan; pasando por una integración social, en que se comparten sólo actividades extracurriculares; hasta una integración funcional, en la que todos los estudiantes participan en los mismos programas educativos (Warnock, 1981).

c) No es lo mismo referirse a una educación inclusiva que a una inclusión educativa. La diferencia conceptual entre los dos términos gira en torno a cómo la educación inclusiva se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema. Desde lo conceptual, la inclusión educativa refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés.

d) La educación inclusiva no es ni una herramienta, ni un objetivo concreto, ni un proceso per se. Otra cosa es que conduzca a un objetivo (la educación para todos) y tenga un carácter procesal que haga que sea concebida como una tarea interminable en el tiempo “de formas más adecuadas de responder a la diversidad” y no como algo estático y definitivo. En el marco de la educación superior en Colombia, esta tarea se sustenta en una legislación y normatividad que permite generar estrategias concretas para su desarrollo.

La UNESCO define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008).

Según la UNESCO, los principios que sustentan el enfoque educativo basado en derechos son tres:

- a) Acceso a una educación obligatoria y gratuita
- b) El derecho a una educación de calidad y
- c) La garantía de igualdad, inclusión y no discriminación.

En este sentido,

(...)no discriminar implica que los individuos y grupos accedan a una educación de calidad en cualquier nivel educativo, sea donde fuere que estén escolarizados, la zona geográfica en la que habiten, sus características personales, o su procedencia social y cultural. La no discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Asimismo, implica no segregar mediante sistemas de enseñanza separados, y educar juntos a los niños y niñas de la comunidad, independientemente de su condición social, cultural o individual. En definitiva, la no discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas (UNESCO, 2008).

La inclusión pone la mirada en la evaluación de las necesidades individuales, sociales y colectivas, y el acento en sus potencialidades, en lo que puede llegar a hacer un niño, niña o joven, mediante la eliminación de barreras contextuales y los apoyos requeridos. Considera que las dificultades de aprendizaje y participación de los estudiantes no son únicamente adjudicables a sus características personales, sino que a menudo son el resultado de la organización de las instituciones educativas, no importa su nivel, y de la enseñanza; son relativas y varían en función de las características de cada institución y de los docentes; son cambiantes y pueden variar en función de los avances del estudiante, y los cambios en la enseñanza y el entorno educativo; pueden ser de carácter transitorio o permanente.

Las universidades tanto privadas como públicas deben tener políticas para la inclusión de personas en situación de discapacidad y grupos étnicos, ofrecerles servicios adecuados tanto para la iniciación de la carrera como para la terminación de la misma. Considera las diferencias como oportunidades mas no como problemas, desarrolla un buen aprovechamiento de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, ofrece a sus estudiantes apoyos y recursos tecnológicos, adecuación de instalaciones y un apoyo constante e los aspectos académicos, de manera tal que el estudiante pueda incorporar formas de aprendizaje que optimicen sus capacidades.

En esta propuesta se entiende la inclusión educativa como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta para hacer

Referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002: 8).

La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afro descendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002: 9).

Desde la propuesta del índice de inclusión, la inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas.

**Culturas Inclusivas:** Esta dimensión se relaciona principalmente con la creación de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, y con el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad.

**Políticas Inclusivas:** Esta dimensión tiene que ver con que la inclusión sea el eje del desarrollo de la institución, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado; con la existencia de apoyos para dar respuesta a la diversidad de este, concebida desde el desarrollo de los estudiantes y no desde la perspec-



tiva de la institución o de sus estructuras administrativas.

Prácticas Inclusivas: Esta dimensión se refiere a:

- Las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la institución educativa.
- Las actividades en el aula y las actividades extracurriculares promueven la participación de todo el estudiantado y tienen en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la institución educativa.
- La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación.
- El personal moviliza recursos de la institución educativa y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad estudiantil. La inclusión en educación implica procesos para mejorar la participación de los estudiantes e implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los actores de la institución para dar a entender la diversidad del estudiantado.

Desde otra perspectiva y teniendo en cuenta lo anterior, promover la inclusión va directamente relacionado con el desarrollo de la interculturalidad, pues ambos aspectos contribuyen de manera directa a la construcción de instituciones educativas más equitativas y humanas.

## **2.5. Interculturalidad y exclusión social**

El estudio de la interculturalidad y su relación con lo educativo reviste hoy gran interés en el mundo académico. Países como Colombia, se caracterizan por una sociedad con una rica diversidad cultural que va más allá de lo meramente racial, la cual además posee unas marcadas desigualdades sociales, así como graves problemas de exclusión de am-

plios sectores de la sociedad que aún permanecen en situaciones de pobreza y falta de acceso a una educación de calidad que corresponda a sus necesidades, muchas de las cuales aún permanecen insatisfechas (DANE, 2018).

En la práctica, tal como lo anota Aguado Odina (1996), el término “educación multicultural” resultó ser “como un paraguas bajo el que se cobijan las denominadas educación bicultural, antirracista, global y pedagógica crítica”. Situación que en la práctica generaría una confusión o anarquía de conceptos, lo que no les resta el papel que jugaron en la construcción de un concepto que a la postre sería importante en el proceso educativo en los Estados modernos, los cuales tienen intereses y necesidades. Podemos afirmar que la educación intercultural puede definirse, según lo sintetiza Banks (1991), como un campo de estudio e investigación, o como una disciplina que pretende crear igualdad de oportunidades para estudiantes de diferentes grupos raciales, étnicos, sociales, económicos o culturales.

Si partimos del principio que todo proceso de construcción de saberes es dinámico y cambiante, razón por la cual las ideas y los conceptos sufren transformaciones a la par del desarrollo y evolución de las investigaciones, comprenderemos la razón por la cual en las últimas décadas la llamada educación multicultural ha venido transitando hacia la educación intercultural. Este tránsito es también la respuesta que desde las disciplinas científicas se pretende dar a los retos que exige el mundo de hoy, el que a pesar de la intensa globalización que se vive no puede desconocer la existencia de sociedades distintas y culturalmente diversas que exigen no solo un reconocimiento sino un diálogo común o de doble vía.

En la ciudad de Cali, día tras día llegan grupos de personas portadoras de prácticas culturales propias, lo cual se constituye en uno de los mayores retos del sistema educativo. Esta circunstancia plantea un gran debate en torno a la importancia que se le debe dar al tema de la Educación Intercultural en nuestro país, la cual debe ir más allá de la visión etnoeducativa, que en la mayoría de los casos se centra en comunidades indígenas y negras, para transitar hacia procesos más amplios que invo-

lucren al conjunto de una sociedad fragmentada desde el punto de vista social, cultural, política y económicamente (Albán Achinte, 2005).

La interculturalidad según Walsh C. (2005) significa “entre culturas”

...pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998 en Walsh, 2005:4).

Es así como la interculturalidad, “más que un simple concepto” da cuenta de “procesos de construcción de conocimientos otros”, de “una práctica política otra”, de “un poder social otro”, y de una sociedad “otra”. Incluye maneras diferentes de “pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad” (Walsh, 2005)

De acuerdo con Walsh, existen tres perspectivas para entender el interculturalismo: El relacional, que es el

Contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en este continente porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza

criolla, evidencia de la cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña, historia y “naturaleza” que siguen negando el racismo y las prácticas de la racialización, como también la diferencia vivida tanto por los pueblos indígenas como por los hijos de la diáspora africana. El hecho de que la “identidad nacional” se ha construido sobre esta dominación racial-relacional, complejiza más aún el asunto (Walsh, 2012: 63).

Esta perspectiva, es interesante pero enmarcara o minimiza la conflictividad y los contextos de poder y dominación y constriñe la interculturalidad al contacto y a la relación dejando por un lado las estructuras de la sociedad –sociales, políticas, económicas y también epistémicas– que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad, perpetuando así problemas como el racismo o la construcción de falsas identidades, que en apariencia son significativas pero en el fondo no representan nada.

La segunda perspectiva de interculturalidad es la funcional: que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, est el sistema existente; “ya que no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco cuestiona las reglas del juego y por eso, es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Walsh: 2012: 64).

Esta perspectiva, es la más prolija en cuanto presenta resultados rápidos, de fácil demostración, rápida de ver y que permite que funcionarios estatales y de organizaciones puedan mostrar y así todos quedan contentos por los resultados. El asunto es que se mezclan la libertad a la diferencia y la tolerancia de la diferencia con su mercantilización (véase las mochilas arahuacas); a su vez, se avanza hacia un nuevo humanismo de lo diverso, para humanizar las tendencias neoliberales y la globalización. Obsérvese, por ejemplo, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2005; es un caso claro de este

interculturalismo de tendencia europea, al declarar la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad, fuente de democracia política y factor de desarrollo económico social y enfatizar la importancia de que

Los estados establezcan políticas culturales y promueven la colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil” hacia un desarrollo humano sostenible como manera de garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, la Declaración de UNESCO defiende la diversidad sin denunciar o cambiar el capitalismo globalizado (Walsh, 2012: 65-66).

América Latina no se sustrae a esta perspectiva, y se ha sustentado por la necesidad de la “inclusión” –de individuos de los grupos históricamente excluido – como mecanismo para adelantar la cohesión social. Esta ha sido política de muchos ministerios de Cultura y de algunos jefes de estado para hablar sobre políticas de inclusión. Términos como el desarrollo humano sostenible o integral, la inclusión y la cohesión, también sirven para promover otra medida más recientemente propuesta por UNESCO: gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza y seguridad. La interculturalidad aquí es funcional no solo al sistema, sino también al bienestar individual, al sentido de pertinencia de los individuos a un proyecto común, y a la modernización, globalización y competitividad de “nuestra cultura occidental”, ya asumida como cultura propia latinoamericana (Walsh, 2012: 65-66).

La tercera perspectiva es la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo) liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su relación al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, “cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo” y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...], al otro ordenamiento social” (Walsh C., 2012).

El enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de

ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión “manejable” dentro de la sociedad y el Estado, dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional–estructural– los que mantienen la discriminación, la inequidad y la desigualdad.

La interculturalidad crítica parte del asunto del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de él. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros.

Por eso mismo, la interculturalidad entendida críticamente aún no existe; es algo por construir. Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico –de saberes y conocimientos–, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación, pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad.

Al referirnos al término «intercultural», acudimos a un concepto que va más allá de la mera descripción del contexto social y se refiere más al conjunto de las interacciones que las personas de diversas culturas establecen entre sí. Como un espacio de diálogo y negociación, donde son claves las actitudes y las aptitudes para comprender a otras culturas, otros sentires y formas de vida. Fundamento básico para comprender nuestra propia realidad cultural y donde a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente.

Aquí, es interesante hacer un pequeño paréntesis, pues de acuerdo con investigadores como Javier García, el «multiculturalismo» resulta ser más americano, y el «interculturalismo» más europeo; el primero es más descriptivo o sociológico, en cuanto pretende reflejar una realidad pluricultural innegable, y el segundo más prescriptivo o pedagógico, es decir, más orientado a lo que debe existir y no existe (García Castaño & Barragán Ruiz-Matas, 2004).

Ante el uso indiscriminado que asocia multiculturalidad y multiculturalismo, siguiendo a Eduardo Restrepo (2004), es preciso aclarar como la multiculturalidad hace referencia a “una condición de hecho de aquellos cuerpos sociales que, de diversas maneras, incluyen en su seno múltiples horizontes culturales. Es una situación en la cual confluyen diferentes entramados culturales en un cuerpo social, independientemente de que exista un reconocimiento jurídico o político de esta multiplicidad cultural. El multiculturalismo, en cambio, se refiere a la serie de políticas que en el seno de una sociedad determinada se despliegan en el plano del derecho en aras de apuntalar o no determinadas articulaciones de la multiculturalidad” (p. 277).

Así mismo, siguiendo algunos autores como García Castaño & Barragán Ruiz-Matas (2004) y Sabariego (2002), se podrían sintetizar los siguientes aspectos del interculturalismo así:

- 1). Propician la comunicación y espacios de diálogo y negociación
- 2). Contribuye a la comprensión, el conocimiento y el respeto por la cultura propia y la de los otros, donde a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente.
- 3). Comprender a otras culturas como requisito indispensable para comprender la propia.

En ese orden de ideas, la interculturalidad resulta ser una propuesta de interpretación de la vida social que pone énfasis en el respeto y el derecho a la diferencia y que denuncia las visiones esencialistas, que en nombre de la cultura justifican la xenofobia, el racismo, la marginación y la exclusión social (García Castaño & Barragán Ruiz-Matas, 2004: 139).

Esto significa que el valor de la tolerancia no sólo consiste en aceptar pasivamente los derechos de otros grupos culturales, sino que comporta, además, un reconocimiento activo y comprensivo de esas culturas (Sabariego, 2002).

Hay que tener claro además que la perspectiva intercultural hace más hincapié en las relaciones que en las diferencias entre culturas, que se entienden de forma dinámica influyéndose mutuamente a través de estas relaciones.

## **2.6. Inclusión y educación intercultural**

El proceso de desarrollo de la educación intercultural en América Latina, se ha constituido en las últimas décadas en un proceso bastante complejo y con múltiples posturas, visiones y falsas expectativas, donde los resultados no son halagadores y donde los perdedores son grupos indígenas y negros, que siguen creyendo que su identidad se encuentra a salvo o en proceso de reivindicación. La problemática, propiamente dicha está en un ámbito muy específico: la educación escolar indígena y afro, se ha ido extendiendo hasta encontrarse, hoy, íntimamente ligada a los diferentes proyectos de estado, de sociedad y de ONG's que están en disputa en los diversos países del continente y en ámbitos académicos.

Aquí el desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica frente a la tendencia funcionalista, que es la más prolija, mediática y más visible. Se trata de una tarea compleja, ya que en la mayoría de los países en que se introdujo la interculturalidad en las políticas públicas, sobre todo en el ámbito educacional, en general predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo. Estos en muchos casos son de carácter folclórico y se limitan a incorporar en el currículo escolar componentes de las dos culturas de grupos sociales considerados “diferentes”, particularmente indígenas y negros o afrodescendientes.

Para que este tema pueda ser trabajado, es fundamental que integre el debate público en diferentes ámbitos sociales y académicos. En el caso



de la educación, esta discusión aún está poco presente en las instituciones responsables por la formación de educadores, lo que constituye un gran obstáculo para su desarrollo. Sin embargo, las diferencias (Díaz & Franco, 2010) en las prácticas escolares y en las prácticas de la educación no formal están cobrando una sensibilidad y una visibilidad crecientes, a partir, muchas veces, de situaciones conflictivas. Esto permite afirmar que el debate sobre la educación intercultural está llamado a afianzarse en las sociedades vulnerables.

Hoy en día, en muchos países entre ellos, Colombia, se hace necesario abordar la educación para la interculturalidad en grupos con fuertes proceso migratorios y de desplazamiento forzado, en medio de las demandas por los derechos identitarios (lenguaje, costumbres, entre otros), con todas las tensiones internas que este escenario presenta, que toca campos políticos, sociales, económicos y religiosos amén de los problemas de seguridad y derechos sobre la propiedad de la tierra, amenazados por grupos emergentes como paramilitares, narcotráficantes y guerrilla, quienes desconocen totalmente estos derechos.

Por esto último, el descentramiento de lo cultural de forma muy localizada, territorialidades hacia experiencias de nomadismos contemporáneos y desestabilización socio-cultural por factores económicos, políticos o de confrontación armada, plantean problemas que deben ser abordados desde perspectivas multidisciplinares, que agrupen miradas diversas a las problemáticas actuales. Lo cultural a su vez se ha constituido en el escenario de las demandas políticas por derechos y la agencia de los movimientos sociales y étnicos apunta con mayor fuerza hacia el reconocimiento de las diferencias y de las diversidades. Lo étnico ya no es el único escenario en donde se resuelven y reafirman las identidades individuales y colectivas. Las políticas de Estado se ven interpeladas por particularismos culturales y regionales que han erosionado significativamente el monoculturalismo del proyecto hegemónico.

Sin embargo, parece que el reconocimiento no es suficiente y es necesario avanzar hacia prácticas que erradiquen efectivamente el racismo y la discriminación y que actúen sobre las desigualdades sociales. La educación para la interculturalidad se erige como alternativa que puede

dar salida a las complejidades socio-culturales de hoy, entendiendo que se ha naturalizado la multiculturalidad como la condición de nuestras sociedades.

En algunas de estas propuestas, se propone lo intercultural como una “relación curricular” entre conocimientos de las culturas indígenas y aquellos conocimientos “desconocidos o ajenos”; suponiendo en este esquema una definición de las culturas de los grupos étnicos que parecen estar aisladas en condiciones de aislamiento. Aunque esta afirmación debe ser objeto de una discusión más profunda que excede las limitaciones de este espacio, creemos necesario cuestionar aquellas nociones que acompañan la enunciación de las culturas de los grupos étnicos como aisladas, tradicionales o no occidentales, entre otras, en las que se produce un desfase de los procesos históricos de contacto e interacción entre estas poblaciones y el resto de la sociedad, muchos de los cuales han dado lugar a aquello que hoy se conoce como “tradicional” o “propio”. Este tipo de nociones no permiten re-conocer los procesos históricos en los cuales las sociedades étnicas se han constituido como tales, ni las relaciones de subordinación que han debido soportar como parte del proceso de expansión del proyecto de la modernidad/colonialidad. Expresiones culturales “tradicionales” tales como algunas prácticas de autoridad o de religiosidad, comúnmente reclamadas como propias, no son manifestaciones intocadas de una tradición ancestral aislada en su devenir histórico y sólo serán mejor comprendidas si se entienden en el complejo tejido de relaciones que las han constituido hasta llegar a expresarse como lo hacen hoy.

En el planteamiento antes expuesto se expresa otra idea que comúnmente se asocia a la interculturalidad: el “diálogo” entre culturas, que con frecuencia se extiende al “diálogo de saberes”. Dicho diálogo, tal como se enuncia en muchos de estos casos, parece ser posible en tanto se opere un cambio de actitud (respeto, tolerancia, convivencia) de parte de los sectores que históricamente han ejercido la discriminación hacia los grupos étnicos, sin que sea claro si para ello es suficiente con la acción educativa, o si es necesario un cuestionamiento del orden hegemónico. En el mismo sentido, el ‘diálogo de saberes’ parece corresponder más a un cambio actitudinal que a una modificación de los supuestos políticos

y epistemológicos que subordinan unos conocimientos y otorgan validez a otros. La interculturalidad, desde nuestra argumentación, no es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento. Es una apuesta por otras formas de producción intelectual descolonizada (Walsh 2004), pensando y actuando desde múltiples perspectivas que permitan ahora la visibilización de los conocimientos subalternos.

Subvertir la colonialidad del sistema educativo, no es posible sólo “incluyendo” ahora los saberes indígenas y negros como “complemento” de los saberes “universales” en un supuesto “diálogo de saberes” que no cuestiona las lógicas de representación en que se inscribe a unos y otros, reproduciendo las políticas de representación dominantes.

El segundo riesgo que queremos señalar, y que en parte se ha anunciado ya, es el de la cooptación de los discursos y principios que se generan al interior de las propuestas de las organizaciones sociales por parte de la institucionalidad oficial y sus políticas.

El desarrollo del capitalismo globalizado, con sus formas de diseminación, en donde los tratados de libre comercio juegan un papel fundamental con incidencias significativas en el escenario de lo cultural, debe ser puesto en cuestión, en una época en donde los eufemismos de todo tipo parecen ocultar o maquillar las problemáticas reales en las que se encuentran inmersos nuestros países.

Todos estos eventos han contribuido a una fragmentación de la sociedad que ha sido impuesta y ha llevado a la generación de nuevas lógicas para la comprensión del mundo y, por ende, la interpretación de las prácticas cotidianas, evidenciadas entre los diversos sectores de la población, que han dado lugar a nuevas dinámicas urbanas, socioeconómicas, culturales, étnicas y relaciones de poder que llevan a una complejización de la realidad propia del ethos de cada grupo étnico, la cual no ha sido explorada en forma sistemática en los estudios de las Ciencias Sociales, de manera detallada y que amerita la creación de un nuevo núcleo de

reflexión acerca de las dinámicas culturales contemporáneas propias dentro de los estudios interculturales.

El discurso de la interculturalidad, no siempre es fácil y más cuando desde otras orillas se menciona la multi, la intra, la trans... con facetas de reivindicación de la identidad de lo étnico, a través de la educación, la incorporación a la sociedad, el restablecimiento de derechos culturales, civiles, sociales o políticos, lógicamente unidos a lo económico. Pero, no siempre hay un pleno satisfacer debido a las múltiples corrientes que gobiernan el mundo moderno o posmoderno, a la diversidad de intereses, a las incontables políticas de inclusión y por ende, subsanar las detestables y odiosas prácticas de exclusión, que es el pan de cada día.

Entendemos que propugnar por una educación intercultural no implica sólo una nueva manera de educar de manera diferente a los sujetos de la alteridad, sino una posibilidad de entablar nuevos diálogos en el contexto de la multiculturalidad, y ello excede (aunque no desconoce) lo que se ha entendido como educación para grupos étnicos. La educación intercultural convoca a un nuevo tejido de relaciones entre sujetos individuales y colectivos de múltiples y disímiles matrices culturales; lo cual significa que sólo será posible si transformamos nuevamente las representaciones sociales vigentes, de tal manera que se cuestionen y transformen las relaciones de poder/dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en el lugar de saberes hegemónicos.

El quehacer del discurso de la interculturalidad es asumir el objetivo de rastrear, develar y deconstruir la lógica de dominación presente en las formas en que interactúan los saberes y las lógicas de producción de los mismos, propiciando una relación de paridad entre sujetos y culturas.

La educación intercultural es un proyecto político y epistémico, que implica la redefinición de las formas de producción de conocimiento, reconociendo a los sujetos y grupos humanos históricamente minorizados, la condición de agentes en su producción, al tiempo que construyan nuevos espacios para el diálogo entre múltiples saberes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es posible en cuanto reconoce la capacidad de todos los sujetos y sociedades de ser productores de

saber. Así mismo supone que todos los sistemas de conocimiento son inacabados y por tanto encuentra en este diálogo una oportunidad para la construcción de saberes no excluyentes, que se afectan y transforman en la relación, dando lugar a otros conocimientos.

La educación intercultural implica transformaciones en la escuela y las prácticas educativas, y supone la construcción de nuevos espacios y formas de producción y circulación de los conocimientos, de/desde y con los sujetos subalternizados, antes que renovados aparatos de colonialidad epistémica que sólo re-producen sistemas de clasificación de saberes y sujetos en los esquemas de mismidad y otredad imperantes, en especial de la inclusión (Rojas, 2004).

Ser humano es reconocer las limitaciones, posibilidades, encuentros y desencuentros con el otro, con los otros, y tomar resueltamente el camino de dignificar la vida en todas sus manifestaciones.

## **2.7. Lo imaginario: perspectiva teórica**

*Lo imaginario es siempre a la vez el modelo y reflejo de la realidad*

*Michel Pastoureau.*

Al estudiar el concepto de imaginario, éste aparece relacionado a otros conceptos como mentalidad, ideología, representación, mito, memoria, entre otros; además de un cierto manejo gramatical, ya que su pluralidad (imaginarios) da una cierta relatividad y reconocimiento de su multiplicidad en una misma sociedad o en un mismo grupo social.

Lo imaginario en singular sigue teniendo un toque filosófico y lo plural se vuelve verdaderamente histórico. A este plural, algunos antropólogos, sociólogos e historiadores, han agregado un adjetivo como imaginarios sociales o colectivos.

Las personas tienen imaginarios, pero también es cierto que estos imaginarios están en relación con los medios sociales donde viven, con

su época, con su civilización. Baczko (1999: 8) confirma esta evolución gramatical cuando escribe que “el término de imaginarios sociales parecieran ser los términos que convendrían más a esta categoría de representaciones colectivas, ideas-imágenes de la sociedad global y de todo lo que tiene que ver con ella”.

El interés de los estudios sociales por lo imaginario ha dependido, sin duda, de la exploración constante de esa tensión que, al mismo tiempo, produce una diversidad de definiciones.

Ahora bien, la diversidad de miradas hace de la definición de imaginario un asunto problemático. La noción está presente en múltiples disciplinas y es aplicada a muchísimos campos de acción social, pero no hay acuerdo interdisciplinario para definirla. Intentamos aquí una clasificación de las principales tendencias sobre esta noción, en procura de esclarecer el concepto en relación, siempre con nuestro objeto de estudio, conscientes de que se corre el riesgo de reducir la originalidad de cada autor a un esquema que puede traicionarlo. Se necesita, sin embargo, una clasificación mínima para intentar una definición.

Si abordamos exhaustivamente esta clasificación, corremos el riesgo de caer en un impreciso ejercicio de erudición que poco nos sirve para nuestros propósitos, pues precisar las significaciones de lo imaginario puede ser una tarea interminable. La multitud de saberes que reclaman el derecho de su verdadera definición impide fijar claramente los límites. Sin embargo, se puede ensayar una taxonomía, sabiendo que se corre el riesgo de la esquematización y de la parcialidad. Algunos ya lo ensayaron anteriormente como Maurice Blanchot en *L'espace littéraire* (1955) en su capítulo *Les deux versions de l'imaginaire*

Lo que hemos llamado las dos versiones de lo imaginario, ese hecho por el que la imagen puede ayudarnos a recuperar idealmente la cosa y es entonces su negación vivificante; puede al mismo tiempo, al nivel al que nos arrastra la pesadez que le es propia, remitirnos constantemente, no ya a la cosa ausente, sino a la ausencia como presencia, a la neutralidad doble del objeto en la cual la pertenencia al mundo se ha disipado: esta duplicidad no

es tal que se le pueda pacificar por un “o esto o lo otro”, capaz de autorizar una elección y suprimir en la elección la ambigüedad que la hace posible. Esta duplicidad misma remite a un doble sentido cada vez más inicial. (Blanchot, 1955: 353).

Blanchot reconoce una reflexión en la cual la noción de imaginario está todavía ligada a su sola ambivalencia con respecto a lo real. La clasificación que proponemos permite determinar cinco grandes lineamientos que han definido lo imaginario:

1. Lo imaginario como la creación de los artistas y escritores;
2. Lo imaginario como sinónimo de imaginación;
3. Lo imaginario como los arquetipos inconscientes de un grupo;
4. Lo imaginario como principio de funcionamiento de las sociedades;

Y se puede agregar una quinta, lo imaginario como representaciones sociales e históricas. Estas cinco grandes líneas que han enriquecido las perspectivas de investigación sobre lo imaginario no tienen un orden cronológico sino problemático y para nuestro trabajo voy a centrarme en lo antropológico, lo sociológico y lo histórico (Numerales 3,4 y 5 de los lineamientos enunciados).

### **2.7.1. Lineamiento antropológico**

Un exponente importante en esta perspectiva es el trabajo de Gilbert Durand, antropólogo, discípulo de Gastón Bachelard, quien publica en 1960 una obra fundamental: *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*. En ella, se aproxima al problema por la vía del psicoanálisis de Karl Jung. En esta dirección, cree que lo imaginario está constituido esencialmente por arquetipos propios a toda la humanidad, arquetipos creados en la infancia del homo sapiens y que determinan las sociedades aun cuando éstas no sean conscientes de ello.

Para él, lo imaginario tiene un carácter universal, transhistórico, global e inmutable. Los “arquetipos” de la especie humana, venidos de los

trasfondos de su historia, de una época inmemorial, se expresan mediante las diferentes apariencias de las culturas. Los autores que defienden esta perspectiva tratan de encontrar una estructura universal, una teoría general de lo imaginario, sus leyes y su lógica. Sin duda, parece que por esta vía se ha creado una esquematización en los análisis omitiendo la diversidad histórica y el carácter cambiante de lo imaginario, puesto que estos autores tratan de fijar en pocas estructuras fundantes los imaginarios históricos, de modo que las regularidades, las permanencias y las constantes son los términos preferidos en estos análisis.

Gilbert Durand (2016) dio una definición que se puede leer como la principal característica de este lineamiento: “Lo Imaginario es el conjunto de imágenes y de relaciones de imágenes que constituye el capital del homo sapiens”. Allí hace una exclusión del “espiritualismo camuflado” de la ontología culturalista y las posiciones psicologicistas que son “exclusivas a priori”. Para eso, dice: “hemos de situarnos deliberadamente en lo que llamaremos el trayecto antropológico: es decir el incesante intercambio que existe en el nivel de lo imaginario entre las pulsiones subjetivas y asimiladoras y las intimaciones objetivas que emanan del medio cósmico y social” (Durand, 2016).

Durand (2016) dice que en este punto debe resaltarse la investigación antropológica y define el imaginario: “no es nada más que ese trayecto en el que la representación del objeto se deja asimilar y modelar por los imperativos pulsionales del sujeto, y en el que recíprocamente, como magistralmente ha demostrado Piaget, las representaciones subjetivas se explican por las acomodaciones anteriores del sujeto al medio objetivo”.

Durand extrae dos consecuencias:

- La anterioridad del simbolismo sobre cualquier significancia audiovisual. El desarrollo del pensamiento es el estrechamiento de la metáfora: es este sentido de las metáforas, este gran semantismo de lo imaginario, la matriz original a partir de la que todo pensamiento racionalizado y su cortejo se despliegan. Durand se sitúa en la perspectiva simbólica para estudiar los arquetipos fundamen-



tales de la imaginación humana. Se está así rechazando el primer principio *saussuriano* de lo arbitrario del signo;

- Rechazar para lo imaginario lo arbitrario del signo implica rechazar también la linealidad del significado. El símbolo no es de naturaleza lingüística, por lo que no se desarrolla en una sola dirección. Los símbolos no forman cadenas de razones, ni siquiera cadenas. El símbolo es pluridimensional y espacial.

Durand afirma que para delimitar los grandes ejes de estos trayectos antropológicos que constituyen los símbolos, debe optarse por utilizar el método totalmente pragmático y totalmente relativista de convergencia (influencia de Piaget), y que tiende a señalar vastas constelaciones de imágenes, constelaciones más o menos constantes y que parecen estructuradas por cierto isomorfismo de los símbolos convergentes. Imágenes que se agrupan en dominios diferentes del pensamiento: los símbolos constelan porque son desarrollos de un mismo tema arquetípico, porque son variaciones sobre un arquetipo y estas constelaciones las encuentra en el dominio psicológico, para lo cual utiliza principalmente el método del psicoanálisis literario, que le permite un estudio cuantitativo y cuasi estadístico. En este dominio, descubre los grandes ejes de la clasificación, para lo cual toma prestados de la psicología algunos principios derivados de los gestos dominantes del sistema funcional que se revelan en el aparato nervioso del recién nacido, en particular dos de ellas y una tercera estudiada en el animal adulto macho:

- Dominante de posición, de forma privilegiada, verticalidad y horizontalidad;
- Dominante de nutrición;
- Reflejo sexual o dominante copulativa producto de la erotización del sistema nervioso.

Aunque en la tercera hay en germen una relación social, el análisis de Durand nos limita la explicación a las motivaciones individuales. Es necesario introducir las motivaciones sociales, culturales, para completar el análisis.

En el juego de los afectos, el proceso de creación de imaginarios puede condensarse así:

1. Hay una necesidad o malestar social que debe solucionarse. Puede ser una represión, insatisfacción, preocupación o angustia. Esta puede ser tan trascendental y límite como la muerte o los temores a lo desconocido. La angustia de la soledad, de la falta de reconocimiento social, o la falta de identificación con su grupo. En el caso de esta investigación, tiene que ver con el proceso de blanqueamiento, la imposición religiosa y el desarraigo de los campesinos-colonos en conflicto y las luchas entre vecinos.
2. La búsqueda de solución recurre a elementos del pasado personal pero principalmente del pasado social, ya sea que tome la dirección de aceptar o rechazar ese pasado. Los paisas que llegaron a la zona occidental trataron de imponer sus ideales de lo que debía ser una sociedad, en la cual los caucanos eran vistos como ateos, liberales, masones y guerreros, y esto juega un papel primordial en la construcción de imaginarios. Los negros y los indios trataron de conservar, donde se les permitió, imágenes y ritos de sus tradiciones. Cada etnia tratando de apropiarse del territorio al que se ha desplazado, por su propia voluntad o a la fuerza.
3. Identificación con el elemento o imagen que se acepte del pasado, o con la que contradiga la imagen rechazada. La imposición de una cultura del trabajo, duro y disciplinado, la iglesia, la vida patriarcal y el matrimonio monogámico entre grupos paisas no pertenecientes al área central de Antioquia y entre los caucanos del occidente, generaron rechazos y conflictos.
4. Se encuentran soluciones imaginativas que satisfacen la necesidad, transforman la angustia en esperanza o tranquilizan las incertidumbres. No importa que esta solución no tenga soporte racional o lógico, es decir, no importa que no tengan relación de causa efecto. El efecto es socio-psicológico, y se reflejaba en los carnavales, las festividades cuando se hacía la fundación de los nuevos poblados o las relaciones sociales generadas por mujeres conocidas como ochavonas o ñapangas en las diferentes fondas camineras.

Las construcciones individuales se van comunicando a los grupos sociales. Permanecen aquellas que tienen aceptación o consenso, pues lo

imaginario o lo histórico social, “son un tipo de ser que escapa de modo esencial a la determinación” (Castoriadis, 1989:12).

Las condiciones aceptadas se ritualizan o estandarizan en acciones y se realizan transferencias del deseo o la necesidad, a los objetos o acciones ritualizadas. Este es el proceso de carga de significados. Los imaginarios se nutren de la contradicción y el conflicto. Un ejemplo de esto se encuentra en la manera como la gente ve, habla y se dirige hacia las personas en situación de discapacidad. Jacks Le Goff (1991) criticó esta visión de lo imaginario en las sociedades humanas al nombrar a los arquetipos como “fantasmas intemporales” y su malestar al ver “cómo una historia auténtica” podía adoptar dichos arquetipos.

Por otra parte, las relaciones entre esta antropología y el psicoanálisis complicaron con frecuencia los usos del término. Jacques Lacan, que en el psicoanálisis es el fundador de la noción de imaginario, no es de la misma opinión de Gilbert Durand (2016). En efecto, éste se separa de Lacan puesto que sostiene que contrariamente a lo que ha avanzado un psicoanalista, en cierto tiempo a la moda, no hay solución de continuidad en el hombre entre lo “imaginario” y lo “simbólico”. Lo imaginario es pues este conector obligado por el cual se constituye toda representación humana.

Durand recurre más bien a Freud y a Jung. Las tres instancias de la tópica freudiana (el ello, el yo y el súper-yo) pueden corresponder a las divisiones internas de lo imaginario, y el inconsciente colectivo de Jung podría explicar también una de sus principales características. El autor del libro *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire* (Durand, 2016) dice que “en lo más profundo figura un ‘ello’ antropológico, lugar al que Jung llama el ‘inconsciente colectivo’, pero que nosotros preferimos llamar ‘inconsciente específico’, unido a la estructura psico-fisiológica del animal social que es el Sapiens-sapiens”.

Los arquetipos constituyen el tratamiento clásico del tema en el sentido de que es construido por la intención de producir un discurso científico unitario que responda a los interrogantes sobre el hombre y sobre la sociedad global y su futuro. Discurso producido por una ciencia social

que se piensa ella misma como heredera de la tradición intelectual que se remonta al siglo del iluminismo, pero que hoy se encuentra escindida por la ruptura crítica según la cual ya no le es dado hablar del hombre, la sociedad, la cultura, el amor sino los hombres y mujeres, las sociedades, las culturas, los amores.

En una óptica diferente del lineamiento antropológico, los imaginarios tienen que ver con los arquetipos pensados por la semiología, el psicoanálisis y la antropología cultural. Northorp (2008 (2006)), maestro del nuevo criticismo, dice que los arquetipos forman haces de asociaciones de ideas, conjuntos variables que se diferencian, por esa causa, de los signos. Esos conjuntos contienen numerosas asociaciones enseñadas o adquiridas, que son fácilmente comunicables por el hecho de ser familiares a todos los que participan de una cultura común. Cuando debemos hablar del simbolismo, pensamos en arquetipos largamente elaborados como los de la cruz, de la corona o en asociaciones convencionales: El blanco asociado a la pureza, el verde a los celos. El verde, considerado como arquetipo, puede simbolizar la esperanza, la vegetación natural, el libre paso o el patriotismo irlandés tan fácilmente como los celos, pero el vocablo verde, en tanto que signo verbal, designa siempre un color definido. Algunos arquetipos están vinculados tan profundamente a ciertas representaciones convencionales que sugieren inevitablemente una asociación idéntica, como ocurre en el trazado geométrico de la cruz, evocador de la muerte de Cristo (Northorp, citado por Guiraund, 2014 (1972)).

Como se observa, este lineamiento antropológico intenta encontrar las raíces innatas de las representaciones sociales, una verdadera matriz arquetípica, un depósito semántico capaz de dilucidar la diversidad de imágenes mentales, de sueños, de mitos y de narraciones de las culturas a través de la historia, puesto que todo imaginario humano está articulado por estructuras irreductiblemente plurales, pero limitadas a tres clases que gravitan alrededor de esquemas matriciales del “separar” (heroico), del “incluir” (místico), y del “dramatizar” –desplegar en el tiempo las imágenes de una narración– (diseminatorio), he aquí la esencia de esta investigación.

He ahí la complejidad del problema y la minuciosidad (en términos de verdad) en el diagnóstico discursivo de un relato y la construcción de historia. El problema se hace claro en la etnografía. Así lo expresa Augé (1998) en su trabajo *Las Formas del olvido*: «un individuo manifiesta de vez en cuando la necesidad de recapitular su existencia, de explicar su vida, de darle coherencia: es un juego entre la ‘distintio’ y la ‘intentio’ del espíritu dividido entre memoria, atención y espera (...) o sencillamente entre la discordancia de los tiempos singulares y la concordancia esperada de su reconciliación en los relatos a distintas voces». Sin embargo, no podemos escapar del adelanto en términos conceptuales del «recuerdo-imagen» y su vigencia hoy por hoy, también aceptada en estas páginas.

Lo importante por tanto es señalar la determinación de lo social en cualquier proceso de recuerdo y de memoria. Esto lo que significa es que procesos de recordación por individual y personal que parezcan siempre tendrán una influencia directa en lo social bajo la categoría de «cuadro o marco social», lo cual significa la representación general de la sociedad, sus necesidades y valores, los códigos culturales compartidos, las narrativas colectivas e históricas transmitidas generalmente por la familia, la religión y la clase social o en términos de Ricoeur, la mundanidad.

Dicha categoría nos ubica en dos aspectos: i) la memoria es una construcción y una representación social e histórica que por más individualizante que parezca, es el resultado de una contextualización y de unas narrativas sociales comunes; y ii) por ser una construcción social sería impensable hablar de la memoria (en singular). Lo correcto entonces consiste en hablar de las memorias (plural) dada la influencia del contexto en las representaciones del pasado, pero además por los recuerdos- imágenes que como lo hemos dicho anteriormente no escapan ni de la percepción ni de la imaginación propia de cada ser humano. En ese mismo orden de ideas, no es impensable hablar de memoria colectiva o memorias compartidas como producto de las interacciones múltiples, resultado de la conexidad de las tradiciones, de las vivencias y de las memorias individuales. Esto significa que las memorias son individuales y sociales; y

Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales y estos son siempre colectivos. A su vez, la experiencia y las memorias individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir (Jelin, 2002: 37).

Como vimos con Aristóteles la memoria inscribe una representación del tiempo y del espacio, pero adicionalmente la necesidad de herramientas simbólicas, llámense lenguaje y cultura como precondition para la construcción de la subjetividad de la memoria puesto que es sólo esto lo que hace posible su comunicación y transmisión.

Tanto en términos prácticos como filosóficos, existen dos tipos de memoria, una algo más memorable que la otra. Una modalidad que se da como práctica y es por excelencia la «memoria habitual» o para otros la «memorización» que merece ser distinguida rigurosamente de la rememoración. Como su mismo nombre lo indica representa las rutinas y compartimentos cotidianos y habituales producto del aprendizaje, de las tradiciones y del ejercicio del día a día. Adicionalmente tiene algunos rasgos pragmáticos tales como el aprendizaje, la recitación o el *ars memoria* (el arte de la memoria) en el que la asociación de imágenes a lugares tiene un peso especial. Por su parte, la «memoria narrativa» es aquella donde se involucra el sujeto de manera diferente y entran en acción los sentimientos y afectos para la reflexión de la cual se espera lograr algún sentido. Allí, el acto de recordar presupone un pasado que se activa en el presente por un deseo o sufrimiento, y bajo alguna intención en particular. Es el mismo acto de rememoración donde «se acentúa el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo lugar antes del momento en que ésta declara que lo percibió, lo conoció, lo experimentó» (Ricoeur: 2000: 83).

Este último tipo de memoria tiene una carga significativa para el sujeto pues es allí donde se albergan las «heridas de la memoria», donde situaciones de dolor y represión conllevan a presentar ilógicas discursivas, no linealidad cronológica, interpretación de lo sucedido a partir del contexto social, interrupciones y huecos traumáticos en su narrativa y donde el «recuerdo-imagen» es más imagen (*phantasie*) que nunca.

Es a la «memoria narrativa» a la que se hace referencia en los procesos de recuperación de la dignidad humana y de la identidad individual y colectiva posterior a un hecho doloroso y traumático en el marco de un proceso pacificador y dentro de los cuales el olvido y los huecos resultan frecuentes y peligrosos.

Por esto, tanto el desarrollo de la memoria (memoria narrativa) como del olvido, tienen una inscripción práctica en la política y en el ejercicio político, puesto que su abuso o desuso de una u otra forma afecta la operación historiográfica en cuanto a práctica teórica. La vinculación entre su uso o desuso con la política trastoca el mundo de las relaciones de los individuos, el mundo del historiador y la relación de dos operaciones cognitivas y prácticas como son la memoria y la historia. En este mundo propiamente práctico y por ende, político, son perceptibles ciertas formas de abuso dentro del ejercicio como son: la memoria manipulada o la memoria convocada abusivamente, de lo cual nos encargaremos más adelante.

Pero vale la pena llamar la atención sobre la vulnerabilidad de la memoria, lo cual resulta de la relación entre la ausencia de la cosa recordada y su presencia según el modo de la representación. Dichos abusos ponen al descubierto el peligro de la relación del presente con el pasado y cómo el ejercicio de la cultura determina sin duda esta relación.

### **2.7.2. Lineamiento sociológico**

Desde el punto de vista de la sociología, la característica más importante de lo imaginario es su función fundadora en las sociedades. Los fundamentos de éstas ya no son las condiciones materiales de vida, sino la representación que los diferentes grupos que la componen se hacen de ellas. Esta es la idea que desarrolló Cornelius Castoriadis (1989) en su libro *La Institución imaginaria de la Sociedad*. Autores como Claude Lefort (1978), Dominique Lecourt, Bronislaw Baczko (1999) y Edgar Morín estarían de acuerdo con su propuesta. Las condiciones de dominación de una clase social dependen fundamentalmente de lo

imaginario. Este es un cimiento, funciona como un agente constructor o destructor de la vida social, y por esta forma de actuar se constituye en algo más concreto y preciso, se torna en fuerzas diversas que ahora es posible distinguir en plural: los imaginarios sociales, aún si una cierta confrontación se conserva con lo que se denomina lo real.

Castoriadis explica esto en los siguientes términos:

Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo ‘inventado’ ya se trate de una invención ‘absoluta’ (una historia imaginada completamente), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, donde símbolos ya disponibles están dotados de otras significaciones diferentes a sus significaciones ‘normales’ o canónicas (qué es lo que vas a imaginar le dice la mujer al hombre que le recrimina por una sonrisa intercambiada por ella con un tercero). En los dos casos consideramos que lo imaginario se separa de lo real, que pretende ponerse en su lugar (una mentira) o que no lo pretende (una novela) (Castoriadis, 1989: 190).

Georges Duby (1978: 203) concuerda con Castoriadis en su libro *Los tres órdenes o el imaginario del feudalismo*. Allí, Duby cita a Castoriadis para mostrar cómo en la Edad Media la ideología de la paz de Dios “no hacía sino poner en su lugar lo que la sociedad ya decía de sí misma a todos los niveles”. El autor aclara luego la distancia de lo imaginario con lo real, cuando dice que “el imaginario social es más real que lo real, sobrepasando el sentido corriente de las dos nociones” (Castoriadis 1989: 200).

En esta perspectiva, los imaginarios pueden definirse como los conjuntos de ideas-imágenes que sirven de relevo y de apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades. En esta forma, los mitos políticos fundadores de las instituciones de poder son instituyentes de las sociedades o para esta investigación, en relación con la discapacidad, pero más allá, es como representamos el cuerpo, en cuanto a la belleza o la fealdad.



Las revoluciones contemporáneas, desde la Revolución Francesa, no han dejado de aprovechar esa característica de los imaginarios. Las ideas sobre el estado-nación, el progreso, la democracia y la libertad se vuelven universales y generales gracias a la función instituyente de lo imaginario.

Esto es justamente lo que podemos entender en los imaginarios sociales:

(...) a todo lo largo de la historia, las sociedades se entregan a un trabajo permanente de invención de sus representaciones globales, como las ideas-imágenes a través de las cuales las sociedades se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder, elaboran modelos formadores para miembros, como por ejemplo el ‘guerrero valiente’, el ‘buen ciudadano’, el ‘militante sacrificado’, etc. Representaciones de la realidad social y no simples reflejos de ésta. Inventados y elaborados con materiales sacados del fondo simbólico, tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social (Baczko, 1999: 8)

Claude Lefort, en *Les formes de l'histoire* (1978), analiza la ideología en las sociedades modernas recurriendo a la noción de imaginario. Reconoce el carácter histórico y específico de lo imaginario, que no puede definirse en todas partes de la misma manera, y cree que “debemos a Marx la idea de esta modificación del régimen de lo imaginario”. Para Lefort, “el discurso, que impregna siempre las representaciones y los imaginarios, es constituyente, <<di-rige la posibilidad de una articulación de lo social>>. Considera esta función fundadora, pero propone ir más lejos, para adquirir alguna comprensión de los mecanismos que rigen el imaginario social en las sociedades occidentales contemporáneas” (p. 293). En otras palabras, esta perspectiva le ha permitido a la comprensión de lo imaginario, al análisis de los imaginarios sociales, referencias concretas a los contextos y a las épocas en que tienen lugar.

En el lineamiento sociológico, hay que señalar a Edgar Morín, cuyo libro *Le cinéma et l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie sociologi-*

que (1956: 7), propone una antropología de lo imaginario que nos conduciría “al corazón de los problemas contemporáneos”. Lo imaginario aparece, así como fermento de un trabajo sociológico que pondrá toda su fuerza, en adelante, en la manera de saber cómo se ubican las representaciones en el seno de las sociedades. Luego, investigadores como Serge Moscovici y Pierre Bourdieu terminan por superar la oposición entre las teorías objetivistas y las teorías subjetivistas, y concebir “el mundo social como representación y como voluntad” (Bourdieu, 1979: 572). Esta perspectiva tuvo una positiva acogida entre los historiadores, porque la historia de las mentalidades había desarrollado también un acercamiento al pasado a través de las representaciones mentales.

El uso corriente del vocablo imaginario nos ubica en la invención absoluta o de un desplazamiento del sentido en el que se le atribuye a unos símbolos ya disponibles a otras significaciones diferentes a las normales o canónicas. En ambos casos, se da por supuesto que lo imaginario es diferente de lo real ya sea porque pretenda ponerse en su lugar (una mentira: hay que recordar que viene del latín *mens-mentis* que es de la mente y de ahí viene el mito) o no lo pretenda (una novela).

Lo imaginario tiene que utilizar lo simbólico, no sólo para expresarse sino para existir: dejan de ser algo más; objetos, delirios, fantasmas y conceptos, están hechos de imágenes cuyo papel es representar otras cosas y en ello radica su función simbólica. Simbolismo que a su vez presupone la capacidad imaginaria de ver en una cosa lo que no es, o de verla diferente de lo que es (este es el sentido de la metáfora. La sustitución, el desplazamiento del sentido).

El imaginario último radica en la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es y nunca fue y a sus productos, o sea lo imaginado se llama imaginario efectivo. Se trata finalmente de la capacidad elemental e irreductible de invocar una imagen, que es lo que genera la discapacidad.

El simbolismo supone la capacidad de establecer entre dos términos un vínculo permanente, de modo que uno de éstos represente al otro. “Sólo en etapas muy avanzadas del pensamiento racional lúcido pueden estos

tres elementos (significante, significado y vínculo sui géneris) mantenerse simultáneamente unidos y distintos, en una relación a la vez firme y flexible” (Castoriadis, 1993: 43-44). Lo cual implica el dominio de la función imaginaria por la función racional; de lo contrario la función simbólica no pasa de ser un vínculo rígido (en la modalidad de identificación, participación o causación) entre el significante y el significado, el símbolo y la cosa.

En cierta etapa de la evolución de las sociedades humanas, la institución de lo imaginario cargó con más realidad que lo real. La existencia de Dios, por ejemplo, resulta de las condiciones reales y cumple una función esencial. Que tal sociedad produce tal imaginario porque es necesario para su funcionamiento (Freud con respecto a la religión), es una explicación que puede ser cierta pero sobretodo útil, que debe ser tomada con cautela pues no explica por qué y cómo puede este imaginario, una vez planteado, determinar consecuencias propias que van más allá de sus motivos funcionales, e incluso, a veces, lo contrarían, y sobreviven mucho tiempo después de las circunstancias que lo engendraron, lo que evidencia en el imaginario un factor autonomizado de la vida social.

Toda institución se configura conforme a un imaginario central pero no podrá sobrevivir sin que alrededor de este imaginario se conforme un imaginario segundo, quizás como protector del primero. Por ejemplo, la religión debe instaurar ritos, y su institución debe rodearse de sanciones. Dios creó el mundo en seis días y descansó el séptimo día. ¿Por qué el séptimo? ¿Determinación terrestre real o imaginaria?

Tras ser exportada al cielo, de allá vuelve a ser importada en forma de una sacralización de la semana (...) existe el imaginario periférico no menos importante por sus efectos reales; corresponde a una segunda o enésima elaboración imaginaria de los símbolos, a capas sucesivas de sedimentación (Castoriadis, 1993: 46).

Vale la pena resaltar que un ícono es un objeto simbólico imaginario, pero se le carga a otra “significación imaginaria cuando los fieles ras-

gan o rascan su pintura para tomarla como medicamento” (Castoriadis, 1993: 48).

Las ceremonias no pueden interpretarse mediante una reducción directa a su aspecto funcional ya que en ellas se “cristalizan innumerables sedimentos de reglas, actos, ritos, símbolos, unos componentes llenos de elementos mágicos y más generalmente, imaginarios, cuya justificación con respecto al núcleo funcional es cada vez más mediata, y finalmente nula” (Castoriadis, 1993: 47).

Toda representación social consta de elementos simbólicos en cuya constitución no es posible separar lo imaginario. Constituyen síntesis, sucesivas derivaciones de las cuales está hecha la vida y la estructura de la sociedad. Son las figuras según las cuales ésta se ofrece a sus propios ojos y a los ojos de “los otros” (clanes, ceremonias, momentos, formas de relaciones de autoridad, entre muchas) y que poseen un sentido indivisible como si fuesen el resultado de una operación originaria establecida en el origen, situándose en un nivel diferente al de cualquier determinación funcional. En culturas totémicas, hay un símbolo elemental que es a un tiempo principio organizador del mundo y fundamento de la existencia de la tribu.

En la cultura griega, en la que la religión es inseparable de la ciudad y de la organización político-social, se recubre con símbolos propios cada elemento de la naturaleza y se confiere un sentido global al universo y al lugar que ocupan los hombres en él. Gaia es a la vez el nombre de la primera diosa que, junto con Urano, está en el origen del linaje de los dioses. Es, también el nombre de la tierra, que desde un principio se ve como diosa originaria, cuya propiedad esencial es ser fecunda y nutridora que connotan también el significante de madre. Es vínculo e identificación de los dos significados: “Tierra-Madre es evidente. El componente imaginario del símbolo particular es de la misma sustancia, por decir así, que el imaginario global de esta cultura” (Castoriadis, 1993: 48).

La visión moderna de la institución, que reduce su significación a lo funcional, es una mera proyección de lo que el mundo capitalista quisiera

que fuesen sus instituciones, pero que nunca fueron y siguen sin ser, pese al colosal movimiento de racionalización, del todo funcionales. Igual puede decirse de las visiones más recientes que quieren ver en las instituciones únicamente lo simbólico.

El imaginario social del que se originaron las instituciones debió entrecruzarse con lo simbólico, para que la sociedad pudiera reunirse, y con lo económico funcional para poder sobrevivir.

Especificidad y unidad de lo simbólico y orientación y finalidad de lo funcional son piezas irreductibles sin las cuales el imaginario es del todo incomprensible. Igual puede ejemplificarse con el amor como necesidad.

Un sistema meramente funcional es una serie integrada de dispositivos supeditados a la satisfacción de las necesidades de la sociedad o de las personas.

Las interpretaciones simbólicas no presentan menos problemas, puesto que la red simbólica que forman las instituciones, suscita preguntas como.

¿Por qué este sistema de símbolos y no ningún otro?

¿Qué significaciones vinculan los símbolos? ¿A qué sistema de significados remite el sistema de significantes?

¿Por qué y cómo consiguen autonomizarse las redes simbólicas? (Castoriadis, 1993: 51).

Esto nos remite a las siguientes consideraciones:

Comprender la elección que una sociedad hace de su simbolismo exige que sean superadas las consideraciones formales o incluso, estructurales.

¿Por qué elige un par determinado de oposiciones, más que cualquier otro en el sinnúmero que ofrece la naturaleza?

Capturar el simbolismo de una sociedad, es aprender las significaciones que éste conlleva, las cuales se dan dentro de estructuras significantes sin reducirlas a ellas ni determinarlas.

Las estructuras bipolares mediante las cuales se valoran hechos, remiten a la obsesión de los orígenes que afirman la identidad del ser del grupo que se la plantea. Ante la pregunta ¿qué es el mundo humano?, responden con un mito “es aquel que somete los elementos naturales a una transformación (aquel en que los alimentos se cuecen) es, en última instancia, una respuesta racional que se da en el imaginario con medios simbólicos” (Castoriadis, 1993: 52).

Los sistemas simbólicos consiguen autonomizarse gracias a la imaginación creadora, inherente al sujeto tanto individual como colectivo, sin la cual la historia es imposible de concebirse. Ya la filosofía clásica alemana había señalado que la imaginación productiva es la que hace posibles todas las síntesis de la subjetividad.

Si algunos filósofos idealistas la asimilaron a la libertad o a la indeterminación se debe a que este hacer se plantea como algo distinto de lo que simplemente existe, y porque lo habitan significaciones que no son ni mero reflejo de lo percibido, ni simple extensión y sublimación de las tendencias de la animalidad, ni tampoco elaboración estrictamente racional de los datos (Castoriadis, 1993: 54).

Lo imaginado o imaginario efectivo se articula cada vez a un sistema de significaciones. Entender la elección que cada sociedad hace de su simbolismo y en particular de su simbolismo institucional, así como los fines a los que subordina la funcionalidad es tarea de la antropología cultural.

Mediante las respuestas a las constantes preguntas sobre ¿qué se es?, ¿quiénes somos unos para otros?, ¿dónde estamos?, ¿qué queremos?, ¿qué nos hace falta? la sociedad define su identidad, su articulación con el mundo, en sus relaciones y los objetos que contiene, sus necesidades

y deseos. Sin respuestas a estas preguntas no hay mundo humano, ni sociedad, ni cultura, pues todo se quedaría en un caos indiferenciado, pues ni la realidad ni la racionalidad son capaces de proporcionar una respuesta a estas preguntas.

Ahora bien, no ha de creerse que tales preguntas y respuestas son enunciadas explícita y conscientemente, ni que las respuestas se suceden a las preguntas. La mayoría de las veces, el quehacer social configura como sentido encarnado la respuesta a preguntas que sólo implícitamente se han planteado.

La sociedad cada vez instituye el mundo como mundo suyo, o su mundo con el mundo, suscita un conjunto de significaciones que le sirven de soporte, diferencia y mantiene la cohesión social.

El surgimiento de una significación central reorganiza, predetermina, y reforma una multitud de significaciones sociales ya disponibles, y con ello las altera, condicionando la constitución de otras significaciones y desencadenando lateralmente efectos análogos sobre la casi totalidad de significaciones del sistema considerado. Todo esto es acompañado por transformaciones en los actos y valores de la sociedad, de los individuos y de los objetos sociales que paulatina, progresiva e irretornablemente van ocurriendo sin que nada ni nadie pueda evitarlo, habiendo circunstancias que activan, aceleran o atenúan sólo temporalmente este proceso de cambio.

A lo largo de la historia, las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, ideas-imágenes a través de las cuales se da una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos tales como “el valiente guerrero”, el “buen ciudadano”, el “militante comprometido”, la “esposa fiel y abnegada”, el “buen marido”, el “docente excepcional”, el “todo un hombre”, la “muy mujer”, el “trabajador eficiente”, el “muy profesional”, el “hombre de éxito”, el “padre ejemplar, el “decano magnífico” o para esta investigación el “abuelo heroico y arrojado, valiente y arriesgado”. Pareciera que con solo

nombrarlas se remitiera a regiones conocidas para todos, y tal ausencia de definición no hace más que encubrir situaciones embarazosas.

Es más fácil hablar de lo que no existe que de lo que realmente existe, pues lo real apabulla y anonada. Una de las funciones de los imaginarios consiste en la organización y el dominio del tiempo colectivo sobre el plano simbólico. Las utopías conjuran el futuro al recibir y estructurar los sueños y las esperanzas de una sociedad distinta.

Marx, Durkheim y Weber hicieron aportes importantes a la definición del campo sobre los imaginarios sociales que se complementan tanto en sus interrogantes como en las hipótesis que presentan.

Marx insiste en los orígenes de los imaginarios en particular de las ideologías, así como en sus funciones en el enfrentamiento de las clases sociales; Durkheim pone el acento en las correlaciones entre las estructuras sociales y las representaciones colectivas, así como en la cohesión social que éstas asegurarían; Weber da cuenta del problema de las funciones que pertenecerían a lo imaginario en la producción de sentido que los individuos y los grupos sociales dan necesariamente a sus acciones y funda la legitimidad de sus poderes específicos.

Sin embargo, es preciso pensar ¿cómo se desarrolla el acercamiento que los historiadores hacen a lo imaginario? ¿Tienen algo que ver con los anteriores lineamientos? ¿Debe la noción de imaginario luchar con otras ya existentes en el instrumental mental de los historiadores?

### **2.7.3. Lineamiento histórico**

La historia de las mentalidades es también el resultado de una larga lucha por institucionalizar esta visión de la historia durante varias generaciones. Lucha en la cual algunos autores han visto desarrollarse una verdadera hegemonía académica, una guerra de movimiento, una estrategia de comprensión de los procedimientos, de los lenguajes de las ciencias sociales vecinas, de una capacidad notable para tomar los



vestidos de los otros y revestir a una vieja dama indígena que se volvió antropófaga.

Las mentalidades están del lado de la sensibilidad, los imaginarios están del lado del pensamiento. Ciertamente, el pensamiento no está ausente de las mentalidades colectivas, pero este carácter nos permite diferenciar las dos nociones. Las imágenes mentales que componen un imaginario pueden cambiar más fácilmente que las actitudes mentales que componen una mentalidad. Aquí, imagen y actitud deben distinguirse, porque la primera puede racionalizarse más fácilmente y pasar al mundo de las ideas, de las ideologías. Por el contrario, una actitud mental se arraiga fuertemente en las sensibilidades y resiste más al cambio.

A lo anterior se suma que, con la noción de “instrumental mental”, Lucien Febvre había dotado a los historiadores de herramientas para investigar los elementos racionales y psíquicos, ideas, pensamientos, representaciones, saberes, conocimientos e imágenes, que les permitirían establecer los límites del universo mental de los hombres y las mujeres de la época estudiada. Esta noción de instrumental mental ha sido tan englobante que la de imaginario se vio marginada.

No obstante, el libro de Georges Duby, *Los tres órdenes o el imaginario del feudalismo*, que apareció en 1978, suscita un verdadero interés por lo imaginario en la revista de los *Annales*, que en 1979 publica por primera vez una sección especial titulada *L’imaginaire des sociétés*. Éste es el nacimiento de un nuevo territorio para los historiadores. En 1978, Evelyne Patlagean escribe, en la muy célebre *Encyclopédie de la Nouvelle Histoire*, un artículo titulado *L’histoire de l’imaginaire*, donde dice que:

...el terreno de lo imaginario está constituido por el conjunto de representaciones que desbordan el límite planteado por las constataciones de la experiencia y los encadenamientos deductivos que estos autorizan. Es decir, que cada cultura, por lo tanto, cada sociedad, hasta cada nivel de una sociedad compleja, tiene su imaginario. En otras palabras, el límite entre lo real y lo imaginario se revela variable, mientras que el territorio atrave-

sado por él [(el Límite)] sigue siendo por el contrario siempre y en todas partes idéntico puesto que no es otra cosa que el campo entero de la experiencia humana de lo más colectivamente social hasta lo más íntimamente personal (Patlagean, 1978)

Esta definición clásica de Evelyne Patlagean resume los elementos principales de la noción de imaginario entre los historiadores: conjunto de representaciones colectivas más o menos conscientes y relativas a cada sociedad.

En la década de los años 70, cuando Fernand Braudel ya no está en la dirección de los *Annales* ni en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, la imaginación, como lo proclamó Georges Duby, empezó a formar parte del trabajo del historiador, la objetividad pura se convirtió en una ilusión y la noción de las mentalidades entró definitivamente en el lenguaje corriente de los historiadores. A finales de los años 70, le llegó la hora a lo imaginario en el seno de la comunidad de los historiadores. En 1986, Michel Cazenave realiza para Radio France un programa de entrevistas alrededor de “Historia e imaginario”. Cinco historiadores y un antropólogo –Gilbert Durand– se dan cita. Lo imaginario atraviesa entonces los medios de comunicación y una publicación reproduce un texto en el que cada investigador explica su trabajo en relación con lo imaginario. Los historiadores se alejan de una teoría general una vez más. Ahora bien, Gilbert Durand, por el contrario, proclama las “Leyes de lo Imaginario” (Cazenave, 1986: 137).

En lo que se refiere a los historiadores, es conveniente anotar todo lo que la característica de cambio y de relatividad de los imaginarios está presente a través de las épocas. A pesar de los diversos usos que los historiadores han hecho de la noción de imaginario, una constante los une: “lo imaginario nutre y hace actuar al hombre. Es un fenómeno colectivo, social, histórico. Una historia sin lo imaginario, es una historia mutilada, descarnada”. En efecto, el famoso aforismo: el hombre es siempre el hombre, suena extraño a los historiadores, la idea de un imaginario igual para todas las sociedades es pues impensable en este lineamiento.

Así, pues, la posición de los historiadores respecto al imaginario sigue siendo muy similar a la que adoptaron con respecto a la noción de mentalidades. Le Goff (1991) concluye así su corto ensayo de definición de la noción de imaginario:

Así como la palabra *mentalidad*, la palabra *imaginario* se despliega con una cierta vaguedad que le confiere una parte de su valor epistemológico, porque permite así afrontar las fronteras y escapar a los encierros. Este es un concepto liberador, una herramienta que abre puertas y ventanas y hace desembocar a otras realidades enmascaradas por etiquetas convencionales de las divisiones perezosas de la historia. Pero que no se lo mezcle, como se hizo con *mentalidad*, con todas las salsas; que no se convierta en la panacea explicativa de la historia, cuya complejidad escapa a toda causalidad única; y que su vaguedad heurística no se desvíe de la pertinencia necesaria de su empleo (Le Goff, 1991: 23)

De esta manera, hemos querido revelar los procesos de definición de la noción de imaginario en las investigaciones históricas que, por otra parte, se rehacen todos los días gracias al descubrimiento de nuevos instrumentos conceptuales. A pesar de la resistencia de los historiadores franceses a la teoría y a la filosofía, no pueden quedarse sin ellas. Lo imaginario, un concepto, una noción venida de otras disciplinas, pudo finalmente fructificar entre los historiadores y representa un interesante campo de investigación y de análisis del mundo.

La tendencia actual es la de cimentar, contra la devaluación en boga, la importancia de lo imaginario en la cultura (Durand, 2016), pues sin imaginario son incomprensibles la sociedad y el hombre. Para decirlo con Castoriadis, la institución histórico social es aquella en y por la cual se manifiesta en el imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales. El sostén representativo participable de estas significaciones consiste en imágenes o figuras, en el sentido más amplio del término: fonemas, palabras, billetes de banco, geniecillos, estatuas, iglesias, utensilios, uniformes, pinturas corporales, cifras, puestos fronterizos,

centauros, sotanas, partituras musicales. Pero también en la totalidad de lo percibido natural, nombrado o nombrable por una sociedad. Las composiciones de imágenes o figuras pueden, a su vez, ser, imágenes o figuras, soportes de significación. Los imaginarios sociales, son primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes y figuras que son su soporte. La relación entre la significación y sus soportes (imágenes o figuras) es el único sentido preciso que se puede atribuir al término simbólico, y precisamente con ese sentido se utiliza aquí el término (Castoriadis, 1989: 122).

En la construcción del imaginario social se da el siguiente proceso:

- La instauración de una correspondencia entre dos dominios
- Una iniciativa individual derivada de una motivación también individual, hecha de emociones, cruzada por motivaciones sociales y que encuentra en las creencias del grupo la forma y el contenido de las analogías.
- Una actividad de control y regulación de esta correspondencia efectuada por el grupo y sus creencias. Puesta en lenguaje de transferencia, verbalización que permite la comunicación y la aceptación grupal.
- Aceptación de normas y prácticas sociales por efecto de la interiorización de la creencia en el individuo, y su correspondiente aceptación consensual por el grupo.

Esta serie de actividades es indisolublemente individual y social. Lo imaginario aparece entonces como la expresión de la afirmación, no voluntaria, sino afectiva, de la correspondencia entre la naturaleza y la sociedad. El mito, la leyenda y el sistema entero de relaciones descubiertas entre el cuerpo social y el cuerpo natural, sirven de garantía a cada transferencia particular, a cada imagen. Y cada transferencia, una vez que ha sido propuesta al grupo por uno de sus miembros, viene a reforzar el sistema. Así la creación individual de imágenes, inscribiéndose en una construcción colectiva, aparece como indispensable a la persistencia de esta última, pues “la psique y lo histórico social son dos expresiones de lo imaginario radical” (Castoriadis, 1989, p. 178). Es importante recalcar aquí, que en los trabajos de investigación en salud

y con referencia en la discapacidad, este es el mayor imaginario y el más trabajado.

El mito es la ratificación del vínculo social. Ante el mito, el individuo no es responsable. Del mito no se sospecha, normalmente se dice: este relato no es mío, pero lo he oído en algún lugar. Un mito colectivo, lejos de imponerse a los individuos como una realidad acabada, no puede vivir sin las emociones y las invenciones particulares, que lo consolidan, lo autentican y lo recrean sin cesar (Malrieu, 1971, p. 69). Esta consolidación se da en el proceso de ritualizar la acción individual hasta ser asumida por el grupo. Es la diferencia de un simple adorno, a una imagen cargada de sentido.

Otro aspecto fundamental en este trabajo, tiene que ver con la manera como intervienen los imaginarios en el manejo del tiempo colectivo. Se trata del peso enorme que tiene el pasado en la re-significación que intenta dársele a los nuevos acontecimientos. Es un complejo proceso donde intervienen –en el plano simbólico– las identidades perdidas y las nuevas que intentan estructurarse. Un juego “entre un futuro con sueños y esperanzas de una sociedad distinta y la memoria colectiva”, pues, designar una identidad colectiva es conservar y modelar los recuerdos pasados, así como proyectar hacia el futuro sus temores y sus esperanzas (Baczko, 1999).

La imaginación social y los sistemas simbólicos con los cuales ella trabaja se construyen sobre las experiencias, y también sobre los deseos. Un espacio en el que se cruzan las inercias históricas sobre las que se afirman las conductas y los comportamientos de los hombres con las esperanzas de futuro, que no son más que las referencias específicas del sistema simbólico de toda colectividad. Como lo pone en evidencia la psicología colectiva, la colectividad necesita continuidad, de modo que las experiencias que se van sucediendo, unas a otras, también se articulan una con otra para que la colectividad pueda comprender que ella es el sujeto de experiencias anteriores, sujeto de sí misma, a lo cual se le llama identidad.

La colectividad necesita un pasado para asegurarse de que es la misma de siempre y luego poder interesarse en hacer algo para el futuro. Pro-

ceso en el que tienen enorme peso los imaginados, pues, la memoria es mejor que cualquier fenómeno psíquico, una creación. Los recuerdos no se encuentran, se construyen, y es aquí donde intervienen los imaginarios, en la creación de estas memorias.

En la construcción de la continuidad necesaria a la colectividad, de la base para su trayecto, la memoria colectiva es un proceso creativo, imaginativo, donde los recuerdos se inventan. Se trata de crear el pasado para incorporarlo al presente de la colectividad, y de buscarle sentido y justificaciones al futuro, esto es interesante y significa que la memoria no se recupera, como dicen en los trabajos de narrativas, sino que se activa, se construye. Una colectividad se da una memoria para proyectarse.

Por lo general, detrás de una representación imaginaria colectiva, se genera un proceso de categorización que constituye un desarrollo cognitivo mediante el cual damos trámite a un enfrentamiento colectivo del mundo y a las formas en que se definen los nosotros y se diferencian de los otros. Las categorías derivadas de dicho proceso nos permiten nombrar las cosas, clasificarlas, adjetivarlas, organizan el pensamiento y estructuran la experiencia de la realidad. Se trata de categorías construidas socialmente que implican códigos compartidos y significados de uso colectivo y “Es a través de la experiencia social cotidiana, por medio de intercambios recíprocos, que incorporamos y aprendemos aquellas pautas que determinan y orientan nuestras formas de ver y entender la vida. De ellas se derivan actitudes, valores, creencias y prejuicios” (D’Adamo & García Beaudoux, 1996).

Hay un tiempo identitario y un tiempo imaginario:

El tiempo instituido como identitario es el tiempo como tiempo de referencia o tiempo-referencia y tiempo de las referencias. El tiempo instituido como imaginario (socialmente imaginario, se entiende) es el tiempo de la significación, o tiempo significativo. El tiempo instituido como tiempo de la significación, tiempo significativo o tiempo imaginario (social) mantiene con el tiempo

identitario la relación de inherencia recíproca o de implicación circular (Castoriadis, 1989: 74).

Los ciclos diarios o anuales, primavera o verano, han sido meros hitos en el desarrollo del año, siempre han estado entretejidos con un complejo de significaciones míticas o religiosas.

Para librarse de la angustia que produce la incertidumbre, se efectúa el simulacro de que se cumple lo deseado.

Aunque estemos lejos de la resurrección del Dionisio griego, cumple el mismo papel signifiante: puede haber muchos cambios, pero su retorno garantiza la continuidad del grupo. Se reciben de su presencia, fuerzas renovadas para enfrentar el futuro y no permitir que el pasado desaparezca del todo. La creación temporal permite el arraigo.

El desarraigo, la incertidumbre, el sentirse impotentes o arrojados de un paraíso mítico, el impulso de conservar la vida o la especie, el amor, la enfermedad o la muerte, cualquier tipo de angustia que acongoja la vida del hombre, cualquier situación límite a la que se enfrente, encuentra su apaciguamiento en el mundo cerrado y armónico del mito. El mito institucionaliza las relaciones fuera del tiempo. La modernidad creyó darle todas las soluciones al hombre por medio de la respuesta instrumental y lógico racional, rechazó (desde Bacon en su crítica a los ídolos) todo tipo de relación con el mundo que no fuera lo científico / lógico-matemático.

#### **2.7.4. Por una definición de lo imaginario**

Un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad, producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes, que funcionan de diversas maneras en una época determinada y que se transforman en gran variedad de ritmos. Este conjunto de imágenes mentales sirve para las producciones estéticas, éticas, políticas, y científicas y de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y transmitirse.

Esta definición contiene varios elementos que conviene profundizar. En nuestro concepto, todos ellos son esenciales. En primer lugar, preferimos hablar de imaginarios, en plural, en vez de imaginario. Lo imaginario como objeto filosófico y teórico permanece siempre en el fondo del problema, pero, unos imaginarios sociales significan algo más preciso, porque pueden ser fechados y objeto de conocimiento en el curso de los tiempos históricos. Por lo tanto, siempre son sociales, es decir colectivos.

Este es el desciframiento de las correlaciones entre imaginarios, como bien lo ha dicho Jaques Le Goff en varias de sus obras, en las que ha expresado que las sociedades funcionan según ciertas diversidades. No tenemos sólo una herencia. No vivimos en una dirección, pues en el interior de un mismo territorio, hay muchos imaginarios. Tomamos de manera general, lo que es aún más verdadero en economía, la conciencia de la complejidad, de la diversidad, somos sociedades complejas y diversas y es necesario encontrar conceptos que den cuenta de esa complejidad, y lo imaginario es un concepto que permite expresarla y estudiarla.

Finalmente, un imaginario es un conjunto de imágenes mentales. La palabra “imagen” nos hace pensar en una idea más o menos brumosa, que se defiende mal, que no llega a un alto nivel de racionalización pero que, por otra parte, puede ser muy convincente en el universo mental de un grupo, como los casos de pánicos, miedos colectivos –hay que recordar el libro de Georges Lefebvre, *La Grande Peur*– o en movimientos religiosos. Las imágenes mentales serían pues, en un imaginario, su contenido mismo. Las imágenes iconográficas no son en sí elementos de un imaginario. Forman parte de lo que se conoce como la imaginaria de las sociedades.

Estas imágenes mentales son independientes de los criterios científicos de verdad. No se discuten. Tienen un estatus particular de verdad. Se aprueban, por ejemplo, gracias a la convicción, la fe, o la tradición. Las imágenes mentales son válidas en sí mismas. El investigador que trabaja sobre los imaginarios puede mostrar sus funcionamientos, criticar



y comparar estos funcionamientos en relación con los funcionamientos de otros conjuntos de representaciones como los producidos gracias a los científicos. De esta manera, se pueden comparar las diferentes explicaciones sobre el origen del universo, entre las cuales se pueden mencionar las de los astrónomos o las de los físicos. Los coloquios internacionales sobre el papel del espíritu en ciencia, imaginario y realidad, lo han confirmado: “Parece claro que la Ciencia del Hombre es, de hecho, la representación que el Hombre se hace del Mundo por medio de su Espíritu” (Charon, 1985). Por tanto, las imágenes mentales son todas verdaderas, discuten entre ellas, se autorizan a sí mismas.

Éstas imágenes son producidas, son históricas, construidas por los hombres en sociedad, no son ni naturales ni biológicas. Las imágenes arquetípicas que algunos investigadores han defendido están fuera de esta definición. Los arquetipos pueden quitar la particularidad de la producción de las imágenes y crear un cierto artificio para explicar su génesis. Esta producción de imágenes mentales debe tener en cuenta las determinaciones sociales, pero no debe olvidarse que estas determinaciones son también el resultado de la acción de las personas. De esta manera, podemos decir, con Roger Chartier (1998) que esta es una forma inédita de historia social y cultural:

(...) la mirada se ha desviado de las reglas impuestas a sus usos inventivos, de las conductas obligadas a las decisiones permitidas por los recursos propios de cada uno, como por ejemplo su poder social, su potencia económica o su acceso a la información. (Chartier, 1998)

Las imágenes mentales siempre se producen en una sociedad a partir de diversas fuentes del pasado, o de nuevas condiciones del presente. Obedecen por consiguiente a las herencias y a las creaciones; son el resultado de transferencias y de préstamos. Las generaciones se transmiten entre ellas los imaginarios en la vida de todos los días. Transferencias que se hacen de maneras relativamente conscientes porque pueden convertirse en discursos, en formas verbales teóricas y aceptadas detrás de las cuales se constituye un imaginario complejo.

Estos conjuntos de imágenes mentales funcionan en las estructuras sociales globales de diversas maneras. Sus funcionamientos son una garantía de supervivencia. No cumplen siempre los mismos roles, pueden justificar las sociedades, ponerlas en cuestión, darles toques de armonía o de conflicto, proponerles innumerables formas de vida.

Los imaginarios funcionan durante un cierto tiempo, sus funciones pueden renacer aquí y allá, no tiene una lógica necesaria y absoluta, no tienen leyes fijas e invariables. Existen en una época determinada y se transforman. Su transformación es una cuestión de ritmo.

En el mundo de los imaginarios se emplea toda clase de producciones sociales para sobrevivir y ser transmitidos. Se sirven de mitos y leyendas, de lugares, de memoria, de técnicas de cuerpos, de gestos, así como de toda clase de fenómenos sociales para sobrevivir, para permanecer y perpetuarse. Los imaginarios sociales se difunden, se propagan. Se resisten, como las mentalidades, a los cambios bruscos.

Tenemos ciertamente una definición de lo imaginado, pero sólo es tal vez temporal. Por ahora, creemos que ella puede ser útil para afrontar futuras investigaciones sobre imaginarios concretos en sociedades históricas. Se trata, pues, de un importante instrumento conceptual.

Obviamente, quisiéramos precisar el sentido de algunos términos muy cercanos a los que hemos estudiado y que algunas veces se confunden. Lo imaginario, como conjunto de imágenes visuales o iconográficas, debe llamarse imagería. Lo imaginario como discurso pragmático ligado a una institución, por ejemplo, a un partido político o a un grupo religioso, debe ser llamado ideología.

Lo imaginario como una manera de reaccionar en el mundo y en una sociedad dada, debe ser designado por el término mentalidad, noción que forma la encrucijada, la unión, el punto de encuentro de las maneras de pensar, de sentir y de actuar.

Lo imaginado en tanto conjunto de objetos y prácticas metafóricas y alegóricas debe llamarse simbólica. Lo imaginario en tanto que

recuerda cosas pasadas, cuentos y narraciones, normalmente orales, debe llamarse memoria colectiva.

Después de estas distinciones puede concluirse que lo imaginario es lo que hemos llamado un conjunto de imágenes mentales, un conjunto que siempre se mueve entre lo consciente y lo inconsciente, que se encuentra del lado del pensamiento ilustrado pero que no se devela completamente, imágenes mentales que se insinúan y que cuando se creen encarnar se llaman identidades, cuando se racionalizan se llaman ideologías, cuando se dibujan o se esculpen son imagerías, cuando se “metaforizan” se vuelven símbolos y cuando se recuentan se convierten en memoria colectiva.

Lo imaginario se expresa en todas partes o mejor hay que saberlo captar, interpretarlo e imaginarlo en cualquier contexto histórico, en la producción intelectual o en toda creación artística y en cualquier obra científica. Se infiltra en las discusiones políticas y en las opiniones públicas. Lo imaginario penetra las prácticas y las sensibilidades individuales o colectivas.

Rescatar el peso enorme de los símbolos y los imaginarios sociales en las prácticas colectivas es un desafío que nos compromete como sujetos y que obliga a las ciencias humanas y sociales a darles el espacio que les ha sido negado.



*Capítulo*

# 3

**Prácticas de convivencia existentes en la  
comunidad universitaria con respecto a  
las personas con discapacidad y grupos  
étnicos**

---

## **Prácticas de convivencia existentes en la comunidad universitaria con respecto a las personas con discapacidad y grupos étnicos**

---

### **3.1. Prácticas de convivencia**

“Una institución educativa inclusiva no es tal sólo porque recibe estudiantes diversos, sino porque la convivencia efectiva –la ‘escuela vivida’– genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos” (UNESCO, 2009, p. 17).

Visto así, la inclusión, es un medio para mejorar las relaciones humanas, pero, sobre todo, un fin primordial de la acción educativa y misión del proyecto educativo. De este modo, una tarea principal de la institución educativa es promover y sostener una coherencia progresiva entre sus principios, sus propósitos educativos y sus prácticas de convivencia.

No es posible construir una cultura inclusiva si hay deserción o se produce la invisibilización, la discriminación y la exclusión en algunos estudiantes o en ciertos grupos de estudiantes. Asimismo, no es posible la inclusión educativa y la educación inclusiva, sin una práctica cotidiana del entre y el con-vivir. La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los estudiantes a la educación sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas que hacen presencia en una institución educativa, tienen valores, creencias y comportamientos

distintos, que generalmente no forman parte de la cultura universitaria, lo cual puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión.

La inclusión implica entonces, asumir la diversidad, adecuando el conjunto del quehacer educativo a los distintos estudiantes para que todos logren egresar de ella. La respuesta a la inclusión adquiere su sentido desde las prácticas de convivencia con y entre la comunidad educativa de la institución, como lugar donde se concretan las acciones y medidas puestas en marcha para lograr una educación inclusiva que proporcione igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Según señalan Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw (2000), la intervención para la inclusión se debe realizar entonces, al interior de todos los procesos educativos en su conjunto, en todas las interacciones y prácticas de convivencia que se expresan en todas las actuaciones de la organización académica y administrativa de la institución; en la participación de la comunidad educativa, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el clima y las normas de convivencia e interacciones, en y entre la comunidad educativa. “Estas prácticas aseguran que las actividades en el aula y las actividades extracurriculares promueven la participación de todos los estudiantes, y tienen en cuenta el conocimiento y la experiencia social y cultural de cada estudiante” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000).

Las prácticas de convivencia encuentran su contenido en las interacciones vivenciadas en el día a día entre y con los actores que conforman la comunidad educativa, en el aula y en los diferentes escenarios de aprendizaje del contexto universitario, en el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se construyen al interior de la comunidad educativa. También pueden responder al conjunto de acciones dirigidas y orientadas con una intencionalidad expresa y planificada, por las directivas de la universidad.

En la institución donde se realizó esta investigación, la diversidad se hace cada día manifiesta, cada vez más personas acceden a sus programas de educación superior, todo ello le implica el

desafío de asumir la diversidad. Como universidad, es reconocida por su alto número de estudiantes afrocolombianos; de manera más recientemente la población indígena acude a ella. Actualmente se identifican varios pueblos como los NASA, los PASTOS, los MISAK y WAYUU, entre otros, dentro de los cuales se destacan los PASTOS y los NASA. Desde las personas con discapacidad, igualmente va en aumento el número de estudiantes que ingresan.

De manera general, los estudiantes consideran que la universidad tiene un ambiente educativo inclusivo, se reconoce como una institución que acepta la diversidad étnica y a las personas con discapacidad. En ese sentido, por ejemplo, uno de los participantes de origen indígena señaló: “La universidad como universo de conocimiento, se ha abierto. Directivos, empleados y profesores se muestran amables y receptivos” (Entrevista S10, septiembre de 2016). Por su parte, un estudiante afro manifestó: “Me gusta la universidad porque me encuentro con gente de mi región, de mi pueblo, conocidos míos o de mis familiares” (Entrevista S11, septiembre de 2016). Adicionalmente, uno de los directivos participantes, comentó: “Es una universidad cuya estructura administrativa permitió que como profesor pudiera hacer una carrera de directivo sin preocuparme por mi origen afrocolombiano” (Entrevista D2, octubre de 2016).

La convivencia está asumida por la idea de que “aquí podemos estar todos negros, indios, mestizos, musulmanes, cristianos. Etc.”. Esta frase es importante, pues expresa la convivencia como un “estar todos”, pero ese estar abre las preguntas por ¿estar cómo? ¿Y en qué sentido estar? ¿Estar juntos en un mismo escenario?

Hay consenso en la Universidad como territorio de inclusión, sin embargo, a nivel del aula, de las relaciones e interacciones entre profesores y estudiantes, los actores develaron prácticas excluyentes, la otredad se fragmenta al llegar al aula y en las interacciones cotidianas con otros compañeros y con los profesores se dan prácticas de invisibilización.



La buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. No hay buenas prácticas ideales, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan (Marchesi, Durán, Giné, & Hernández, 2009:5 ).

Por ejemplo, los estudiantes de origen indígena y afrocolombiano frente a los profesores señalan: “Los docentes no se preocupan por identificar las proveniencias de sus estudiantes, y los profesores prestan poca atención a sus dificultades para el lenguaje escrito” (Entrevista P3, octubre del 2015).

Sobre las deficiencias, producto de la educación pública rural que no sigue los lineamientos de la etnoeducación, algunos estudiantes indígenas comentaron que no se les daba la oportunidad de utilizar su lengua para comunicarse durante la cotidianidad de la escuela: “En ninguna actividad de clases hay oportunidad de expresarse en lengua propia” (Entrevista S7, octubre del 2015).

Los participantes afirman que en la cotidianidad de la vida universitaria, en ocasiones, desde el lenguaje, se presentan expresiones peyorativas, o despectivas en reemplazo de sus nombres, como: “indio”, “tribu”, “negro”, “morocho”, “niche” “fulanito”, además del desconocimiento de su denominación como pueblos indígenas o comunidades afrocolombianas. No hay voces sobre los estudiantes con discapacidad, entre los tres grupos analizados, no son mencionados al referirse a las prácticas de convivencia en espacios sociales y culturales.

Entre los estudiantes y algunos docentes hay desconocimiento sobre las diferentes etnias que conforman el territorio nacional, hay reconocimiento de su existencia, pero no identificación de etnias. Tienen la idea de que los pueblos indígenas están ubicados muy lejos de la ciudad y se sorprenden al conocer cabildos urbanos, por ejemplo, y la variedad de pueblos indígenas en la ciudad.

El punto de las evaluaciones académicas es un aspecto muy importante para los procesos de enseñanza aprendizaje; al respecto por ejemplo los estudiantes indígenas consideran que en las evaluaciones académicas muchos profesores no tienen en cuenta que el español es su segunda lengua; en las evaluaciones orales, los estudiantes afros consideran que con mucha frecuencia son señalados por su acento, forma de hablar y a veces por su expresión corporal.

De manera general, las prácticas se reconocen como prácticas culturales, deportivas y religiosas

### **3.1.1. Interacciones identificadas por los participantes**

Las interacciones entre estos grupos expresadas a través de las cartografías se dan desde lo cultural. Como lo sugiere, Walsh (2005) los estudiantes responden a su identidad personal y cultural. La diversidad cultural y las circunstancias institucionales vigentes promueven comportamientos de adaptación en su proceso formativo.

La diversidad cultural y regional que existe dentro de la USC concebida como la convivencia de varias culturas en un espacio territorial no se observa. Los afros se reúnen entre ellos, los indígenas por su parte forman cabildo y se reúnen separados de otros, ajenos a ellos. El aula no muestra interacción entre las culturas, se presenta ausente porque no hay diálogo entre ellas, tampoco se hacen referencias a la discapacidad presente.

La práctica de la interculturalidad se expresa en actividades aisladas. Por fuera del aula universitaria se establecen diálogos interculturales donde el encuentro con la diversidad se va configurando como experiencia. En este sentido la universidad apoya la participación de los cabildos indígenas, existiendo actualmente un cabildo del pueblo PASTO y un cabildo del pueblo NASA; por su parte, los estudiantes afro se organizan en colonias de acuerdo a su municipio de proveniencia como Tumaco, Guapi, Buenaventura o el departamento del Chocó.

Esta participación se fortalece con espacios extracurriculares de índole académico como conversatorios, coloquios y seminarios, y de índole cultural como encuentros y actividades de apoyo artístico promovidos por profesores, departamentos o desde bienestar universitario, en una lógica de integración, más que de inclusión. Pero al hablar de participación en estos espacios no se mencionan los estudiantes con discapacidad. Su presencia se evidencia de manera exclusiva para referirse a discapacidad motriz o visual.

Las jornadas de diálogo intercultural se recogen en dos tipos de encuentros: académicos y culturales. Los encuentros son un espacio de re-creación entre grupos de estudiantes y el profesor realizados algunas veces durante el semestre, en el marco de las reflexiones sobre otros modos de conocimiento. A modo de actividad cultural, los encuentros permiten la presentación de grupos de estudiantes desde una expresión artística propia, a través de la danza, la música, o el socio-drama, y también de saberes propios de su comunidad. Emerge de esta experiencia el reconocimiento simbólico de expresiones culturales que el estudiante ha identificado desde la revisión documental y que escoge de acuerdo a su preferencia o inquietud.

Esta vivencia introduce al estudiante en el proceso de aprehensión, creación y relación con escenarios que son objeto de invisibilización u ocultamiento. Por su parte el aula universitaria se desvanece como un recinto donde se llega a conocer para transformarse en un taller de producción de identidad e interlocución cultural (González Osorio, 2010).

Desde el conocimiento, la universidad a pesar de constituirse como un escenario multicultural invisibiliza o silencia prácticas, visiones diferentes, al privilegiar el conocimiento científico. El diálogo se intenta para conocer, interpretar y comprender la riqueza que subyace en los saberes que impregnan la experiencia cultural de los estudiantes. Los diálogos muestran la complejidad de estos conocimientos y prácticas, cuya producción es tejida con la recurrencia de relaciones entre tiempo, espacio y comunidad. Estas vivencias muestran su contradicción porque para unos está presente el encuentro y el diálogo intercultural pero para

otros no; de igual manera hay profesores que fomentan estos encuentros y otros no lo hacen,

Esta experiencia, por tanto, se basa en relaciones de las personas, no en relaciones culturales diversas, personas que se relacionan entre sí como personas, es decir como semejantes, pero que perciben entre sí, diferencias en sus experiencias, representaciones simbólicas, culturales y saberes. Hay reconocimiento en los eventos y encuentros, pero en el aula, el otro, en su diferencia no es como yo, a veces invisible, a veces de menor valor, a veces en la interacción pero de manera despectiva o peyorativa.

Ser capaces entonces no solo de comprender la interculturalidad como una forma de relación, sino transformar la práctica pedagógica presente y futura, es realmente el desafío que se abre.

### **3.1.2. Otredad y prácticas de visibilización/ invisibilización**

En cuanto a la otredad, se observó que en la Universidad se hace un reconocimiento del otro como alguien diferente de mí, que podía asumirse desde dos perspectivas que se tensionan; la primera, muestra que ese otro es percibido como inferior y susceptible de burla, reproche o estigmatización, y la segunda muestra a ese otro como alguien más que hace parte del contexto y con el cual se pueden construir relaciones, saberes y realidades. De este modo, las dos perspectivas evidenciadas llevan a entender la otredad como una “categoría de análisis”, como un “producto que permite la visualización del sujeto periférico desde ópticas distintas”, y “reconoce la existencia de diferentes niveles de la realidad regidos por diferentes lógicas” (Sosa, 2009).

Estas formas de percibir al otro se hacen evidentes en prácticas de visibilización y de invisibilización.

Aún en la sociedad colombiana, las personas que pertenecen a poblaciones afro, indígenas o con discapacidad son excluidas porque se estig-

matizan. Según Goffman la persona estigmatizada deja de verse como “total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado” (Goffman, 2016 (1970)).

El autor explica que las personas construyen una identidad social virtual y una identidad social real del otro; la identidad social virtual se relaciona con aquellos supuestos o demandas que hacemos del otro, antes de entrar en interacción con éste, y la identidad social real es aquella que tiene que ver con los atributos que ese otro puede demostrar que le pertenecen en realidad durante la interacción. El estigma se produce cuando hay una discrepancia entre la identidad social virtual y la identidad virtual real.

En este sentido, Goffman propone que una de las formas para facilitar que los seres humanos construyan identidades sociales reales y no se queden con la identidad social virtual que pueda menospreciar, es la visibilización. La visibilización como estrategia pone en contacto a unos con otros para que, en la interacción, puedan conocerse e identificar sus propias fortalezas, cualidades y debilidades (Goffman, 2016).

En la universidad, se encontró que en ocasiones se visibiliza y también se invisibiliza a las personas que pertenecen a los grupos étnicos o a los grupos de personas con discapacidad, tanto de manera intencional como de manera espontánea.

### **3.2. Lo que los docentes hacen en el salón de clase para facilitar la visibilización**

Para facilitar la visibilización de los otros dentro del salón de clase, se encontró que algunos docentes desarrollan estrategias planeadas para evidenciar la presencia y existencia del otro.

Entre estas estrategias están: las preguntas directas a los estudiantes para que expliquen cuáles son las formas de pensamiento y las lógicas de vida en sus territorios de origen, las indicaciones de los docentes para que los estudiantes hablen o expongan sobre sus estilos de vida y

sus prácticas, frente a sus compañeros. Según los docentes entrevistados, esto les ayudó a los estudiantes a hacer un ejercicio de auto reconocimiento y fortalecimiento de su identidad, y a los demás, un ejercicio de reconocimiento de la diferencia.

Uno de los docentes entrevistados, que presenta discapacidad expresó que su condición le había servido muchas veces para establecer empatía con los estudiantes con discapacidad quienes llegaban en ocasiones temerosos o inseguros a las aulas de clase, y que el buen humor, en relación con la capacidad de “burlarse de sí mismo”, se le convirtió en la estrategia para facilitar que el estudiante con discapacidad asumiera una actitud más participativa en clase y que fortaleciera su autoestima y su autoimagen.

Adicionalmente, otros docentes expresan que han empezado a realizar acciones de visibilización que trascienden las aulas y que no pierden el sentido académico; entre estas mencionan: encuentros, capacitaciones y creación de espacios de reflexión, que en ocasiones son solo de la Universidad, y en otras ocasiones son interinstitucionales:

Esta Universidad es la que más posibilidades tiene de ser una universidad intercultural, en este momento contamos con dos cabildos universitarios, tenemos el cabildo de los PASTOS con 96 estudiantes y tenemos el cabildo NASA que está en reciente conformación (...) (Grupo focal docentes, noviembre 2016).

Por ejemplo, un grupo de profesores comenta algunas actividades con el área de expresión y con el centro de producción audiovisual, en temas como, la inclusión y la historia del cine colombiano para personas con discapacidad auditiva; el Ministerio de educación trabajó las películas y le hizo todo lo que tiene que ver con el tema del lenguaje de señas, ese fue un espacio que se abrió para estas personas que difícilmente pueden tener el conocimiento sobre la historia del cine y que no tienen acceso a materiales cinematográficos.

Se evidenció que, para visibilizar al otro, los docentes usan estrategias que lleven al estudiante a presentarse en público, a presentar sus ideas,

sus costumbres, sus formas de entender el mundo y de resolver las situaciones cotidianas; también ponen en contacto directo a unos con otros cuando les piden que hagan trabajos en grupo y que desarrollen productos de clase concretos. “Desde los profesores, por ejemplo, aunque la universidad permitió el ingreso de un joven con parálisis cerebral a medicina, este tuvo que sortear toda clase de situaciones e incluso barreras para el aprendizaje, fue difícil permear los docentes” (Entrevista Grupo focal, noviembre del 2016).

Otra de las estudiantes expresaba que necesita el doble del tiempo para leer porque tiene baja visión y los docentes no le ampliaban el tiempo para responder. Aunque en las normas colombianas y en la política pública se propone la equiparación de oportunidades, por un lado, y por otro la adecuación de la didáctica usada por los docentes para eliminar las barreras de aprendizaje y las barreras de participación, se encontraron aún acciones y actitudes rígidas que dificultan la permanencia, la promoción y el egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad.

Por su parte, algunos estudiantes afro expresaron que algunos docentes “criticaban la forma como ellos se expresaban y les decían que era incorrecta”, sin tener en cuenta la diversidad que se presenta en los dialectos, la entonación o la prosodia de los estudiantes oriundos de diversas regiones del Pacífico colombiano. Estas situaciones y reacciones de algunos docentes no permiten hacer evidente la diversidad como una característica de lo humano.

Al respecto, algunos profesores entrevistados, estuvieron de acuerdo con la visión de estos estudiantes al hacer afirmaciones como las siguientes: “Y hay otros profes que sí, también tienen problemas con la etnia y frente a la discapacidad, uno siente que hay profesores que todavía tienen unas estructuras académicas rígidas”.

Esto denota el momento de transición que la Universidad está viviendo en cuanto al paso de un clima de inclusión, a una cultura de inclusión, es decir, la comunidad universitaria está transitando de una sensación o una percepción de estar en un territorio incluyente, a estar en un territorio que tiene unas políticas y unas prácticas incluyentes.

Es evidente que, aunque muchos han avanzado en el proceso, aún falta un recorrido para lograr que en la relación docente–estudiante se tenga en cuenta de manera permanente la diversidad de cultural y funcional y se evite homogeneizar a todos y neutralizar todo desde formas tradicionales de enseñanza–aprendizaje.

### **3.3. Lo que los estudiantes hacen en el salón de clase**

Durante el trabajo de campo se observó que los estudiantes que pertenecen a poblaciones afro, indígena o con discapacidad, responden a los procesos de interacción de manera diversa, dependiendo de sus características personales. Algunos estudiantes expresaron que no les importaba lo que los demás decían de ellos o que sus burlas no les molestaban; por el contrario, otros dijeron que preferían estar en silencio y pasar desapercibidos dentro del salón.

Como estrategias de visibilización algunos estudiantes utilizan el lenguaje no verbal y el relato para sentar sus posiciones y reafirmar su identidad. Es así como los estudiantes se reconocen y se agrupan como pertenecientes a un mismo grupo cultural para anclarse en un territorio que inicialmente no les pertenece, pero que, con su permanencia y sus maneras propias de actuar, pensar y relacionarse, van conquistando y apropiando a través del tiempo.

En todos los casos el concepto de identidad implica siempre por lo menos los siguientes elementos: 1) la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción; 2) concebido como una unidad con límites; 3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, y 4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos. (...) Pero debe añadirse de inmediato una precisión capital: la autoidentificación del sujeto del modo susodicho requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente (Giménez, 2009a).

Las contradicciones presentadas en este aparte denotan el momento his-



tórico por el cual la comunidad universitaria atraviesa en cuanto a la otredad y las prácticas de visibilización e invisibilización que se dan; por un lado, algunos reconocen al otro en una diversidad valiosa y necesaria para construir comunidad y, por otro lado, otros siguen visibilizando o negando la realidad que vive la universidad de estar conformada por personas con características culturales y funcionales diversas. Intención, reconocimiento e invisibilización constituyen una tensión. Hay expresiones racializadas de lo étnico en lo cotidiano, a la vez que valoración por la integración y la diversidad. Ligado a lo que simboliza el cuerpo para el otro, las interacciones en el aula se develan de manera diferente, casi siempre mediadas por la iniciativa del profesor; desde el lenguaje hay expresiones cariñosas, tolerantes, también peyorativas y en ocasiones estereotipadas. Hay reconocimiento de la diversidad en los encuentros, pero en el aula no se manifiestan de manera explícita estas interacciones: “El otro no es como yo”, frase que refleja de alguna manera esta situación.

### **3.3.1. Prácticas intencionales de inclusión**

Según el índice de inclusión de la UNESCO (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000) las prácticas inclusivas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y que se tenga en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000).

Dentro de una cultura para promover, fomentar y mantener la inclusión, las prácticas intencionales se consideran como las estrategias, programas, proyectos y actividades de “promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación, para atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje, la participación y la convivencia de su

comunidad educativa” (MEN, 2013).

Al respecto el Ministerio de Educación Nacional plantea que una educación inclusiva, es aquella en la cual se trasciende el concepto educación para personas con necesidades especiales a una educación que responde a la atención personalizada a la diversidad de expectativas y necesidades de todo el alumnado, lo cual implica una transformación del currículo, de la escuela y, sobretodo, de los docentes.

Esto implica como lo plantea el Ministerio de Educación al considerar que

Los esquemas de organización del currículo que principalmente se basan en una sumatoria de asignaturas cargadas de contenidos, sufren de desconexión con temas y contextos que guardan significación para una formación relevante y sustentable. Implica también cuestionar una práctica docente que se basa en metodologías frontales de enseñanza, en transmitir conocimiento e información y que está muchas veces alejada/distante frente a las expectativas y necesidades de la sociedad, y alejada de las culturas y los mundos de los jóvenes (MEN, 2013).

Es así como la Educación Inclusiva se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema.

Según el MEN (2013), una educación inclusiva debe tener como mínimo cinco características. Participación, Diversidad, Interculturalidad, Equidad, Calidad y Pertinencia.



### **Ilustración 1: Características de la educación inclusiva.**

**Fuente:** Ministerio de Educación Nacional (2013).

En esta perspectiva, las prácticas institucionales o intencionales, se pueden observar desde los lineamientos de políticas expresadas en los principios y aspectos misionales que promulgan las instituciones. Al respecto la Universidad Santiago de Cali en su Proyecto Educativo Institucional –PEDI 2014-2024– Calidad, Pertinencia, Impacto Social y Buen Gobierno plantea en su misión, lo que implica “formar profesionales, integrales, éticos, analíticos y críticos que contribuyan al desarrollo sostenible y a la equidad social brindando para ello una educación superior humanística, científica e investigativa con perspectiva internacional y criterios de pertinencia, calidad, pluralidad y responsabilidad social”.

De igual forma en varios de los principios que orientan el ser y el deber ser de la institución, se destacan los que tienen que ver con el fomento de prácticas que facilitan un entorno de inclusión para la diversidad cultural y el respeto por la diferencia de la comunidad educativa. Entre estos se tienen los siguientes principios:

**Inclusión:** la Universidad promueve el acceso a ella y sus servicios en igualdad de oportunidades sin discriminación por orientación sexual, raza, condición socioeconómica, creencias religiosas políticas o ideológicas, creando mecanismos para que quienes presenten algún tipo de limitación puedan tener también opciones sin afectación grave las competencias exigidas en cada caso.

**Derechos humanos:** la universidad se reconoce como una institución pluriétnica y multicultural que promueve la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

**Responsabilidad social:** la universidad asume el cumplimiento de sus funciones misionales, deberes y compromisos con criterios de prioridad del bien común y protección al medio ambiente propiciando el mejoramiento de la calidad de vida dentro de la institución y en el entorno.

Estos principios son la base para fundamentar diferentes estrategias encaminadas a la inclusión; en la USC se identifican diferentes tipos de prácticas, unas con mayores desarrollos que otras. Se tiene por ejemplo prácticas orientadas a la gestión de apoyos de tipo financiero a estudiantes, apoyos en el aula y mejoramiento de la infraestructura física, así como el desarrollo de proyectos de investigación orientados a identificar y caracterizar necesidades de los grupos étnicos y de la población con discapacidad.

Entre los programas que desarrollan prácticas institucionales orientadas al conjunto de los estudiantes, se destacan en la USC los siguientes:

-El Programa Institucional de Permanencia Estudiantil –PIPE– el cual es una iniciativa que articula las estrategias para la permanencia estudiantil que la Universidad Santiago de Cali viene desarrollando desde las facultades, el Bienestar Universitario y la Gerencia Financiera, que vincula a todos los actores de la Comunidad Académica y reconoce las acciones y propuestas que ellos han construido en el tema. El propósito del PIPE es garantizar el abordaje integral del problema de la deserción, coordinando

un trabajo articulado y sinérgico de las dependencias académicas y administrativas, mediante la implementación de estrategias transversales a toda la USC, que puedan ser monitoreadas en su efectividad (Universidad Santiago de Cali, 2016).

-El Programa de Actualización y Cualificación de Egresados Santiaguinos, PAES, diseñado para abordar temas de actualidad y pertinencia que además de ofrecer una oferta de formación continua sea una estrategia de vinculación y articulación del estamento de egresados con el alma mater, es así como el programa realiza diferentes actividades académicas como jornadas gratuitas cada semestre, con seminarios, cursos, talleres, conferencias, conversatorios, foros, entre otras estrategias, buscando en cada una de ellas abordar temas de gran actualidad e impacto para el desempeño de nuestros egresados y el desarrollo regional y nacional (Universidad Santiago de Cali, 2017).

-Como un espacio promovido por la Universidad que además cuenta con la participación de estudiantes y profesores, está el Colectivo de Estudios Afro Colombianos –CEAFRO-, conformado por profesores, estudiantes y administrativos, con el fin de promover, apoyar y desarrollar acciones de docencia, investigación y asesoría, destinadas a mejorar las condiciones y calidad de vida de la población afrocolombiana (Universidad Santiago de Cali, 2017b).

### **3.3.1.1. Sobre prácticas relacionadas con apoyos en el aula**

En algunas facultades y programas se han implementado algunas estrategias como creación de cursos en la formación profesional de los estudiantes que tienen que ver con el tema de discapacidad; por ejemplo los cursos de, Discapacidad y Comunicación, Lenguaje de Señas, Salud y Discapacidad, Cuerpo, Cultura y Discapacidad, propuestos e implementados en la perspectiva de la inclusión educativa y de la formación de una mirada inclusiva.

También a nivel institucional se encuentra el programa de rutas de formación docente donde se ha abordado el tema de competencias en educación inclusiva, diseño de estrategias de didácticas inclusivas en aula, promoción de proyectos de investigación y extensión orientados a la inclusión educativa.

### **3.3.1.2. Prácticas relacionadas con estrategias de enseñanza para garantizar el aprendizaje**

Uno de los programas bandera de la Universidad, que busca fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas en el aula y orientar a profesores y estudiantes en el desarrollo de estas competencias, es el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica –CELOA–, el cual realiza acciones de asesoría, consultoría, acompañamiento y rehabilitación funcional, para fortalecer las *competencias comunicativas* que requieren los estudiantes; éstas son evaluadas en los planes de curso de las asignaturas planteadas en los diferentes currículos, como lectura interactiva asertiva, producción de texto y actividades de oralidad (Universidad Santiago de Cali, 2017c).

### **3.3.1.3. Prácticas relacionadas con actividades extracurriculares**

En este contexto en la USC se reconocen diferentes actividades tales como: el desarrollo de campañas para población vulnerable y con discapacidad, dirigidas a la comunidad universitaria y a la comunidad caña en general, la interpretación en lengua de señas colombianas del programa de televisión de la Universidad que se transmite por el canal Telepácifico, el cual tiene alcance nacional, el desarrollo del proyecto sobre cine colombiano accesible a toda persona con discapacidad, la participación de grupos de investigación de la Universidad en procesos de asesoría o consultoría en municipios del Valle y del norte del Cauca, en temas relacionados con la inclusión, el reconocimiento y

fortalecimiento de la identidad, la defensa de los derechos humanos y el desarrollo de políticas públicas, que benefician a poblaciones afro, indígenas y personas con discapacidad.

De igual forma se ofrecen servicios de orientación y apoyo específico desde Bienestar Universitario a estudiantes con discapacidad y grupos étnicos.

Grupos y centros de investigación de la Universidad abordan el tema de la discapacidad y desde diferentes perspectivas como la salud, la comunicación, las tecnologías de asistencia, los derechos humanos, las políticas públicas y la educación Inclusiva.

Como se puede observar son varias las iniciativas y propuestas que se tejen alrededor del tema y muestran cómo ha evolucionado la comunidad académica creando una mayor conciencia y sensibilización frente a los compromisos que le competen a la Universidad para atender a la diversidad y, entre ellas, a la población con discapacidad; sin embargo, aún no está definida a nivel institucional una política que articule actores, sectores y propuestas de manera sistémica y planificada y que armonice la cultura, la política y las prácticas inclusivas como lo plantea la UNESCO.





*Capítulo* **4**

**Imaginarios sociales con relación a la  
exclusión y la otredad frente a las  
personas con discapacidad y  
grupos étnicos**

---

## **Imaginarios sociales con relación a la exclusión y la otredad frente a las personas con discapacidad y grupos étnicos**

---

### **4.1. Imaginarios de la discapacidad**

**A**l tomar la investigación de Narváez Tijerina & Soto Canales (2014) ellos demuestran que:

...existen claras diferencias e inequidades a las que se someten a los no-normalizados. La existencia de la deficiencia (discapacidad) se traduce en la inferioridad respecto de un hipotético estándar de normalidad. Esto, que (se) inicia a través de un nombrar la diferencia, se incorpora a nuestra concepción de la capacidad de hacer y subrepticamente impregna todos los aspectos de nuestra relación con los que se alejan de un espectro de normalidad colectivamente instituido. Las representaciones que conseguimos a través de esta consideración, marginan y excluyen a los así estigmatizados. La forma en que hacemos las ciudades físicamente, puede ser un elocuente reflejo de esta concepción excluyente (Narváez Tijerina & Soto Canales, 2014: 15).

Para efectos de interpretar los datos de esta investigación, se entiende el término discapacidad como un proceso estático, donde se es persona discapacitada y no se puede cambiar dicha condición. Sin embargo,

atendiendo a la definición internacional más aceptada (OMS, 2001), la discapacidad es un proceso dinámico que fluctúa en extensión y severidad a lo largo de la vida y puede limitar o no la capacidad para vivir y realizar labores cotidianas de forma independiente. Este dinamismo al que hace referencia la OMS, adquiere mayor relevancia cuando se relaciona con el concepto de vulnerabilidad.

Se es vulnerable porque se tiene un factor de riesgo interno de un sujeto que corresponde a su predisposición intrínseca a ser afectado o ser susceptible de sufrir un daño, reparable o irreparable. No obstante, se tiene la idea de que ciertos grupos son aún más susceptibles; normalmente se considera que son los niños y los ancianos las personas con discapacidad o los grupos étnicos más vulnerables.

En este sentido, se destaca la existencia de condiciones que llevan a que se predisponga en general a las personas discapacitadas como son infantes o ancianos. La primera es la dependencia para el libre tránsito o para la utilización del espacio (arquitectónico-urbano). La segunda es el aislamiento (soledad-rural), la convivencia excluye a dichos grupos por no interactuar de igual a igual; a los niños se les brinda un espacio para que sólo convivan con sus iguales, a los ancianos se les encierra en un lugar para que no molesten a los adultos, a las personas discapacitadas se les esconde para evitar comentarios inconvenientes (Sánchez, 2009, pág. 108). Al tipo de vulnerabilidad antes mencionada se le conoce como vulnerabilidad social, porque se relaciona directamente con la calidad de vida de ciertos grupos sociales como los mencionados, y otras minorías, como serían los inmigrantes o los indígenas, o para nuestro caso, el de los estudiantes universitarios.

Agrupadas estas minorías, se puede revisar la dimensión de ciertos problemas urbanos como la accesibilidad o la equidad, entre otros. La ciudad en su construcción olvida que hay muchas cosas que una persona discapacitada no puede hacer, pero no por su propia limitación, sino por los obstáculos dispuestos en su entorno, a lo que Tortosa (1997) denomina minusvalía de situación. De tal manera que no se podría preguntar: ¿es el entorno el que excluye a la persona discapacitada con sus barreras prácticas y culturales? Algunos autores (Ferreira, 2008;

Hernández-Jaramillo & Hernández-Umaña, 2005) establecen que la discapacidad es una experiencia de vida, en la que quienes la viven experimentan un amplio conjunto de restricciones que les vienen impuestas por su entorno material, cultural y social, fomentando prácticas de exclusión y marginación. Esto puede ser debido a ciertas situaciones que pueden variar acorde al contexto y al tiempo en que se presentan; de ahí la nominación de persona en situación de discapacidad.

Para abordar y construir de la subjetividad el imaginario al que se ha expuesto a la persona discapacitada, es pertinente recordar que en esta aproximación se reconoce la subjetividad individual y la colectiva, aunque podrían sólo reflejar una parte de la misma, como en el caso del presente documento, donde se hace una aproximación a la construcción del imaginario de la discapacidad. El imaginario está relacionado directamente con el espacio, ya que en éste transcurre la actividad de cualquier persona; generalmente se vincula a un factor temporal, porque no sólo se imagina lo que se ha vivido sino lo que está incierto en el futuro y se asume como cierto (Baeza, 2009). Los imaginarios urbanos se construyen a partir de tres conceptos: los imaginarios socialmente instituidos, las imágenes y las representaciones. Dichos conceptos se entrelazan una vez que las percepciones se convierten en representaciones y éstas a su vez, por un proceso simbólico, se constituyen en imaginarios (Hiernaux, 2006; 2007; Lindón, 2007a; Lindón, 2007b; Lindón, 2007c).

Estudiar o analizar una situación, como la discapacidad, a través de los imaginarios, proporciona el reconocimiento de aquellos símbolos u objetos que son indicadores de su nivel de reconocimiento individual o colectivo; en este caso en particular de cómo se concibe la discapacidad desde los afectados y cómo desde la generalidad de las personas sin discapacidad y su interacción con el espacio arquitectónico-urbano o la soledad-rural.

La relevancia de iniciar el proceso del reconocimiento de los imaginarios de la discapacidad radica en que éstos al generarse a partir de las estructuras objetivas con las cognitivas, en las instancias que continuamente interactúan se generan y se reconstruyen recíprocamente nue-

vas realidades e imaginarios, nutriéndose uno a otro permanentemente. Dichas interacciones resultan en argumentos de identidad (*slogans*, construcciones, estilos, estigmas, categorías generalmente aceptadas, prejuicios, clichés y estereotipos entre otros) o hitos (objetos, hechos, personajes) que restablecen la memoria colectiva de las sociedades que las produjeron.

El proceso de la interacción de los imaginarios se produce a partir de nueva información, construcciones, representaciones o imágenes que puedan completar los vacíos de lo que se sabe o se considera conocido. Hay por lo mismo, actores sociales que se encargan de enviar esta información a su sistema o red; dichas personas pueden ser políticos, comunicadores o individuos comunes. En Colombia existen instituciones que velan por la inclusión y por la recuperación parcial o total de la persona discapacitada; el que tiene mayor presencia, Teletón, está focalizado al estrato de la pirámide demográfica que incluye a los niños. Teletón se ha encargado año tras año de permitir a las personas sin discapacidad mostrar cómo el mundo que se construyó para todos excluyó a las personas incapacitadas y discapacitadas, sin consideración y empatía alguna, donde se obliga a este grupo a sobrevivir en condiciones de alto-riesgo para su integridad.

¿Cómo se puede construir el imaginario que actualmente existe en el discurso de la discapacidad? ¿Cuáles son los elementos que configuran los argumentos de identidad de las personas discapacitadas?

Ferreira (2008) presenta en su investigación la construcción de los símbolos, representaciones y estilos en los que se diferencia a quienes viven con alguna discapacidad. Expone cómo a partir de las prácticas sociales se modela la percepción, acción y representación del mundo. Y cómo este mundo terminó generando obstáculos que se difundieron a través de herramientas de comunicación, conexión y tránsito sólo aptas para quienes están capacitados para ver, oír o caminar. Así, se reconoce que se ha instituido un imaginario de la discapacidad fundado en las barreras prácticas y culturales, donde la diferencia se construye con respecto a patrones de inferioridad, disfuncionalidad, inequidad, desigualdad e intolerancia.

García & Fernández (2005) analizan la discapacidad como un problema social que adquiere invisibles patrones de exclusión-inclusión, igualdad-inequidad, en una serie de paradigmas de aproximación de las personas discapacitadas. Postulan que al interior del mundo de la discapacidad, la negación de la persona aparece como una distinción compartida. Dicha negación adquiere materialización a partir de barreras discriminatorias, de invalidación y exclusión. La identidad con la que una persona discapacitada deberá de soportar su existencia se construye a partir de la invisibilidad.

Garzón (2007) reflexiona sobre la discapacidad como un fenómeno que amerita una reconceptualización, con la finalidad de visibilizar las posibles formas de representación de los colectivos de la discapacidad y la capacidad. Establece que en la actualidad continúa concibiéndose a la discapacidad como un estigma, que margina, conmueve, fragiliza e inferioriza. Evidencia de igual manera que la construcción de la discapacidad se cimienta en patrones de opresión, porque son las múltiples diferencias las que terminan reconfigurando el lugar de la persona discapacitada con respecto al colectivo que lo rechaza. Postula que los imaginarios y las representaciones de la discapacidad se han elaborado de las prácticas sociales, transitan de lo objetivo a cognitivo, de lo percibido a lo simbólico.

En la construcción del imaginario de la discapacidad existe una dualidad: los que están dentro y los que están fuera del problema. Ambos mundos se conciben en un mismo espacio, pero bajo fundamentos, representaciones y símbolos contradictorios. Existen algunos elementos que están implícitamente incluidos en la identidad de la persona discapacitada y éstos se construyen en torno de los conceptos que giran alrededor de la discapacidad, como el de minusválido (el que vale menos). Los símbolos y representaciones que giran en torno a la discapacidad, los adquiere cada individuo al nacer (ya sea por herencia cultural o tradición permanente en la información del colectivo). La estrechez de cada parte en la dualidad se determina por una información predominante en el colectivo de las personas sin discapacidad y estos al

pertenecer a la generalidad pueden ser mucho más valiosos dentro de la representación simbólica de la discapacidad.

En nuestra sociedad, el imaginario sobre la discapacidad ha permitido observar claramente el vacío en la política pública relacionada con la planeación, diseño, construcción y mantenimiento del espacio público y privado, y del cómo se promueven prácticas de exclusión desde el origen de los proyectos arquitectónicos y urbanos; y en la Universidad, donde las experiencias han mostrado que los estudiantes se ayudan y superan sus limitaciones, y aunque las barrera arquitectónicas se han minimizado, aún subsisten problemas de accesibilidad o construcción que incluyan medidas (estandarizadas) que garanticen la convivencia y la inclusión de los estudiantes y personas discapacitadas. Deben ampliarse más los estudios sobre estas normativas, y debe haber políticas mucho más amplias y generosas, pero la gran diversidad de criterios señala hacia lo incipiente y desarticulado de los esfuerzos emprendidos en la materia.

#### **4.1.1. Imaginarios y ritualidad**

Ahora, en nuestras entrevistas con los estudiantes y grupos focales, aparece el ritual, que es una fuerza que preserva el recuerdo mediante la repetición incesante de gestos y palabras. El ritual no es simple repetición mecánica indefinida, sino que se adapta para que viejas fórmulas sirvan a nuevas necesidades. Inclusive a veces lejos de su relación original. Tal es el caso del entierro del calabazo al final del Carnaval o del ombligo (ombligada); viene del ritual de la fertilización de la tierra en los ritos indígenas o del arraigo afro. El ritual también tiene un efecto sanador. El rito crea zonas mágicas de afirmación mutua. Los gestos del ritual son vinculantes y a su vez se enmarcan dentro de la identidad. Esto se evidenció, en los rituales indígenas de la Tulpa y en esta afirmación de un administrativo: “Se reconoce como negro, considera que afro se ha venido acuñando, pero siempre se ha reconocido como negro” (Grupo focal, 2014).

El ritual es una de las formas en que los oprimidos pueden responder a las ofensas y al desprecio que sufren en la sociedad, y, en general, los rituales pueden hacer soportables los sinsabores de la vida y de la muerte. El ritual constituye la forma social mediante la que los seres humanos tratan de enfrentarse al rechazo como agentes activos y no como víctimas pasivas. La civilización occidental ha tenido una relación ambivalente con estos poderes del ritual. La razón y la ciencia parecían prometer la victoria sobre el sufrimiento humano, en lugar de limitarse a afrontarlo, como hace el ritual. Al tipo de ritual que ha configurado nuestra cultura le han parecido sospechosos los fundamentos del ritual, sus metonimias y metáforas en el espacio, y sus prácticas corporales, que no son susceptibles de justificación o explicación (Sennett, 1991, p. 86).

El ritual no se utiliza para investigar y debatir lo desconocido e invisible. No es una herramienta que se manipula para explotar las diferentes posibilidades y resultados, como podría hacerse con un experimento científico. Tampoco se puede asemejar a una obra de arte, cuyos materiales son explotados conscientemente para causar el mayor efecto posible. La esencia del rito es penetrar en lo que existe y que parece exterior (Sennett, 1991, p. 87). El ritual es el conjunto de acciones individuales y sociales que ratifican los hechos cotidianos, pues desde la sacralidad conforman la cultura. En el ritual “la intención es encauzar las fuerzas y conocimientos básicos con una finalidad específica, y el método más eficaz para ello consiste en la repetición precisa de un número determinado de acciones, con las que se puede llegar a crear energía o nuevos conocimientos”. (Sennett, 1991, p. 87).

El ritual es un mito vivido y su valor reside en la regularidad de los comportamientos y de las acciones que motiva. Se podría decir que para que la vida se transforme, es necesario que las culturas repitan, con ciertas variaciones, lo que han hecho a través del tiempo. La cultura transforma la realidad con el rito continuado, por lo que es una práctica que activa las acciones de la vida, por lo que el rito, aunque comunica o se relaciona con conceptos, no se centra en esa función. Más bien, cumple funciones como la de unir a los miembros de un grupo social para



resolver algún problema vital, lo que hace que el rito medie, no sólo con lo sagrado, sino también entre los componentes del grupo.

En cuanto a los imaginarios, Baczko (1999), define los imaginarios sociales como “el conjunto de representaciones colectivas desde donde mejor pueden aprehenderse los modos colectivos de imaginar lo social”; estructuran los aspectos afectivos de la vida colectiva por medio de una red de significaciones, es decir, de una producción colectiva de sentido, que da cohesión a los grupos sociales, pues, al proveer un sistema de interpretaciones y de valoraciones, provoca una adhesión afectiva, capaz de moldear las conductas o inspirar la acción. Esta ausencia de producción colectiva de sentido explica que los tiempos de crisis sean “tiempos calientes” (Baczko, 1999), en la producción de imaginarios sociales por la interpretación que pretende dársele a los acontecimientos que se precipitan. En estas situaciones, como lo plantea Baczko, hay un clima afectivo, engendrado por la crisis, impulsos de miedos y esperanzas que alimentan la producción de imaginarios sociales.

Partiendo de estas reflexiones, intentaré pensar el problema de la identidad, no es otra cosa que esa interpretación colectiva de sentido, imprescindible a la vida social y que juega en las prácticas de los actores por la vía de las significaciones (la búsqueda de sentido) y de la movilización afectiva que produce prácticas de convivencia.

A pesar de la complejidad que implica analizar una problemática en plena ebullición, tal como el fenómeno de las representaciones sociales o colectivas de los imaginarios sociales, pretendemos mostrar que el proceso de esta investigación es un fenómeno de imaginarios; hay algunos acuerdos que pueden servirnos para pensar el problema de las significaciones simbólicas, su relación con las representaciones sociales y culturales y su inmenso impacto sobre las prácticas de los actores, y también para poner en evidencia el contenido cultural de ciertos símbolos generalmente extendidos al conjunto de una sociedad, su capacidad movilizadora, así como algunos de los procesos mentales que intervienen en su producción y que para nuestro caso tiene que ver con la categoría de identidad (simbolismo de cuerpo, pertenencia y diferen-

cia de grupo, oralidad y arraigo), pero a su vez con los estereotipos y en la otredad (lejano, minoría, ausente y el nosotros).

Como lo plantea Baczko, es el concepto de imaginarios el que mejor define estas categorías de representaciones colectivas, ideas-imágenes de la sociedad global. Es, probablemente, a partir de ellas donde mejor pueden comprenderse los modos colectivos de imaginar lo social. Para quienes han incursionado en el tema, no hay duda de que los imaginarios sociales –a través de una compleja red de símbolos– intervienen en distintas esferas de la vida individual y colectiva. La constatación más importante al respecto es que al tratarse de un sistema de interpretaciones y valoraciones provoca una adhesión afectiva capaz de moldear las conductas o inspirar la acción.

Así, el dispositivo imaginario provoca la adhesión a un sistema de valores e interviene eficazmente en el proceso de su interiorización por los individuos, moldea las conductas, cautiva las energías y, llegado el caso, conduce a los individuos a una acción común. En efecto, a lo largo de la historia, las sociedades se entregan a una invención permanente de representaciones, ideas-imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder y elaboran modelos formadores para sus ciudadanos. Estas representaciones de la realidad social –y no sus simples reflejos– son inventadas y elaboradas con materiales del caudal simbólico de la sociedad y tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social.

Por esto, los momentos de crisis son tiempos calientes en la producción de imaginarios sociales, fundamentalmente, por el nivel de significaciones que intenta dársele a los acontecimientos que se precipitan. Hay un clima afectivo engendrado por la crisis, impulsos de miedos y esperanzas que alimentan la producción de imaginarios sociales. Y esos conflictos precisan posibilidades simbólicas, aunque no sean imágenes exaltantes y magnificadas de los objetivos. Que sean imágenes magnificadas y sólo raramente se cumplan, no le quita nada a las funciones decididamente reales de esos escenarios imaginarios.

Por otra parte, la idealización –mecanismo presente en la producción reproducción de estos imaginarios– es un proceso que opera por medio de imágenes y toma elementos del pasado aislándolos del conjunto, de la totalidad articulada y confiriéndoles un valor de emblemas (símbolos) como si en ellas se condensara todo el sentido. Este mecanismo ayuda a explicar que, en efecto, refiriéndose a las mentalidades, la mitología del acontecimiento, es más importante que el hecho mismo (Baczko, 1991).

El peso, pues, de esas representaciones sociales, de estas ideas-imágenes en las prácticas colectivas, está dado por la capacidad de movilización afectiva que induce a la acción y su estabilidad en el tiempo. La manera como funciona en los actores sociales la adhesión a estas ideas-imágenes, de cómo se produce el proceso de introyección de creencias y valores, es un problema mayor que no podemos resolver aquí. Lo que nos interesa destacar, en un primer momento, es esa implicación afectiva de los sujetos con respecto a ciertos símbolos, a ciertos imaginarios sociales y su consiguiente capacidad movilizadora que produce prácticas sociales marcadas por una serie de componentes emocionales o valoraciones afectivas legitimadas a través de procesos colectivos de significación o, lo que es lo mismo, de una producción colectiva de sentido.

Muchos procesos, individuales y colectivos, intervienen en la producción y en la capacidad de movilización de una representación social, de un imaginario social, pues, más allá de la validez objetiva de lo que se representa, juega la interpretación subjetiva de la representación, su significación. En otras palabras, se trata de una producción de sentido donde, intervienen a modo de procesos mediadores, recursos psíquicos y culturales como identificarse, diferenciar, legitimar, racionalizar, atribuir.

Estos recursos no sólo intervienen como procesos de la vida individual, pues a través de ellos se estructuran los aspectos afectivos de la vida colectiva por medio de una red de significaciones (Baczko, 1999). Esto obliga a considerar el peso de esa otra lógica, en la cual se desarrollan

los procesos, en las prácticas sociales. Ella es, en efecto, uno de los elementos que se juega en la vida social, en la dinámica de los conflictos, sobre todo en una sociedad en crisis cuando se han deteriorado los referentes simbólico-normativos y se intenta dar una re-significación a los acontecimientos.

Ahora bien, las formas de sociabilidad por medio de la difusión, la circulación, la inculcación de ideas, valores y creencias son los mecanismos, por excelencia, de producción y reproducción de esos imaginarios. Ellas actúan a modo de vasos comunicantes entre los individuos y los grupos.

Se ha determinado dentro de categoría de imaginario, una subcategoría que hemos denominado como *los estereotipos* definidos como “las creencias consensuales sobre los atributos (características de personalidad, conductas o valores) de un grupo social y sus miembros” (Smith, 2006: 47). Los *estereotipos* tienen que ver con generalizaciones de atributos para los grupos sociales y sus integrantes.

En relación con el uso de estereotipos es necesario tener en cuenta dos aspectos: a) el aspecto cognitivo y b) el aspecto social. Lo cognitivo es un proceso individual, pero que al ser compartido por más personas dentro de grupos juega un importante papel en la adaptación de los individuos al contexto social. Además, el estereotipo es antesala de la discriminación como forma concreta de interacción (Ovejero, 1991).

En lo social, es importante hablar de la discriminación; ésta se entiende como una dimensión conductual referida “al tratamiento diferencial (por lo general injusto) del que es objeto una persona en sus interacciones cotidianas por el simple hecho de pertenecer a la categoría social a la que pertenece” (Smith, 2006: 51).

La discriminación se da en el momento que se establece la relación con el otro y a ese otro no se le reconocen todos sus derechos. Por tanto, en la discriminación está implícita la dificultad para lograr una convivencia plural; es una forma de ejercicio del poder que privilegia la condición egocéntrica de quien la ejerce. Cuando la convivencia en la diferencia

se vuelve un imperativo dada la necesidad de interacción, y los grupos humanos no están preparados para el mutuo respeto, sobrevienen formas de intolerancia; o se presenta el caso de prácticas de convivencia excluyentes, como lo expresan los estudiantes entrevistados, con esta frase "hay exclusiones marcadas (colores de personas), se diferencian de forma marcada los discapacitados, afro y otros que no son ellos" (Entrevista trabajo de campo E. , 2014).

Cuando se realiza una valoración negativa de un grupo con base en el estereotipo, el resultado es el prejuicio. Los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo determinado respecto al grupo o individuo juzgado (Toro, 2007).

En las entrevistas la categoría de estereotipos está presente, pero con diferentes significados entre los administrativos, los profesores y los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en cuanto a los estudiantes afrocolombianos e indígenas y relacionados, derivados de categorías emergentes. Las expresiones que se consignan entre comillas corresponden a textos de los participantes. Al estudiante afrocolombiano se lo denota aquí como afro.

Respuestas de los estudiantes afro e indígenas.

Se encontraron diversos atributos asociados a los estudiantes de la comunidad afrocolombiana; en su mayoría tienen una connotación positiva que evidencia características sobresalientes de las personas de estas comunidades. Entre las expresiones más relevantes, se pueden apreciar las siguientes: "Las personas de ésta población son personas con grandes cualidades: personas alegres, buenas gentes, participativos y sociales, expresividad, efusividad, alegría, personas negritas y alegres"; "son extrovertidos, les gusta hacerse notar, son buenos deportistas y además, juegan mucho a las cartas".

"Hace algunos años me llamaba la atención que algunas personas del pacifico se reunían en algunos kioscos y jugaban dominó y era visto mal por algunas personas y esto es una práctica cultural para ellos. Algunos

ni jugaban, pero veían o escuchaban el ruido del juego y es posible que esto les evocara recuerdos”.

Es decir, los relatos muestran atributos relacionados con expresiones emocionales y de personalidad que revelan la estereotipación del estudiante afro como individuo alegre, efusivo extrovertido, buen bailarín, algo despreocupado.

Pero también en algunos resultados de la categoría anterior, se encontraron atributos negativos especialmente relacionados con el trabajo y las relaciones sociales. Las siguientes son algunas de las expresiones de los participantes: “Dicen que (son) personas perezosas, vagas, no trabajan,... y permanecen en grupos muy cerrados”; “Parranderos, ruidosos, bohemios”; “He escuchado que son perezosos, vagos; siempre los han tildado de esa manera, igual la problemática es de ambos lados, ellos discriminan a algunas personas, se cierran en grupos y no permiten ese contacto, (no permiten) interacción con los demás”.

Se relatan percepciones de atributos negativos hacia la comunidad afrocolombiana que pueden interferir con la convivencia universitaria; “los estudiantes no pertenecientes a estas comunidades perciben que sus compañeros afro no responden académicamente de la misma forma que los demás estudiantes, pero ellos a su vez, afirman que no los respetan los profesores, que se la montan, que el sistema es injusto y a veces son ignorados o no los tienen en cuenta”.

En cuanto a las estudiantes indígenas se encontró que la mayoría de los estudiantes asimilan estas características a la tradición cultural que sus comunidades han mantenido durante siglos y que hoy en día permanecen en algunos grupos. Estas son algunas de las expresiones de los sujetos de estudio con respecto a los estudiantes indígenas: “respeto por la naturaleza”; “riqueza espiritual”; “cultura, yagé, coca, interacción, ancestros”.

“Las personas indígenas se caracterizan por conservar sus costumbres y tradiciones étnicas y culturales; el arte, la música y son bien calladitos”.

Como se observa, se manifiesta valoración de las expresiones culturales de la comunidad indígena.

“Son más tranquilos, más callados”.

“Pero son personas muy chéveres, ellos hablan con sinceridad, son callados, humildes. Uno se siente en un ambiente tranquilo”; “uno los mira que tímidos y todo, pero ellos a la hora de hablar y de expresarse son bien interesantes”;

“Amabilidad, sencillez, timidez, tolerancia”.

Se aprecia en los anteriores relatos, que al estudiante de la comunidad indígena se le considera poseedor de cualidades que facilitan la convivencia con sus compañeros y un ambiente de tolerancia.

“Se los reconoce por ser sumisos y relegados”

Se encuentran algunos pocos atributos negativos frente a los estudiantes indígenas. Entre los comentarios encontrados están: “buscan sus iguales, ellos mismos se sectorizan del grupo, uno trata de hablar con ellos y como que se evaden”; “indio, pobre, falta de recursos”; “indio; explotación; lastimosamente viven relegados”.

Las anteriores frases tienen que ver con la marginación y aislamiento histórico de los indígenas.

## **4.2. Percepciones en torno a situaciones de minoría, ausencia, lejano o un nosotros**

“Es un rechazo que se deriva de nuestra intolerancia hacia otra persona porque tenga alguna característica diferente a nosotros”.

Los estudiantes consideran que la discriminación, en general, se aprende en los espacios de socialización, especialmente en la familia, en la sociedad; existe además una influencia cultural, especialmente desde la

religión. Así se evidencia: “viene desde los principios que le han enseñado en casa”; “tienen origen en aspectos sociales, religiosos, e incluso costumbres que se mantienen dentro de la familia”; “falta de comunicación, prejuicios, falta de información, a través de chistes, comentarios, apartarse, crear estereotipos e influir para hacer que otros se alejen”.

Es claro que los individuos aprendemos a comportarnos dependiendo del contexto social y cultural en el que hemos sido criados. La influencia de padres y personas adultas es crucial para que se asuman posturas discriminatorias ante comunidades diferentes a la nuestra; de ahí que, las relaciones intergrupales deben ser analizadas dentro del contexto cultural en el que se desarrollan.

“Hay burla por la forma como hablan los afro”.

Una de las formas de discriminación se da a través de sobrenombres o comentarios como los que aquí se perciben y que es más evidente en estos grupos: “No estoy de acuerdo con lo que dicen, porque así sea de cariño que se diga es una discriminación, yo lo he vivido, teníamos un compañero que tenía una novia afro y todos decíamos allí viene la negrita, pero si él hubiese tenido una novia diferente no hubiésemos dicho la blanquita”; “Tenía un amigo afro y nos aceptaba decirle muchas cosas. Pero llegaban de otros grupos y hacía por ejemplo ese comentario. Y nosotros hacíamos por parar eso porque el muchacho afro era bien. Incluso el que decía eso se colocó bravo porque decía que como vamos a preferir andar con ese refiriéndose al compañero afro“. “Es curioso que la misma comunidad negra utilice la palabra negro para ofenderse entre ellos”.

Parece que algunas palabras llevan implícita la discriminación, gestos o comentarios descalificadores que se usan entre comunidades diferentes. La diferenciación que se establece en el anterior relato se da en procesos relacionales, entre dos o más individuos, y que el mismo individuo que en una interacción puede ser discriminado, puede ser el que discrimine en una interacción con otro.

“A veces no se puede porque ellos se aíslan y forman roscas que impiden que uno se una con ellos”



Dentro de las respuestas dadas en los grupos focales se encontró información interesante que saca a la luz la discriminación que se presenta hacia la comunidad afro. También reportan la presencia de actitudes “prevenidas” de esta comunidad hacia los demás grupos étnicos, pues prefieren compartir entre ellos: “Creo que entre las poblaciones que están allí la más discriminada es la afro”; “parece que en la universidad si se ve ésta discriminación”; “Ellos se juntan también entre ellos y excluyen a los blancos”.

“En general no he visto discriminación a los indígenas”.

Una situación interesante se encontró en este estudio y fue que no se apreciaron percepciones de discriminación hacia la comunidad indígena. Lo anterior, probablemente se relaciona con las diferencias de fenotipo menos marcadas y también con las costumbres culturales generalizadas de la comunidad indígena.

## **A modo de síntesis**

A las dos poblaciones se asocian atributos positivos y negativos, pero es evidente que se reportan atributos contrarios entre las dos comunidades. Tanto en la comunidad afrocolombiana como en la indígena se percibe aislamiento de ellos hacia los estudiantes no pertenecientes a dichas comunidades. Esta percepción tiene características diferentes en los grupos: en la comunidad afro, se dice que prefieren compartir con su grupo étnico, y en la comunidad indígena, que se presenta timidez, poca socialización y posiblemente también marginamiento. Pero en la Santiago ellos reconocen que hay espacios de interacción que permiten la formación de cabildos, interacción lúdica y cultural, respeto de sus costumbres.

Hay algo importante y es el valor relevante que se da a las tradiciones y costumbres de la comunidad indígena, sus ritos, ancestros, cosmovisión, entre otras; sin embargo, a pesar de que la comunidad afrocolombiana

también posee su propia cultura arraigada, no se hacen muchas alusiones al respecto. Al parecer hay mayor conocimiento de la cultura de la comunidad indígena que de la afro.

Las entrevistas y la cartografía destacan que los estudiantes perciben las diferencias culturales de cada grupo étnico, pero afuera del aula de clase, pues dentro de ella, no hay diferencia ya que el interaccionismo desaparece por la presencia del docente y allí se crea el manejo de un saber académico y sus implicaciones pedagógicas no da cabida para el diálogo cultural (Interculturalidad).

Ahora, los docentes, sí realizan un proceso de estereotipación de los estudiantes (usos, formas y costumbres), e incluso algunos llegan a segregar, discriminar. Los estudiantes (especialmente por los afros) se quejan de algunos profesores que tienen prácticas discriminatorias con algunos de ellos. También, reconocen que algunos docentes tienen prácticas didácticas que facilitan el aprendizaje, y a su vez la interacción de los estudiantes de diferentes grupos étnicos.

Algunos docentes afirmaron que tienen estudiantes a los que reconoce por su etnia (el otro minoría), otros que saben que son indígenas, pero no los reconocen como tales (el otro ausente), y otros que no tienen preocupaciones y no ven problema alguno frente a las problemáticas en cuestión (otro lejano).

Los resultados muestran que existen estereotipos positivos y negativos hacia las comunidades estudiadas, siendo más marcados los estereotipos negativos hacia la comunidad afrocolombiana. Entre las características más relevantes se encuentran la percepción de bajo desempeño académico de los afrocolombianos y su personalidad extrovertida. En cuanto a los indígenas sobresale la valoración de su cultura y su introversión. Estos estereotipos afectan la convivencia universitaria entre estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a las comunidades mencionadas.

El estudio señaló que existen presiones desde el sistema educativo que no permiten abordar la diversidad cultural. Los estudiantes hacen

una valoración positiva del abordaje de la diversidad cultural en su proceso de formación y reconocen que antes los docentes no tenían esta oportunidad; además identifican la necesidad de que desde la Universidad se posibiliten estos espacios, no sólo para ellos como estudiantes, sino para aquellos docentes que están en ejercicio y que no han recibido ningún tipo de formación al respecto. Además, reconocen que el abordaje de la diversidad cultural en el aula para futuros docentes puede facilitar la convivencia escolar, al permitir que los procesos de enseñanza aprendizaje sean más participativos, tomando en cuenta los saberes previos de los estudiantes a fin de no llegar a imponer conocimientos y dando la palabra al estudiante para plantear otras formas de construir conocimiento.

Los administrativos, por su condición de manejo y actividad, aunque concedores de las políticas, costumbres y prácticas sí logran un proceso de estereotipación pues muchos de ellos han sido profesores por muchos años y en su nuevo rol, ven la situación desde otra perspectiva; con su dinámica ya no logran mantener una relación directa con los estudiantes (el otro ausente), aunque la comunicación se hace indirecta a través de los docentes; esto se evidencia en las siguientes afirmaciones: “A nivel de las personas como tal no, no encuentro rechazo desde las personas, pero sí de la estructura. La U al permitir que en un aula interactúen todos sin exclusión invita a la inclusión. El hecho de decirle que participe en los espacios donde comparto son bienvenidos todos y no excluye. La U. declara la U. abierta, y ello se expresa como un imaginario esperado, pero cuando se analiza como una práctica, esta no es colectiva sino individual”.

Finalmente, entre los elementos que sobresalen en los resultados, tenemos por ejemplo la personalidad. Es interesante observar la diferencia marcada en las atribuciones hacia las dos comunidades estudiadas: extroversión vs introversión; bulliciosos vs callados; sociables vs tímidos. Parece ser que aquí es donde mayores diferencias se perciben entre los dos grupos étnicos investigados. Sobre la relación con los otros; se percibe que ambos grupos prefieren compartir con personas de su misma comunidad y se marginan de los demás compañeros. En la tradición cultural, aunque las dos comunidades tienen tradiciones muy

fuertes e importantes dentro de su etnia, es sobresaliente el conocimiento que tienen de la cultura indígena los estudiantes no pertenecientes a ambas poblaciones objeto de este estudio. Les gusta, la quieren y la respetan.

*Capítulo*

# 5

**Sentidos relacionados con la otredad y  
las prácticas de exclusión social y en la  
comunidad universitaria**

---

## **Sentidos relacionados con la otredad y las prácticas de exclusión social y en la comunidad universitaria**

---

**E**n el análisis categorial de construcción de sentidos en torno a las prácticas de convivencia relacionadas con exclusión y otredad de los grupos étnicos afrodescendientes e indígenas y personas con discapacidad de la Universidad Santiago de Cali, emergieron las subcategorías Cuerpo-Territorio y Universidad-Territorio e Identidad.

### **5.1. Cuerpo-Territorio**

Desde la territorialización emergente en el cuerpo, se puede vislumbrar el tránsito del cuerpo como lenguaje código, la corporeidad como lenguaje símbolo y la corporalidad como lenguaje de acontecimiento en torno a los significantes simbólicos y culturales que han dan sentido a la convivencia con otros.

Acorde a lo expresado en las entrevistas y los grupos focales, así como a lo identificado en las cartografías realizadas en este estudio, el cuerpo se erige territorio de sí, como condición del sí mismo, en una visión de sí donde se puede construir la humana condición, constituyéndose mirada del otro, constituyéndolo, a modo de encuentro vital cuando los territorios particulares se relacionan entre encuentros/desencuentros.

Las concepciones de cuerpo son tributarias a la concepción de personas. Así muchas sociedades no distinguen entre el hombre

y el cuerpo como lo hace occidente. En las sociedades tradicionales, las materias primas que componen el espesor del hombre, son las mismas que dan consistencia al cosmos, a la naturaleza. Así, entre el hombre, mundo y otros, se teje un mismo paño, con motivos y colores diferentes que no modifican en nada la trama común (Le Breton, 2002, p. 8).

Entonces, siguiendo a Le Breton, hay divergencias en la construcción social del hombre relativas a cómo cada cultura construye sus ideales de cuerpo y se apropia de ellos. “En las sociedades occidentales de tipo individualista, el cuerpo funciona como interruptor de la energía social; mientras que en las sociedades tradicionales, por el contrario, es el que empalma la energía comunitaria” (Le Breton, 2002, p. 9). Así, el cuerpo es una construcción cultural.

Desde estas perspectivas, los actores de la comunidad universitaria afrocolombianos y personas con discapacidad refieren un cuerpo-territorio definido por una lógica de pensamiento moderno, que representa una estructura social individualista, en la medida que se posee un cuerpo y sólo en algunos referentes se evidencia un tránsito a la percepción postmoderna del cuerpo, como superación del cuerpo código y el cuerpo símbolo, para denotar el cuerpo como posibilidad de ser. Igualmente, se identifica entre los indígenas que pertenecen a la comunidad universitaria una noción de cuerpo colectivo, y en ese sentido no se evidencia una territorialización en el cuerpo.

En la comunidad docente, la percepción del cuerpo como territorio transcurre entre el encuentro con las necesidades de ser y del vivir donde

...el cuerpo es el objeto que está sometido a regímenes de dominación y disciplina en el marco de los saberes y poderes sobre él, que en el contexto de la educación corporal pretende reafirmar la racionalidad moderna en que los sujetos son objetivados en torno a prácticas de conocimiento del cuerpo... (Foucault, 1994, p. 34 - 35)

Esta categoría de Cuerpo-Territorio se nutre entonces, desde el tránsito sugerente de las subcategorías cuerpo, corporeidad, corporalidad, como

posibilidad de territorializarse desde las construcciones de realidad y lenguajes que se evidencian en la comunidad académica en torno a la otredad y la exclusión.

### **5.1.1. Cuerpo**

En la historia de Occidente, el legado de la modernidad ha marcado unas concepciones de cuerpo que constituyen un patrón que, al apelar a aspectos ideológicos y de representación, dan cuenta “del otro” a través de invenciones que integran la gramática de la dominación socioeconómica y político-cultural. En palabras de Quijano (2006) “definen un universo de representación, una lógica totalizadora y una totalidad ontológica, desde donde construye la empresa neocolonial, con soportes de las ciencias, siempre preconizadoras de políticas y prácticas de totalidad y universalidad” (p. 3).

Igualmente, la lógica de la Modernidad disgrega al cuerpo y lo asume como eje relacional desde parámetros específicos que corresponden a estereotipos físicos, a altos niveles de rendimiento, a conductas sociales específicas establecidas como parámetros de desarrollo.

Tal y como lo señala Le Breton (2002):

Hay dos caminos aparentemente divergentes que dan cuenta de la modernidad sobre el cuerpo del hombre. Por una parte la sospecha y la eliminación, a causa de la falta de resistencia, del débil rendimiento informativo y la fragilidad, la gravedad, etc., llegando a considerar en última el cuerpo como la parte maldita del ser humano... y por otra parte la salvación por medio del cuerpo, como una manera de resistencia, como una búsqueda al mejor bienestar, como una preocupación (p. 217).

Es decir, el cuerpo moderno supuso la ruptura con los otros, en la medida que representa una estructura social de tipo individualista.

Desde esta perspectiva, este estudio evidenció cómo las personas con discapacidad de la comunidad universitaria, fueran estudiantes o docen-



tes, tenían una percepción de cuerpo como territorio de individualidad; el contacto social con los otros surge más desde la perspectiva del cuerpo para el otro percibido por el ser, donde la visión del otro condiciona la autopercepción.

Es posible afirmar que no hay una percepción de realidad que no implique la actividad constituyente de la percepción misma, que es a su vez un fenómeno de la cultura.

Otro aspecto en torno a la construcción de sentidos de cuerpo se funda particularmente en el discurso docente, dado que el cuerpo del otro, emerge como una construcción simbólica de un sujeto objetivado en torno a la tenencia de un cuerpo, “otorgándole a este último el privilegio de ser interrogado, manipulado a modo de superación de sus límites” (Velasco Holguín, 2010, p. 26). De tal modo, el sujeto de intervención denota un modo de relación con el otro donde “el cuerpo se asocia al poseer y no al ser” (Le Breton, 2002, p. 47).

Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad; al respecto Le Breton dice “las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión de mundo y dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo”. Así cada comunidad construye su visión de cuerpo en función de la coyuntura en la que se encuentra inmersa según el orden epistémico que estructura un determinado período.

En lo evidenciado en la comunidad académica el cuerpo se constituye territorio, para las personas con discapacidad desde su tenencia de cuerpo.

### **5.1.2. Corporeidad**

El cuerpo se constituye en símbolo en la medida que denota el conjunto de signos complejos y compartidos socialmente, los cuales configuran

la humanidad, haciendo traducciones en torno a la diversidad de lenguajes, de los discursos de épocas, estéticas, sociedades y mundos. Por eso es importante entender que las significaciones de cuerpo, así como sus prácticas, se expresan en el universo simbólico que construimos social y culturalmente.

La corporeidad entendida como la construcción simbólica en torno a la tenencia de un cuerpo, le da sentidos a la construcción de cuerpo de la comunidad universitaria, especialmente referida a los grupos étnicos afrodescendientes.

En estos grupos se evidencia cómo la expresión corporal busca a través del lenguaje y conocimiento, implicar a los sujetos en la búsqueda de un lenguaje corporal propio, así como un proceso de reunión del pensamiento disperso.

En la comunidad afrodescendiente, la percepción del cuerpo como territorio transcurre entre el encuentro con las necesidades de ser y del vivir dónde, por eso el cuerpo se constituye territorio de resistencia.

El cuerpo es el objeto que está sometido a regímenes de dominación y disciplina en el marco de los saberes y poderes sobre él, que en el contexto de la educación corporal pretende reafirmar la racionalidad moderna en que los sujetos son objetivados en torno a prácticas de conocimiento del cuerpo (Foucault, 1994, p. 34 - 35).

La noción de cuerpo implica representaciones inconscientes del ser, es decir de un cuerpo que se funda en territorio donde se experimenta la presencia en el mundo. Freud (1984) se refiere al cuerpo como símbolo del sujeto humano, y en ese sentido, toda relación con un objeto está mediatizada, definida, trastornada por el sujeto mismo.

### **5.1.3. Corporalidad**

La corporalidad es un término capaz de aprehender la experiencia corporal, la condición corpórea de la vida que incluye condiciones emocionales, y en general a la persona, considerando los componentes sociales, simbólicos y culturales.

En ese sentido, tal y como expone Pedraza (2004) la necesidad de definirse con respecto a sí mismo, al hecho de que saberse es sentirse y en ello quedan comprometidos conciencia, sentido y sensación, implica la posibilidad de territorializarse en el cuerpo, permite ser coautor de lo que se ha denominado realidad, entretejida por acciones, interacciones y, ante todo, incertidumbre. “Las alternativas contemporáneas permiten abrir nuevos sentidos que abandonan la vieja dicotomía cuerpo-mente y abren las puertas al pensamiento complejo para producir un abordaje que permita pensar una mente corporalizada y un cuerpo cognitivo emocional” (Pedraza, 2004: 24).

El concepto de corporalidad busca destacar que solo se es un cuerpo en la medida que se tiene cuerpo y se hace consciente de que se tiene; así pues, la relación que se establece entre conciencia y cuerpo invita a adoptar una posición respecto a este último que haga imposible excluirlo de todo actuar y pensar.

En el contexto de la USC, emerge en la corporalidad una apertura a la noción de cuerpo como espacio consigo mismo y con los otros, para lo cual es necesario alejarse de las certezas y de los fundamentos objetivistas sobre el cuerpo, a fin de ampliar la perspectiva de una mirada y una narración únicas en relación con el cuerpo, aunque éste se encuentre histórica y socialmente condicionado.

## **5.2. Universidad- Territorio**

La Universidad se constituye territorio particularmente para las etnias indígenas, como el espacio de interacción donde se han establecido vínculos simbólicos subjetivos y afectivos. En ese sentido, tal y como lo

refieren las entrevistas, las cartografías y grupos focales, la apropiación de los espacios universitarios se dan en el marco de las expresiones culturales, representaciones simbólicas a través del uso de la jigra, el bastón de mando, las manillas entre otros, que reivindican su diferencia étnica.

De igual manera, los encuentros interculturales entre PASTOS y NAZAS llevados a cabo en la Universidad, así como la constitución del cabildo universitario, permiten la construcción del territorio en un contexto urbano-universitario, dando lugar a relaciones donde se evidencian identidades y acciones de tipo organizativo, educativo, social y de pensamiento que permiten su visibilización. Así, al trasladar el cabildo a la Universidad bajo la orientación de las Autoridades Mayores se permite la regulación y control frente al mantenimiento de la cultura y ante todo el nexos con el resguardo, desde un espacio que es netamente urbano:

(...) la emergencia de nuevas etnicidades en los pueblos indígenas demandan el reconocimiento de su propia identidad. Así, el territorio es relevante para la etnicidad, por el legado y la simbiosis sentida entre cierto pedazo de tierra y su comunidad (Castillo, L. C., 2007, p. 20)

Igualmente, las cualidades simbólicas que se establecen en la territorialización a partir del traslado de cabildos rurales a urbanos, llega a ser parte esencial de la memoria colectiva y la identidad.

Un aspecto que es importante denotar en la construcción de sentidos de territorialización, hace referencia a las prácticas colectivas de elaboración y transmisión del saber y conocimiento de las comunidades indígenas. Esta tiene que ver con la memoria histórica y la concertación de los sentidos y significados de la vida colectiva, como complemento de las vivencias milenarias, espirituales, culturales, políticas sociales, económicas y simbólicas que ancestralmente se establecen como mandatos pedagógicos comunitarios. Así, territorializarse en la universidad implica poder traer la identidad cultural no de manera individual sino colectiva como mecanismo de participación donde se delibera, se analiza y se elaboran explicaciones.

La territorialización a partir de los cabildos indígenas urbanos, tal y como lo señala Nancy Motta, (2010) facilita la constitución de identidades translocales o identidades de frontera, porque no sólo se contempla el territorio físico y el horizonte cultural tejido entre el resguardo y la ciudad, sino que también se han ido creando comunidades simbólicas y redes de empoderamiento local, nacional o transnacional frente al modelo excluyente de modernidad del desarrollo, que pretende recolonizarlas o subalternizarlas. Estos conceptos de “pensamiento fronterero”, “epistemologías de frontera”, “etnografías multilocales”, son nociones que abarcan en la globalización, el tiempo-espacio de las comunidades identitarias, en el sentido de cómo se combinan y se mezclan, cómo se sitúan en medio de la heterogeneidad y/o homogenización y cómo se remodelan una y otra vez en los circuitos con fronteras inestables o móviles.

En ese sentido, a pesar que muchos de los estudiantes indígenas que ingresan a la universidad llegan con limitaciones frente a la apropiación de conocimientos de la lógica de occidente, como resultado de las diferencias culturales, la constitución del cabildo universitario les permite trasladar a la Universidad sus saberes, aunque no garantiza el reconocimiento de sus conocimientos.

Respecto a los afrodescendientes de la comunidad universitaria, la territorialización en la Universidad implica la formación de colonias, las cuales pueden establecerse inicialmente desde los barrios o las poblaciones de origen; sus encuentros se hacen a partir de actividades lúdicas, en el caso particular de las descripciones dadas, el juego de dominó y cartas, así como las expresiones folclóricas en reconocimiento cultural. Luego las interacciones se van dando de manera espontánea, al punto que la comunidad académica y ellos mismos no se reconocen como un otro.

Un aspecto diferencial en la relación Universidad-Territorio, lo establecen las personas con discapacidad, dado que no se territorializan en la Universidad; la territorialización en las personas con discapacidad se establece en el cuerpo, a partir de las concepciones descritas anteriormente. Las barreras arquitectónicas identificadas por ellos,

pero más aún, las barreras actitudinales en la comunidad académica en general, son un limitante tanto de la participación social como de los procesos mismos de aprendizaje.

### **5.2.1. Encuentros / desencuentros**

La emergencia de esta categoría se denota desde la lógica de interculturalidad funcional que vive la Universidad, ya que, esta perspectiva intercultural, permite la presencia de “unos otros” diferentes; se siguen estableciendo elementos de exclusión, en la medida que se acepta al otro que, diferente, sea capaz de reproducir el mismo sistema de producción y acumulación de capital. Es decir, el reconocimiento de ese otro diferente, se establece desde las posibilidades de tener algo que ofrecer, claro está desde su diferencia, que pueda ser capitalizado.

En un sistema moderno, la aceptación se da en torno a la productividad, se acepta desde la consideración que lo hace “especial” para el sistema económico, productivo. Es el caso de las poblaciones afro e indígenas en Colombia, a quienes se les reconoce su valor desde el folklor, el cual se ha convertido en industria. O a las personas con discapacidad desde el arte o el deporte adaptado.

No obstante, los intereses y esfuerzos de la comunidad universitaria por denotar la educación inclusiva, los discursos dominantes que existen hoy en el país y en Latinoamérica construyen al otro, al indígena, al negro y a las personas con discapacidad, no como seres diferentes o diversos, sino inferiores. En un proceso iniciado desde “el encuentro cultural europeo y el nuevo mundo” como lo expresa Mignolo (2003), resultado del surgimiento de la economía-mundo capitalista/colonial.

Las prácticas discursivas del otro como inferior, se evidencian aún en el contexto universitario desde la cotidianidad del aula para algunos y en la interacción social, para otros; particularmente en cátedras que piden habilidades y destrezas a personas con discapacidad o reflexiones y análisis desde la perspectiva occidental para estudiantes indígenas, así como, la oralidad en el estudiante afrocolombiano.

Bajo la percepción de los estudiantes indígenas, se enajenan sus derechos como ciudadanos colombianos, a pesar de estar consagrados en la Constitución Política de Colombia y los pactos internacionales, a partir de prácticas de no reconocimiento de sus saberes ancestrales en una universidad que perpetúa lógicas de pensamiento eurocéntricas.

En los grupos focales particularmente, los estudiantes indígenas hacen referencia a la inclusión en la medida que se fomente la unidad entre los diversos pueblos indígenas que cohabitan la universidad, ya que los cabildos están separados. En su sentir, hay exclusión todavía entre los mismos pueblos indígenas, a pesar de los Encuentros Interculturales. Solo hay reconocimiento del cabildo del pueblo PASTO y el Cabildo Universitario del Pueblo NASA; a pesar que hay estudiantes de otros pueblos, estos están completamente invisibilizados por todos los estamentos universitarios. Por ello en algunas cartografías realizadas, los estudiantes indígenas están invisibilizados, o se visualizan a partir de los estereotipos construidos de las plumas en sus atuendos o en sus expresiones culturales.

En ese sentido, a pesar que muchos de los estudiantes indígenas que ingresan a la universidad llegan con limitaciones frente a la apropiación de conocimientos de la lógica de occidente, como resultado de las diferencias culturales, la constitución del cabildo universitario les permite trasladar a la Universidad sus saberes, aunque no garantiza el reconocimiento de sus conocimientos.

Respecto a las personas con discapacidad, los encuentros se construyen a partir de las posibilidades de ser estudiante o docente y coexistir como comunidad académica. La Universidad posibilita el ingreso y permanencia de las personas con discapacidad y está realizando acciones de superación de las barreras arquitectónicas, es decir hay un sentido de accesibilidad nuevo en la Universidad.

No obstante, se establecen desencuentros en la medida que la inclusión no se da en términos de la reivindicación como personas diversas, con diferentes limitaciones funcionales, sensoriales y cognitivas, entre

otras, sino en el marco de la homogenización, por eso no se cuenta con estrategias de orientación para identificar la población con discapacidad o la implementación de tecnologías de asistencia. En ese sentido, a las personas con discapacidad se las integra más no se las incluye.

En el marco de la Universidad Inclusiva, se realizan muchas acciones; muchos actores han trabajado investigación, acciones de participación, sensibilización por “un otro diferente” al que se debe ayudar, prevaleciendo entonces, los sentimientos de solidaridad y ayuda a modo de superación de los límites. Pero al no existir una política inclusiva, las acciones se quedan cortas frente a las realidades que se construyen tal vez en torno a nuevos lenguajes, participación, reconocimiento de la diversidad y elaboración de planes estratégicos inclusivos.

Otro aspecto que denota los desencuentros en las prácticas de convivencia en torno a la otredad y exclusión es la valoración de la lengua originaria de las poblaciones indígenas de la comunidad académica, no permitir desde la academia espacios de interlocución, les quita el lenguaje.

Respecto a la población afrodescendiente, los desencuentros se dan en torno a las prácticas docentes, dado que se piden nuevas maneras de vivenciar el cuerpo, donde los gestos y expresiones corporales originarias, suelen verse grotescas, así como la oralidad. Así, el poder disciplinario que otorga la Universidad funciona al limitar, sancionar y percibir parámetros de pensamiento, prácticas y comportamientos.



## Referencias bibliográficas

- Agamez, T., Arenas Quintana, B., Restrepo Barrero, H., Rodríguez Giraldo, J., Vanegas García, J., & Vidarte Claros, J. (2002). *Cuerpo Movimiento, perspectiva funcional y fenomenológica*. Manizales: Editorial Universidad Autónoma de Manizales.
- Aguado Odina, M. T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Agudelo, C. E. (2004). No todos vienen del río: construcción de identidades negras y urbanas y movilización política y Colombia. En Rojas, A. & Restrepo, E. Cauca (Ed.), *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (págs. 173-194). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Obtenido de [www.banrepcultural.org/cites/default/files/lablaa/antropologia/conflicto/conflicto.pdf](http://www.banrepcultural.org/cites/default/files/lablaa/antropologia/conflicto/conflicto.pdf)
- Aguiló, I. (2013). Sabios, “super-crips” y escucha profunda: Representaciones de la discapacidad como otredad en la banda experimental argentina Reynolds. *Journal Lucero*, 23, 25-36.
- Albán Achinte, A. (2005). Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas. *Foro Latino*. Obtenido de [http://foro-latino.org/flape/foros\\_virtuales/doc\\_fv\\_5/FV5-TextoUPN.pdf](http://foro-latino.org/flape/foros_virtuales/doc_fv_5/FV5-TextoUPN.pdf)
- Anaconda Muñoz, A., Cardona, M., & Tunubalá, M. (2010). *Estudio de la caracterización de los pueblos indígenas: Kofán, Misak-Guambianos, Quichua, Inga, Yanacona, Nasa, habitantes de Santiago de Cali 2010, como parte del proyecto de Asistencia técnica para la implementación de Política Pública Indígena en Cali*. Gobernación del Valle, Cali, Colombia. Obtenido de [www.cali.gov.co/descargar.php?id=27981](http://www.cali.gov.co/descargar.php?id=27981)
- Arenas Quintana, B., & Naranjo Aristizabal, M. M. (2009). Indicadores de Exclusión Social y Discapacidad. *Somos Salud*, Revista De La Facultad De Salud De La Universidad Santiago de Cali., 8, 24-32.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Augé, M. (1998). *Les formes de l'oubli*. Paris: Editions Payot.

- Avira Saavedra, A. (2001). Discapacidad: Exclusión / Inclusión. *Revista MAD*(5). doi: 10.5354/0718-0527.2011.14826
- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires - Argentina: Ediciones Nueva Visión 2da. Edición.
- Baeza, M. A. (2009). *Los caminos invisibles de la realidad social: ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. . Santiago, Chile: Sociedad Hoy-RIL.
- Banks, J. A. (1991). Multicultural education: its effects on students' racial and gender role attitude. En S. J. P., & (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan.
- Barros, P., De los Rios, D., & Torche, F. (1996). *Lecturas Sobre la Exclusión Social*. Oficina Internacional del Trabajo. Santiago: Oficina Internacional del Trabajo. Obtenido de [http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1996/96B09\\_240\\_span.pdf](http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1996/96B09_240_span.pdf)
- Berman Bieler, R. (2003). *Desarrollo Inclusivo: Un aporte universal desde la Discapacidad*.
- Bernal Mora, M. I. (2012). Territorialidad nasa en Bogotá: apropiación, percepción y sentido de lugar. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21(1), 83 . 98. Recuperado el 28 de 08 de 2014, de [www.openjournalsystems.com,Open%20journal%20system-%20nasas%20en%20bogota.htm](http://www.openjournalsystems.com/Open%20journal%20system-%20nasas%20en%20bogota.htm)
- Beverly, J. (2004 (1999)). *Subalternidad y representación*. Madrid: Iberoamericana.
- Blanchot, M. (1955). Les deux versions de l'imaginaire.
- Blanco, R. (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En C. Coll, J. Palacios, & , A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pág. 428). Madrid: Alianza Psicológica.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *ÍNDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: UNESCO-CSIE. Obtenido de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20)

evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20  
inclusiva.%2003.pdf

- Boudeguer Simonetti, A., Prett Weber, P., & Squella Fernández, P. (2010). *Manual de accesibilidad universal para hoteles*. España. Obtenido de [http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2012/06/manual\\_accesibilidad\\_universal1.pdf](http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2012/06/manual_accesibilidad_universal1.pdf)
- Briones, C. (1998). *La alteridad del «Cuarto Mundo»: una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol S.R.L.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago Echeverri, M. (2013). *Discapacidades peregrinas. Construcciones Sociales de la Discapacidad en Colombia: Aportes para Salud Pública desde una Perspectiva Crítica*. Tesis Doctoral, Doctorado Interfacultades en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Caicedo, A., & Castillo, E. (2008). Indígenas y afrocolombianos, nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos interculturales*, 16(010). Obtenido de [www.unesco.org/ve/.../indigenas\\_i\\_afrodescendientes\\_en\\_la\\_universidad](http://www.unesco.org/ve/.../indigenas_i_afrodescendientes_en_la_universidad)
- Carvajal Osorio, M. (julio - diciembre de 2015). Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *Sociedad y Economía*(29), 175-201.
- Castillo, L. C. (2007). *Etnicidad y Nación. El desafío de la diversidad en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Castillo, L., & Cairo Carou, H. (2002). Reinención de la identidad étnica, nuevas territorialidades y redes globales: el estado multiétnico y pluricultural en Colombia y Ecuador. *Sociedad y Economía*(3), 55-76.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores. Colección Acracia.
- Castro, C. (2009). *Estudios Sobre Educación Intercultural: Tendencias y Perspectivas*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Chada Hauria, I. N. (2014). Édouard Glissant: Aproximaciones al pensamiento antillano contemporáneo. (F. d. Sociales, Ed.) *Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos*, 3(3).
- Charon, J. (1985). L'Homme en tant que organisme biosocial. Imaginaire et réalité. *Colloque international pluridisciplinaire sur le rôle de l'esprit en science*. Washington .
- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise: L'histoire entre certitudes et inquiétude*. France: Bibliothèque Albin Michel. Histoire.
- Chivallon, C. (2002). La diáspora noire des amériques. Reflexions sur le modèle de l'hybridité de Paul Gilroy. *L'Homme*(161), 51-74.

- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). LEY 30 DE 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diario Oficial 40700 de Diciembre 29 de 1992. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de Colombia. (10 de 6 de 2007). Ley 1145 del 10 de julio de 2007. Bogotá, Colombia. Obtenido de [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (23 de Diciembre de 1993). Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia: Diario Oficial 41.148 del 23 de diciembre de 1993.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. (26 de 7 de 2004). CONPES 80. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/293416/conpes+80.pdf/26165300-e182-4a44-aa4d-232a0fb82c45>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación (9 de 12 de 2013). CONPES 166. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>
- Cruz Velandia, I., & Hernández Jaramillo, J. (2006). *Exclusión Social y Discapacidad*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Cubides Román, C., Munera Orozco, S., & Perdomo Villada, M. (2010). *Representaciones sociales sobre discapacidad en la Comunidad indígena nuquiwana, en el departamento del Chocó*. Medellín: Universidad CES. Obtenido de [http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/1396/4/Proyecto\\_de\\_grado.pdf](http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/1396/4/Proyecto_de_grado.pdf)
- Cultura Sorda*. (2006). Obtenido de <http://www.cultura-sorda.org>
- D'Adamo, O. J., & García Beaudoux, V. (1996). *El argentino feo: Una aproximación psicosocial al estudio de nuestra identidad nacional*. Buenos Aires - Argentina: Editorial Losada.
- DANE. (18 de julio de 2018). *Página web DAVE. Información estratégica*. Obtenido de Necesidades Básicas Insatisfechas -NBI-: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/necesidades-basicas-insatisfechas-nbi>
- De la Paz, M. V., & Salamanca Salucci, M. (2009). *Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural*. Obtenido de Cultura Sorda: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/deLaPaz\\_Salamanca\\_Elementos\\_cultura\\_sorda\\_2009.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/deLaPaz_Salamanca_Elementos_cultura_sorda_2009.pdf)
- Díaz, O., & Franco, R. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*(12 enero - junio. 2008). Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>

- Díaz, R. (2003). La esclavitud urbana: El caso de Santa Fe de Bogotá. . En *Autores varios, 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la Nación*. (págs. 180-191). Bogotá: Milcultura.
- Duby, G. (1978). *Los tres órdenes o el imaginario del feudalismo*. Madrid: Ediciones Gallimard. Revisar no creo que haya Ediciones Gallimard en Madrid. Es París
- Durand, G. (2016). *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire. 12e ed.* Paris: Dunod.
- Dussel, E. (1994 (1992)). *El encubrimiento del indio: 1492 (Hacia el origen del mito de la modernidad)*. México, D.F.: Editorial Cambio XXI.
- Entrevista trabajo de campo, A. (22 de mayo de 2014). Entrevista administrativos trabajo de campo. (C. A. Lara, Entrevistador)
- Entrevista trabajo de campo, E. (20 de agosto de 2014). Estudiante. (E. d. investigadores, Entrevistador)
- Ewald, F. (2000). *Michel Foucault. Los Anormales. Curso en el Colegio de Francia 1974 - 1975*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrantes, C. (2009). Reseña Visiones y Revisiones de la Discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 243 - 246.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). *Educación Intercultural En América Latina: Distintas Concepciones Y Tensiones Actuales*.
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. En: *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (124), 41-174.
- FLAPE. (2005). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- Foucault, M. (1964). *Historia de la locura en la época clásica I y II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Traducción de Fernando Álvarez-Uría. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Brasil: Siglo XXI.
- Freud, S. (1984). *El malestar de la Cultura y otros ensayos*. España.: Alianza Editorial, 2ª. ed.
- Fundación ONCE y Fundación Arquitectura COAM. (2011). *Accesibilidad Universal y Diseño para todos*. España: Arquitectura y Urbanismo.
- Gacitúa, E., Sojo, C., & Davis, S. (. (2000). *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y Caribe*. San José, Costa Rica: Flacso - Banco Mundial. Obtenido de <http://bibliotecapsicologia.org/Investigacion/-Estudios%20socioeconomicos%20y%20pobreza%20Exclusin%20social.pdf>

- Gallo, L. (2009). *Prácticas excluyentes en personas en situación de discapacidad*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- García Alonso, J. (2003). *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- García Castaño, F. J., & Barragán Ruiz-Matas, C. (2004). *Mediación intercultural en sociedades multiculturales : hacia una nueva conceptualización*. Huelva - España: Universidad de Huelva.
- García Oca, M. M., & Ripollé, S. A. (2011). *Universidad y Diversidad Funcional. Pedagogía para una vida independiente*. JORNADAS: INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD. NECESIDADES Y DEMANDAS. Obtenido de [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/EXTENSION/DICAP/RECURSOS/PUBLICACIONES/PUBLICACIONES%20UNIDIS/JORNADAS.%20INCLUSION%20A%20LOS%20ESTUDIANTES/PDF%20DE%20CAPITULOS/005-UNIVERSIDAD-DIVERSIDAD-FUNCIONAL.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/EXTENSION/DICAP/RECURSOS/PUBLICACIONES/PUBLICACIONES%20UNIDIS/JORNADAS.%20INCLUSION%20A%20LOS%20ESTUDIANTES/PDF%20DE%20CAPITULOS/005-UNIVERSIDAD-DIVERSIDAD-FUNCIONAL.PDF)
- García Ruiz, S., Santacruz González, M., Carrillo Araújo , M., & Cobos Baquero, A. (2008). *Cuadernos de discapacidad y rehabilitación basada en comunidad*. (D. d. distrital., Ed.) Bogotá, D.C., Colombia: Dirección de Imprenta Distrital. Obtenido de [https://www.academia.edu/538117/cuadernos\\_de\\_discapacidad\\_y\\_rehabilitacion\\_basada\\_en\\_comunidad](https://www.academia.edu/538117/cuadernos_de_discapacidad_y_rehabilitacion_basada_en_comunidad)
- García, A. S., & Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*(3), 235-246.
- García, C. (2013). *El viacrucis de las poblaciones étnicas en Cali: la revitalización de las comunidades afrodescendientes e indígenas*. Obtenido de <http://www.sehla.org/wp-content/uploads/22013/04>
- García, M., & Lozano, M. (2015). *Estudiantes con discapacidad en la universidad: lineamientos generales para la inclusión desde los ámbitos administrativo y bienestar universitario en el 2015*. Trabajo de grado del Programa de Fisioterapia, Universidad Santiago de Cali/Facultad de Salud, Cali.
- Garzón, K. (2007). Discapacidad y procesos identitarios. *Revista Ciencias de la Salud*, 5(2), 86-91.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria, Materiales para una sociología de los procesos. *Frontera Norte*, 21(41), 7 - 26. Obtenido de <http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN41/1-f41.pdf>
- Giménez, G. (2009a). Identidades Sociales. *CONACULTA. Revista Cultura y Representaciones Sociales. Revistas UNAM*. Obtenido de <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16556>
- Giménez, G. (S.F.). *La Cultura como identidad y la identidad como cultura*. Obtenido de Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

- Goffman, E. (2016 (1970)). *Estigma, La identidad Deteriorada*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu Ediciones. Obtenido de <https://sociologiyacultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Gómez-Aristizábal, L., Avella-Tolosa, A., & Morales, L. (2015). Observatorio de Discapacidad de Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(2), 277-285. doi: 10.17533/udea.rfnsp.v33n2a14
- González Osorio, M. F. (2010). *Conocimientos y prácticas culturales para el cuidado de la vida: una interpretación comprensiva desde diálogos interculturales en escenario universitario*. Tesis de Maestría, Universidad San Buenaventura, Cali, Colombia. Recuperado el 2016, de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/1768>
- Guiraund, P. (2014 (1972)). *La semiología*. Mexico, España: Siglo XXI Editores. trad de María Teresa Poyrazian. Obtenido de <https://mariainescarvajal.files.wordpress.com/2011/03/la-semiologic3ada.pdf>
- Hall, S. (1992). The questions of cultural identity. En D. H. S. Hall, *Modernity and its Futures* (págs. 273-325). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1993). Culture, community, nation. *Cultural studies*, 7(3), 349-363. doi:DOI 10.1080/095023893300490251
- Hall, S. (1996). Who needs identityds . En S. Hall, & P. Gay, *Questions of Cultural Identity* (pág. 17). London.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En S. Hall, *Cultural representations and signifying practices* (págs. 13-74). London: Sage Publications.
- Hernández-Jaramillo, J., & Hernández-Umaña, I. (2005). Una aproximación a los costos indirectos de la discapacidad en Colombia. *Revista de Salud Pública.*, 7(2), 130 - 144.
- Hiernaux, D. (2006). Repensar la ciudad: la dimensión ontológica de lo urbano. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos.*, 4(2), 7 - 17.
- Hiernaux, D. (2007). Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. *Revista EURE.*, XXXIII(99), 17-30.
- Hoffman, & al., e. (2002). *Afrodescendientes en las Américas . Trayectorias sociales e identitarias a 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: UN-ICANH-IRD-ILSA, Bogotá, pp.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. y Siglo Veintiuno de Argentina Editores.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del termino. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 173-186. Obtenido de [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100010&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100010&script=sci_arttext)
- Katz, S., & Danel, P. (. (2011). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Argentina: Universidad Nacional



- de La Plata. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26982/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26982/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Koonings, S. (1999). Construcciones étnicas y dinámicas socioculturales en América Latina. Recuperado el 2016, de [http://digitalrepository.unm.edu/abya\\_yala/49](http://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/49)
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires. Argentina.: Ediciones Nueva visión.
- Le Goff, J. (1991). L'imaginaire médiéval. Essais. *Bibliothèque des histoires. Nouvelle édition*. France: Éditions Gallimard.
- Lefort, C. (1978). *Les formes de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Lindón, A. (2007a). Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. *Revista EURE*, XXXIII (99), 31-46.
- Lindón, A. (2007b). El imaginario suburbano americano y la colonización de la subjetividad especial en las periferias pauperizadas de la ciudad de México. *L'Ordinaire Latino-américain*, (207), 117- 138.
- Lindón, A. (2007c). La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. *Revista EURE*, 7-16.
- López, A., Marquinez, S., & Campo, E. (2015). *Estudiantes con discapacidad en la universidad: lineamientos generales para inclusión desde los ámbitos académico y financiero en el año 2015*. Trabajo de grado Programa de Fisioterapia., Universidad Santiago de Cali - Facultad de Salud, Cali.
- Losonczy, a. M. (1997). Hacia una antropología de lo interétnico: una perspectiva negro-americana e indígena. En M. U. (eds.), *Antropología en la Modernidad* (págs. 253-278). Bogotá: Instituto Colombiano de antropología -ICAN-.
- Losonczy, a. M. (1997a). *Les Sains et la forêt, société e figures de l'échange entre noirs et indiens Emberá (Chocó, Colombia)*. Paris: L'Harmattan.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Obtenido de [www.oei.es/historico/inclusivamapfre/Guia.pdf](http://www.oei.es/historico/inclusivamapfre/Guia.pdf)
- Martínez, M., & Rodríguez, D.F. (Dic. de 2012). Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos. *Plumilla educativa*(10). Obtenido de <http://issuu.com/umzl/docs/plumillaeducativa10>
- MEN. (26 de Agosto de 2013). *Centro Virtual de Noticias de la educación. Panorama de la Inclusión en la Educación Superior en Colombia*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-327505.html>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Molina Béjar, R. (Mayo - Agosto de 2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115.



- Monereo, C. (1985). Los Aprendizajes de Supervivencia en Situaciones de Integración Escolar. *Siglo Cero*(102), 29-43.
- Mora Anto, A., Román Muñoz, M., & Varela Martínez, V. (2015). Atención integral a los problemas de convivencia familiar en una comisaría de familia de la ciudad de Cali. *Divers perspect.psicol*, 11(1), 99-111.
- Morin, E. (1956). *Le cinéma et l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie sociologique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Morin, E. (1956). *Le Cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie*. Paris: Les édition de minuit.
- Motta, N. (2010). *Tejiendo la vida en la ciudad de Cali: estrategias de adaptación e inclusión de seis cabildos indígenas urbanos 2010*. Recuperado el 09 de 2014, de [www.dialnet-4016466%20\(1\)](http://www.dialnet-4016466%20(1)).
- Muñoz Borja, P. (2006). *Construcción de Sentidos del Mundo de la Discapacidad y la Persona con Discapacidad. Estudio de Casos*. Cali: Universidad del Valle.
- Narváez Tijerina, A. B., & Soto Canales, K. (2014). Imaginarios urbanos de la discapacidad y la exclusión. *ACE: Architecture, City and Environment*, 8(24), 11 - 37. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11181/4250>
- Northorp, F. (abril de 2008 (2006)). Anatomy of Criticism: Four Essays. *Revista Chilena de Literatura*(72), 261 - 274. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilite/n72/art14.pdf>
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud -CIF-. Obtenido de Página web de la OMS: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)
- ONU. (4 de Marzo de 1994). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. ONU.
- ONU. (13 de septiembre de 2000). Declaración del Milenio. Nueva York: ONU.
- ONU. (06 de 06 de 2006). CONVENCIÓN sobre los DERECHOS de las PERSONAS con DISCAPACIDAD. Recuperado el 25 de 10 de 2017, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- Ovejero, B. (1991). Estereotipos raciales/nacionales de los universitarios: 30 años después. *Revista de psicología general y aplicada*, 44 (4), 485-493.
- Palacios Rizzo, A., & Romañach Cabero, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. La Coruña: Ediciones Diversitas - AIES. Obtenido de <http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>
- Patlagean, E. (1978). L'histoire de l'imaginaire. *La Nouvelle histoire*(1ère édition), 249-260.Falta ciudad y editorial
- Pedraza, Z. (2004). *Intervenciones estéticas del yo, sobre estético-política, subjetividad y corporalidad en debates sobre el sujeto: perspectivas*

- contemporáneas*. Bogotá - Colombia: Siglo del Hombre Editores. Departamento de investigaciones de la Universidad Central.
- Perry, G. (2000). Prologo de las actas del Taller sobre Pobreza y exclusión social en América Latina. *Exclusión social y reducción de la pobreza en A. L y el Caribe*. Flacso - Banco Mundial.
- Pino López, F. (2007). La cultura de las personas sordas. Obtenido de *Cultura Sorda*: <http://www.cultura-sorda.eu/resource/La+cultura+de+las+personas+sordas+Felisa+R.pdf>
- Posso, J. (2008). Indígenas en la ciudad: etnicidad y estrategias de supervivencia en Cali. (U. d. Valle, Ed.) Obtenido de *Socioeconomía*: [www.socioeconomia.univalle.edu.co...posso.../46-posso-quiceno-jeanny-lucer](http://www.socioeconomia.univalle.edu.co...posso.../46-posso-quiceno-jeanny-lucer)
- Programa Presidencial Indígena - Presidencia de la República. (s.f.). Hacia la interculturización de la Educación Superior. Interculturalizar la Educación Superior para interculturalizar la sociedad colombiana.
- Pulido Chaves, O. (2005). Foro Latinoamericano de políticas educativas. *Enredes*, 2(19), 88-91. Obtenido de [revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/viewFile/1274/1265](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/viewFile/1274/1265)
- Quijano, A. (2006). Estado-nación y movimientos indígenas en la región Andina, cuestiones abiertas en Movimientos sociales y gobiernos en la región andina. Resistencias y alternativas, Lo político y lo social. *Revista del Observatorio Social de América, CLACSO*, 8(9), 15 - 24.
- Ramírez, H. (2004). Identidad y ciudadanía afrocolombiana en el Pacífico y Cali. En O. Barbary, F. Urrea, & Lealon-CIDSE/UNIVALLE-IRD-COLCIENCIAS (Ed.), *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico* (págs. 245-282). Medellín, Colombia: Lealon-CIDSE/UNIVALLE-IRD-COLCIENCIAS.
- Restrepo, E. (2004). Biopolítica y Alteridad: Más Allá del Etnicismo y la multiculturalidad (Neo) Liberal. En E. Restrepo y A. Rojas., *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la alteridad.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2004). Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. En UNICACUCA, ICANH, UNIVALLE, UNIPACÍFICO, & USAID (Ed.), *Segundo Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos*. Popayán: ICANH USAID. Se cita un libro. ¿Por qué en un Coloquio?
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires - Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Cusicanqui, S. (1993). La raíz: colonizadores y colonizados. En X. Albó, R. Barrios, & (Coord.), *Violencias encubiertas en Bolivia* (Vol. 1, págs. 25-139). La Paz: CIPCA-Aruwiyiri.

- Rodríguez Ferro, F. E. (2011). *Documento de soporte conceptual, metodológico y práctico sobre Diagnóstico y plan de ajuste empresarial para facilitar los procesos de inclusión laboral de las personas con discapacidad*. Bogotá: Pacto por la Productividad.
- Roger, B. (1969). *Las Américas Negras. Las civilizaciones africanas en el nuevo mundo*. Madrid: Alianza editorial.
- Rojas, A. (2004). Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. En A. Rojas, E. Restrepo, & A. Rojas, *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán - Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Colección Políticas de la alteridad.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2006). *Educación a los otros. Estado, Políticas Educativas y Diferencia Cultural en Colombia*. (J. Salazar, Ed.) Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, GEIM, PROANDES, UNICEF. Obtenido de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural: ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclee de Brouwer. Obtenido de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26695>
- Sánchez, D. (2009). Geografía del envejecimiento vulnerable y su contexto ambiental en la ciudad de Granada: discapacidad, dependencia y exclusión social. *Cuadernos Geográficos*, 45(2), 107-135.
- Sanjinés, J. (2005). *El espejismo del mestizaje*. La Paz: IFEA, Embajada de Francia.
- Sansone, L. (2004). *Negritude sem enticidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. (S. Vera Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Edufba/Pallas.
- Sen, A. (1998). Capital Humano y Capacidad Humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 67-72. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934956&info=resumen&idioma=SPA>
- Sennett, R. (1991). *La Vida Privada en el siglo XX*. Madrid - España: Toma 9 - Taurus.
- Sevilla, M. (enero-junio de 2007). Indígenas urbanos y las políticas de reconocimiento en el contexto cultural colombiano. *Perspectivas internacionales*, 3(2).
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en psicología*, 20(107), 45-71.
- Sosa, E. (Diciembre de 2009). *La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo*. Obtenido de Letras: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832009000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832009000300012&script=sci_arttext)
- Tezanos, J. (1998). *Tendencias en exclusión social en las sociedades tecnológicas: el caso español*. Madrid, España: Sistema.

- Toro, J. B. (2007). Educación para la democracia. *CIVICUS*. Colombia: Fundación social. Obtenido de <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>
- Tortosa, L. (1997). *Ergonomía y Discapacidad*. Valencia: Instituto de Biomecánica de Valencia.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth: Penguin.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Falta ciudad y editorial
- UNESCO. (2008). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO*. Ginebra - Suiza: UNESCO. Obtenido de [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/brazil\\_NR08\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_sp.pdf)
- UNESCO. (2009). Convivencia democrática, inclusión y cultura de Paz. *Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Universidad Santiago de Cali. (2016). *Programa Institucional de Permanencia Estudiantil- PIPE-*. Obtenido de Página web Universidad Santiago de Cali: <http://www.usc.edu.co/index.php/academico/pipe>
- Universidad Santiago de Cali. (2017). *Programa de Actualización y Cualificación de Egresados santiaguinos, PAES*. Obtenido de Página web Universidad Santiago de Cali: <http://www.usc.edu.co/index.php/egresados/paes>
- Universidad Santiago de Cali. (2017b). *Colectivo Ceafro*. Obtenido de Página web Universidad Santiago de Cali: <http://www.usc.edu.co/index.php/noticias/item/3595-ceafro-promueve-la-participacion-a-traves-de-proyecto-radial>
- Universidad Santiago de Cali. (2017c). *CELOA*. Obtenido de Página web Universidad Santiago de Cali: [usc.edu.co/index.php/noticias/itemlist/category/67-celoa](http://www.usc.edu.co/index.php/noticias/itemlist/category/67-celoa)
- Urrea, F., & Murillo, F. (1999). Dinámicas de poblamiento y algunas de las características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali. En F. C. (eds.), *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. (págs. 337-405). Bogotá, Colombia: CES.
- Vásquez Lara, C. A. (2012). *Los imaginarios de la colonización antioqueña desde 1860 a 1930 en el eje cafetero*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/11527>
- Velasco, S. (2016). *Habitando otras pieles al cuidar...Repensar me, sentir me y asumir me desde el cuidado de las personas en grupo de familias Nasa*. Universidad del Cauca. Popayán: Universidad del Cauca.
- Velasco Holguin, L. (2010). *Corporalidades: simbolismos metafóricos en la construcción de subjetividades*. Tesis de Maestría en Educación: Desarrollo Humano, Universidad San Buenaventura, Cali.

- Velásquez Gutiérrez, Margarita, & Argueta Villamar, A. (2013). *Diálogos de Saberes en los Estados Plurinacionales*. (Vol. Colección Cuadernos de Trabajo No.1). Ecuador: Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador.
- Vidal, J. (2007). La sensibilidad universal: una aproximación al discurso del movimiento de personas con discapacidad. *Acciones e investigaciones sociales*(24), 101-129. Obtenido de [http://www.um.es/discatif/documentos/Cerrillo\\_Vidal.pdf](http://www.um.es/discatif/documentos/Cerrillo_Vidal.pdf)
- Wade. (1997). *Gente Negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Universidad de Antioquia-ICAN- Siglo del Hombre Editores- Ediciones Uniandes.
- Wade, P. (2004). Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia. En E. Restrepo, & A. Rojas, *Conflicto e (in)visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán - Colombia: Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima - Perú: Ministerio de Educación - UNICEF. Obtenido de [https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas. *Visão Global, Joaçaba,*, 15(1 - 2), 61 - 74. Obtenido de <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>
- Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs. Her Britannic Majesty's Stationary Office*. London.
- Zapata Silva, C. (2008). EDWARD SAID Y LA OTREDAD CULTURAL. *Atenea (Concepción) [online]*(498), 55 - 73.



## Acerca de los autores

### **Patricia Muñoz Borja**

Fonoaudióloga, Especialista en Desarrollo Comunitario, Magíster en Antropología y Doctoranda en Comunicación. Docente de los departamentos de Comunicación y Humanidades y Artes de la Facultad de Comunicación y Publicidad –USC–. Miembro del Grupo de Investigación en Salud y Movimiento. Áreas de interés: subjetividad, políticas públicas, educomunicación e inclusión social en discapacidad.

**Correo electrónico:** [patricia.munoz00@usc.edu.co](mailto:patricia.munoz00@usc.edu.co)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6927-534X>

### **María Fernanda González Osorio**

Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Magíster en Filosofía. Coordinadora del Área de Filosofía, Docente del Departamento de Humanidades de la Facultad de Comunicación y Publicidad –USC–. Miembro del Grupo de Investigación Salud y Movimiento. Áreas de interés: discapacidad y educación inclusiva, filosofía latinoamericana.

**Correo electrónico:** [mafegonzález@usc.edu.co](mailto:mafegonzález@usc.edu.co)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5741-8561>

### **Cesar Augusto Vásquez Lara**

Antropólogo, Magíster en Educación y Doctor en Antropología. Docente del Departamento de Humanidades y Artes, Facultad de Comunicación y Publicidad –USC–. Integrante del Grupo de Investigación en Salud y Movimiento. Áreas de interés: antropología social y cultural y educación Inclusiva, ética y política.

**Correo electrónico:** [Cesar.vasquez01@usc.edu.co](mailto:Cesar.vasquez01@usc.edu.co)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0327-6550>

## **Lyda Constanza Velasco Holguín**

Fisioterapeuta, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente del Departamento de Desarrollo Humano y Rehabilitación la Facultad de Salud –USC–. Integrante del grupo de Investigación Salud y Movimiento. Áreas de interés: educación inclusiva, investigación aplicada, cuerpo y discapacidad.

**Correo electrónico:** lida.velasco00@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0073-5336>

## **Bellazmin Arenas Quintana**

Fisioterapeuta, Especialista en Investigación y Docencia Universitaria, Especialista en Gestión de Proyectos de Desarrollo Social y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora del Centro de Estudios e Investigaciones en Salud –CEIS–, Líder del Grupo de Investigación Salud y Movimiento, Docente de la Facultad de Salud –USC–. Áreas de interés: políticas públicas en Salud, discapacidad e inclusión social.

**Correo electrónico:** bellazminarenas@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2337-6142>

## **Luz Dary González Restrepo**

Profesional en Instrumentación Quirúrgica, Magíster en Administración en Salud. Docente de la Facultad de Salud –USC–. Líder del Grupo de Investigación en Salud Integral –GISI–. Áreas de interés: salud pública, administración en salud y discapacidad.

**Correo electrónico:** ludago@usc.edu.co

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1472-5286>



---

## Pares evaluadores

---

### **Adriana Villegas Botero**

Universidad de Manizales

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4978-3259>

### **Alexander Luna Nieto**

Fundación Universitaria de Popayán

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>

### **Alexander López Orozco**

Universidad de San Buenaventura

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0068-6252>

### **Carlos Andrés Rodríguez Torijano**

Universidad de los Andes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0401-9783>

### **Carlos David Grande Tovar**

Universidad del Atlántico

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6243-4571>

### **Ingrid Paola Cortes Pardo**

Pontificia Universidad Javeriana

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0282-0259>

### **Jean Jader Orejarena Torres**

Universidad Autónoma de Occidente

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

### **John James Gómez Gallego**

Universidad Católica de Pereira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6685-7099>

### **Juan Manuel Rubio Vera**

Servicio Nacional de Aprendizaje Sena

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1281-8750>

**Margaret Mejía Genez**

Universidad de Guanajuato

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

**María Alexandra Rendón Uribe**

Universidad de Antioquia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1062-6125>

**Willian Fredy Palta Velasco**

Universidad de San Buenaventura

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

**Yenny Patricia Ávila Torres**

Universidad Tecnológica de Pereira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1399-7922>

**Diana Milena Díaz Vidal**

Universidad de San Buenaventura

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6428-8272>

**Marco Antonio Chaves García**

Universidad de Boyacá

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

**Nelson Jair Cuchumbé Holguín**

Universidad del Valle

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9435-9289>

**Ángela María Salazar Maya**

Universidad de Antioquia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7599-1193>



Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Times  
New Roman en sus respectivas variaciones a 11,5 puntos, y  
Helvetica LT Std para los títulos a 13 y 20 puntos.

Se Terminó de imprimir en octubre en los talleres de

SAMAVA EDICIONES E.U.

POPAYÁN - COLOMBIA

2018

---

Fue publicado por la Facultad de Comunicación y Publicidad y  
la Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali.