

## Prácticas inclusivas y educación superior en Colombia: entre inclusión convencional atencional y prácticas inclusivas con sustento en la educación intercultural y la extensión crítica

Por Gilberto Betancourt Zárate, María Pilar Díaz Roa y Pilar Sierra Polanco

**Gilberto Betancourt Zárate.** Estudiante Doctorado en Teoría Crítica. 17, Instituto de Estudios Críticos. Área Estudios Críticos de la Discapacidad. Magíster en Sociología. Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Epistemologías del Sur, CLACSO. Especialista en Promoción en Salud y Desarrollo Humano, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Diploma Superior en Prácticas Inclusivas en Trastornos del Espectro Autista (TEA), FLACSO. Estudios de Profundización en Historia y Administración de empresas, Universidad Nacional de Colombia. Docente del programa académico de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

**María Pilar Díaz Roa.** Magíster en Dirección y gestión de proyectos, Universidad Benito Juárez de México. Especialista en Epistemologías del Sur, CLACSO. Especialista en Promoción en Salud y Desarrollo Humano, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Trabajadora Social, Docente del Programa académico de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

**Pilar Sierra Polanco.** Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster (c) en Desarrollo Humano. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Trabajadora Social, Docente del Programa académico de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

### A manera de introducción

Desde posturas epistemológicas de tipo social crítico que se sitúan alrededor del diálogo interdisciplinar entre Trabajo Social y Sociología, la diversidad cultural ha sido terreno de preocupación constante del Grupo de Investigación Hermeneusis: Estudios sobre diversidad cultural y desarrollo, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca,

Varios han sido los antecedentes en el accionar académico e investigativo del mencionado Grupo de Investigación. Proyectos de investigación desarrollados con anterioridad han sido convergentes en estudiar, analizar y desarrollar propuestas de acción formativa conducentes a aportar a la generación de conciencia social crítica alrededor de aspectos culturales, de ejercicio de ciudadanía diferencial, de conocimiento y reconocimiento de especificidades culturales y epistemológicas propias, que han permitido revelar o hacer nítida la presencia de relaciones de dominación, de poder, en distintos ámbitos de los vínculos sociales que atraviesan especialmente a las personas con discapacidad y a distintos grupos culturalmente diversos. Como punto de partida de tales iniciativas, en ese escenario se ha reconocido la existencia del conflicto de base cultural a partir de las contradicciones entre una cultura mayoritaria y las culturas de base diferencial local.

En ese marco de relacionamiento entre lo universal y lo diferencial se analizaron los vínculos entre las acciones que distintas organizaciones (empresariales, por ejemplo) realizan desde sus programas o proyectos de Responsabilidad Social Organizacional (RSO) con relación al aporte a procesos de reconocimiento y defensa de la diversidad cultural. En esa misma vía, se analizaron

también las distintas acciones que desde la lógica de proyección social o extensión universitaria, en particular las Prácticas Académicas de Trabajo Social, se inscriben o no en ese propósito.

En ambos casos, los resultados hallados no fueron los más alentadores si de promover el reconocimiento y defensa de la diversidad cultural se trata. Si bien este último ejercicio de investigación permitió analizar ese relacionamiento interorganizacional entre una Institución de Educación Superior (IES) -desde sus prácticas académicas de Trabajo Social con Grupos y Trabajo Social Comunitario- con distintas organizaciones de diferentes sectores, esa promoción del reconocimiento y defensa de la diversidad cultural resultó no solo limitada sino que pareciera operar en ella todo un proceso de institucionalización social y epistémico (Díaz Roa, Betancourt Zárate, Fernández y Benavides, 2023).

Se hizo entonces evidente la persistencia de dicho conflicto cultural, aun cuando a través de sus prácticas académicas las mismas IES no visualizan, al parecer, dicho conflicto cultural. Ello ha conducido a que sea necesario continuar estudiando y problematizando ese conflicto cultural, ahora situados desde las mismas IES. ¿De qué manera las IES están aportando en el proceso de reconocimiento y defensa de la diversidad cultural?, ¿lo están haciendo?, ¿con cuáles trasfondos sociales, culturales y políticos?, ¿hacia cuáles actores poblacionales dirigen sus acciones? Estos han sido precisamente los interrogantes orientadores de la actual iniciativa de investigación sobre la que algunos hallazgos parciales se presentan en este escrito. Esta propuesta de investigación se ha trazado como propósito analizar las acciones desarrolladas por las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, teniendo como ejes de interpretación los aportes reales y potenciales hacia el fomento del respeto y defensa de la diversidad cultural.

Ahora bien, dadas ciertas especificidades de las IES en el país, dadas también ciertas lógicas de tipo mundial impulsadas como parte de ese accionar, se ha configurado en las IES la existencia de aquello conocido como Inclusión o Educación Inclusiva como lineamiento que procura la disminución de desigualdades sociales. De entrada puede afirmarse que ha sido este el mecanismo privilegiado actualmente por las IES para hacerle frente al conflicto social. Fundamental resulta entonces entrar a analizar este sustento mundial de tipo político, en clave del mencionado proceso de reconocimiento y defensa de la diversidad cultural en y desde las IES. El interrogante que se plantea es, ¿permite ese desarrollo de reconocimiento y defensa de la diversidad cultural manifestar los procesos que toman como base la inclusión o educación inclusiva? Este es otro interrogante detonante.

Para ello es que se ha planteado el desarrollo del ejercicio de investigación presente, manteniéndonos ubicados en un paradigma que combina lo hermenéutico con lo crítico, en lo que González (2016) ha denominado Análisis Cultural Hermenéutico. Desde esta postura se ha apuntado, en esencia, a desarrollar este ejercicio como una investigación de enfoque cualitativo (con algunos elementos cuantitativos), acudiendo a algunos elementos de la propuesta de Semiosis Social de E. Verón (1993), lo que ha conducido a analizar, dado un corpus discursivo, las condiciones sociales de producción discursiva (CPDi). Así, en este escrito se muestran aquellas principales huellas CPDi identificadas, las que ayudan a conocer algunos rasgos del modelo cultural dominante al que responden o se inscriben las IES en el país. Se tiene así idea de ese marco ideológico, político y epistémico, orientador cultural de la acción de las IES a la que responden entonces las distintas acciones identificadas concebidas aquí desde la lógica de las prácticas inclusivas, las que se distancian epistémicamente, al menos, de cierta concepción tradicional de inclusión o educación inclusiva.

El escrito se compone de tres apartados. El primero contiene algunas consideraciones de tipo teórico, desde tres ejes: la diversidad cultural y educación intercultural, la noción de prácticas

inclusivas y el concepto de extensión universitaria crítica, la que conduce a considerarla como uno de los sustentos que permiten la consolidación de la Universidad como Pública. El segundo apartado presenta las huellas CDPI; se resaltan distintos elementos de problematización. El tercer apartado presenta, de manera general, las principales prácticas inclusivas identificadas, descritas y analizadas muy de manera sintética a partir de su inscripción o no en las huellas de las CPDI identificadas, así como de su cercanía o lejanía respecto de la concepción convencional de inclusión o aquella de base intercultural y de extensión crítica.

Las IES en el país se debaten en el dilema de seguir políticas mundiales de inclusión en las que lo atencional y asistencial son de importancia y/o establecer vínculos o lazos con comunidades de base local a partir de la promoción de procesos de reconocimiento y defensa de la diversidad cultural.

### **1. Algunas consideraciones de tipo teórico. El reconocimiento de la diversidad cultural en educación: entre educación intercultural, prácticas inclusivas y extensión o proyección social crítica**

Se ha considerado que una manera de orientar la observación y análisis sobre cómo las IES impulsan, se acercan o alejan de la idea de reconocimiento y defensa de la diversidad cultural puede darse a partir del diálogo interdisciplinar mencionado entre Trabajo Social y Sociología, desde el cual se desprenden tres ejes que involucran también -y de manera paralela- los discursos epistémicos propios configurados en el marco de la educación superior.

Es que al interior de las IES se configuran una serie de realidades y epistemes específicas. Al mirar al interior de las IES ocurren ciertas trasmutaciones; esto es, si en lo social general se configura la idea de diversidad cultural, en el marco de educación superior toma forma la idea de educación intercultural. Si en lo social general es predominante la idea de Modernidad – Desarrollo – Inclusión, en el marco de educación superior ha tomado forma la idea de Educación Inclusiva, a la que antepone la idea de práctica inclusiva. Y si en lo social general puede relucir la idea de Responsabilidad Social Organizacional y Responsabilidad Social Empresarial, en educación superior ya está dada como figura relativamente cercana la idea -y fin misional- denominada Extensión Universitaria o Proyección Social como práctica que propicia la relación Universidad – Sociedad. Se ha convergido entonces alrededor de estos tres ejes epistémicos que permiten esa lectura de las relaciones sociales en clave ampliada, situada y crítica.

Cada eje, de hecho, contiene elementos de problematización y de mirada alternativa. Veamos los principales aspectos de cada uno de estos ejes, en resumen:

#### **Diversidad cultural y educación intercultural**

En el desarrollo de las iniciativas del Grupo de Investigación Hermeneusis, ha sido una constante considerar la diversidad cultural no en un plano descriptivo sino analítico, en la medida que se ha asociado con el multiculturalismo y la interculturalidad, combinado con elementos hermenéutico-críticos y partiendo de considerar la relación texto-contexto de manera conflictiva (Betancourt y Díaz, 2020) o también desde lo que se plantea como la combinatoria entre Unidad y Diversidad humana (Morin, 2001). Es precisamente por la persistencia del conflicto que se configuran las relaciones desiguales entre universales y diferenciales y que arrojan en consecuencia el estigma, la discriminación, la exclusión

social, la vulneración de derechos que han estado históricamente presentes (SDCRD, CES; 2011, p. 30, citado en Betancourt y Diaz 2020). En otros términos, nos debatimos entre Unidad y Diversidad.

Sin embargo, la presencia conflictiva se ha materializado en favor de las posturas dominantes de tipo homogenizadoras. A nivel societal: modernidad, desarrollo, integración-inclusión. A nivel de educación superior: acción racional, inclusión o educación inclusiva, tal es el caso de los espacios de educación superior en los que se desdibuja el verdadero sentido del reconocimiento de la diversidad cultural a través de políticas llamadas de “inclusión”, las que no logran asimilar lo que es el respeto por la diferencia y la diversidad cultural.

Es indiscutible el fomento del reconocimiento de la diversidad cultural. Desde el mismo Trabajo Social deben mencionarse varias aproximaciones. Por ejemplo, Kisnerman (1988) ya planteaba que “La diversidad es la variedad, la desemejanza, la diferencia. En ella, el sujeto requiere del otro y de lo otro, tolerancia, aceptación, articulación, comunicación, lo que implica subjetividad y singularidad (1988, p. 12-13). Desde posturas clásicas, M. Richmond (1917, p. 578) afirmó:

Si queremos que los resultados de nuestra labor sean satisfactorios, tendremos que hacer cosas diferentes con y para personas diferentes y estudiar sus diferencias. Habrá que estudiarse las relaciones de los individuos, no solo para entender sus diferencias, sino para hallar una solución.

Hace muchos años una de las pioneras del trabajo social se ocupó de pensar en la diferencia y, sobre todo, en hacer acciones diferentes que dieran resultados diferentes. Ella pensó en una modificación de prácticas que no aportaban en nada al reconocimiento de la diversidad. Por ello es que se convierte en un gran reto apostarle a nuevas prácticas que permitan el real reconocimiento y aceptación de la diversidad.

Ahora bien, al ligarse con el multiculturalismo e interculturalidad es donde aparece esa connotación conflictiva: es que la diversidad cultural no debe considerarse lejana de procesos de resistencia a la dominación. Como plantean Betancourt Zárata y Diaz Roa (2020, p. 20),

el respeto a la diversidad cultural, se traduce en la presencia, puesta en marcha, mantenimiento de procesos de reconocimiento de las especificidades culturales, lo que desde la sociología se ha denominado como multiculturalismo, pero reconociendo, por un lado, ese marco dialógico (interculturalidad) y de resistencia a la dominación. Esta última da lugar entonces a la presencia, puesta en marcha y mantenimiento de procesos de defensa de la diversidad cultural.

Si se hacen estos planteamientos en el marco de sociedad en general, ¿cómo se configuran o cómo deben considerarse al interior de la educación Superior? Es aquí donde aparece la noción de Educación intercultural, noción que de por sí va en ese vía de reconocer la presencia de relaciones de poder que perjudican a la diversidad cultural a través de procesos de homogenización.

Al respecto, Aguado (2004a) afirma que la educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y de indagación (p.60). En esa vía, la noción de “prácticas educativas” pareciera ubicarse en un marco que traspasa el discurso homogenizante para poner en acción otras formas de reconocimiento de la diversidad. Este es entonces un rasgo de convergencia entre la diversidad cultural desde lo crítico y la educación intercultural.

Según Abdallah-P. (2001, p. 58, citado en Guzmán, 2018, p.206),

La educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora.

En esa misma dirección. Sifuentes et al (2017b,p.25) afirman que

La interculturalidad es una responsabilidad ineludible para los educadores, aunque no se limita al campo de la educación, ya que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. Sin embargo, la búsqueda de sociedades más democráticas y plurales supone procesos educativos que afirmen y proporcionen experiencia de vivir en democracia y de respeto a la diversidad.

Resulta de interés el planteamiento de Sifuentes, al colocar la interculturalidad no solo en el campo de la educación sino a ubicarla también en el ámbito de las relaciones humanas, como una alternativa para resolver las tensiones presentes frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo que tanto daño han hecho al evitar el reconocimiento de la diversidad cultural.

Se insiste entonces en considerar lo intercultural en educación con tales miradas que van “más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias” (Aguado, 2003, p. 62). Esto es que, desde lo educativo mismo, se apuntala al reconocimiento de la diversidad como resistencia a procesos de homogenización: asimilacionismo y adaptacionismo cultural.

Para dicho autor,

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003, p. 63).

## **De la Educación Inclusiva convencional a la Educación Intercultural en tanto Prácticas Inclusivas: la necesidad de resignificar la inclusión**

A la Inclusión debe situársele como un lineamiento de tipo político de carácter mundial, que se ha extendido al terreno propio de los grupos culturalmente diversos, entre ellos, a las personas con discapacidad. La inclusión debe considerarse en tanto motor que vehiculiza cierta ideología dominante.

Puede plantearse entonces que una postura tradicional de inclusión en educación condujo a configurar la Educación Inclusiva. La problematización de estos modos convencionales, en tanto finalidad inalcanzable, conduce a la propuesta de Prácticas Inclusivas como derivadas del problema de los excesos teóricos del concepto mismo de inclusión, el que “se ha ido fraguando como un concepto abstracto, deseable pero difícil de alcanzar, como una meta educativa utópica” (Moliner, 2011, p. 2011).

Urge darle materialidad al concepto de inclusión desde la idea del despliegue de prácticas inclusivas de tipo crítico y amparadas por el reconocimiento de la diversidad cultural. No son ajenos estos elementos a la idea de prácticas inclusivas; exige ir más allá de una concepción tradicional de inclusión centrada en la “atención de calidad para obtener logros evidentes en el proceso de aprendizaje de la población estudiantil” (García, Romero y Escalante, 2011), la que de por sí es considerada “como una definición reduccionista, asociada al enfoque rehabilitador y/o compensador” (Moliner, 2011, p. 12). Exige inscribirla en la educación inclusiva llevada al terreno de la necesidad del “cambio global del sistema educativo” y a la “lucha contra la exclusión en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación” (Muntaner Guasp, 2016, p.401); involucrar distintos aspectos propios de las relaciones sociales (relaciones de poder) y el reconocimiento de aquella tensión ya mencionada, lo universal y lo diferencial, que en un marco de educación inclusiva toma la forma de la búsqueda de la combinación adecuada entre Igualdad y diferencia. Para Moliner, Sales y Traver (2011, p. 32),

El gran reto de la calidad en educación consiste en conseguir mayores cotas de igualdad e inclusión para todas las personas respetando el derecho a la diferencia. Como afirman Elboj y otros (2002: 125) la igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia.

En esa vía, Moliner, Sale y Traver (2011, p. 35) plantean que la educación inclusiva está constituida por el diálogo de dos submodelos: el modelo intercultural (que parte del respeto a la diversidad a través del intercambio y el diálogo, basado en una reflexión crítica de los elementos culturales) y el modelo inclusivo (sustentado en principios democráticos e igualitarios, en una valoración positiva de la diversidad y en el derecho a la educación). “Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales” (López Melero, 2018, p. 171); esta línea de tratamiento de la inclusión, además de novedosa, está en plena construcción en América Latina, por lo que se plantea que “debe profundizarse” (Chiroleu, 2009, p. 26). Ello sugiere procesos de resignificación de la inclusión, de modo similar a iniciativas como la de 17, Instituto de Estudios Críticos, el cual, desde el ámbito de los Estudios Críticos de la Discapacidad apunta a repensar la inclusión en el marco de la discapacidad intelectual. También, desde un punto de vista de resignificación, el GT -Estudios Críticos en Discapacidad- ha propuesto el documento “Manifiesto por la Inclusión”, el cual va en esa vía resignificativa de la inclusión (GT - CLACSO, 2023).

Puede plantearse entonces el concepto de Práctica inclusiva en el sentido de, por un lado, superar el carácter abstracto de la noción misma de inclusión y, por otro lado, superar el carácter atencional y asistencial para direccionarse hacia las acciones que procuren el fomento del respeto y defensa de la diversidad cultural en el marco del diálogo permeado por lo llamado praxis interactiva, Universidad con y para la sociedad. La conjugación de trasfondos propios de la educación intercultural hace referencia a la noción de práctica inclusiva.

### **Las confluencias con la extensión crítica**

Como es sabido, la extensión o proyección social se constituye en una de las funciones misionales de las IES en el país junto con la docencia e investigación; actualmente se procura la articulación entre ellas. También se ha avanzado en distintas conceptualizaciones, superadoras de rasgos asistenciales o atencionales o de mera oferta de servicios. Recientemente, desde el año 2018 se ha apreciado un giro importante en esta función misional a partir de la política nacional de extensión universitaria impulsada por la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. Desde ese espacio se la define como la

función sustantiva articulada con la investigación y la docencia, es un proceso de integración e interacción con el entorno, que contribuye al desarrollo sostenible del país, por medio de la transferencia, la apropiación social del conocimiento y las capacidades interinstitucionales (ASCUN, 2018, p. 27).

En ese marco de discusiones sobre cierta redefinición, aparece otro ámbito fundamental, el referido a aquella extensión universitaria que procura el reconocimiento de la diversidad cultural:

Hoy la sociedad colombiana tiene dos grandes retos: dotar de sentido a la sociedad desde la diversidad cultural y la complejidad de la sociedad misma, y recuperar el sentido de la vida digna, sin guerra, sin violencia, sin exclusión (ASCUN, 2018, p. 22).

Y desde la política nacional de Extensión Universitaria, a ese reconocimiento de la diversidad cultural se le invita desde el diálogo intercultural. Así, “el dialogo entre saberes y culturas, en pro de la producción de conocimiento en el escenario del diálogo intercultural (...) (en) un marco de respeto por las identidades, la transformación continua y permanente de la sociedad” (ASCUN, 2018, p. 15).

En un plano alternativo y anterior de reflexiones más de tipo epistémico ya se apuntaba a considerar un plano relacional desde lo epistémico de la Extensión Universitaria. Gómez de Mantilla ha aportado al conceptualizarla como un tipo de extensión que se ubica entre lo solidario (la negación de lo económico, intercambio de bienes simbólicos) y la remunerada (referida a la oferta y demanda de servicios). En esa vía, afirma que

la extensión llamada solidaria debía despojarse del carácter asistencialista para ser integración universitaria, como proceso de construcción de conocimiento. Estar vinculada indefectiblemente a la investigación y a la docencia, y con la connotación

de respeto hacia las comunidades como autogestoras de su propio desarrollo; con la postura de respeto por los saberes y conocimientos que desde otras esferas de la sociedad civil se generan” (Gómez de Mantilla, 2011, p. 52).

Según esto, la extensión o proyección social, esa relación Universidad – Sociedad, no debe estar solamente ligada por el ofrecimiento de servicios sociales, por las demandas de la sociedad, sino que la Universidad, al ser parte misma de la sociedad y no una extensión o proyección de la sociedad, desde la construcción de conocimiento debe apuntar a co-construir de la mano de la sociedad misma. Construcción de conocimiento y respeto por las comunidades locales constituyen la proyección o extensión universitaria, allí reside su responsabilidad, en lo que Gómez de Mantilla ha denominado como “Praxis interactiva” (2005, p. 246) y a lo que luego le agrega el concepto de integración por el hecho de que la Universidad hace parte de la sociedad:

Las Universidades están integradas, no meramente extendidas, en la sociedad que las posibilitan. Por lo mismo, son expresiones de los procesos espaciales e históricos en los que esas sociedades se afincan y son cultura (Gómez de Mantilla, 2011, p. 54).

Las convergencias con la extensión crítica son de importancia:

En un contexto complejo, de universidades atacadas por procesos de mercantilización vinculados a políticas neoliberales constatamos y denunciarnos, al mismo tiempo, un proceso de criminalización y persecución de movimientos sociales así como la “derechización” de las políticas gubernamentales y el retroceso de procesos populares en la Región. Observamos que en nuestras universidades estos procesos de mercantilización impactan en las agendas y prácticas de investigación y extensión, que se visualizan: en los intentos de modificar las prácticas educativas para potenciar la lógica empresarial; la relación empresa-sociedad reflejadas en una suplantación de los sectores subalternizados por la presencia de actores hegemónicos del mercado, así como la sobrevaloración del emprendedurismo como “salvavidas” de la vulneración de numerosos derechos (ULEU, 2019, p. 1).

Por desfortuna, estas situaciones están aún vigentes y más aun se incrementan, además de normalizarse por la actitud acrítica de algunas bases profesoras, quienes no se percatan de la paulatina privatización en distintos ámbitos de la Universidad Pública. No se quiere resaltar solamente el hecho de la progresiva desfinanciación de la educación superior, incluida la investigación y posiblemente la proyección social, sino que se hace referencia también a aquellas situaciones en la cual, a través de distintas prácticas académico-administrativas, se administra y se conduce a la universidad pública como una organización privada en la que la práctica evidencia: mercantilismo académico (si se le puede llamar a ello academia), existencia de discursos y prácticas organizativas jerárquicas de índole neoliberal, privilegio hacia criterios de eficiencia/eficacia, racionalidad y burocracia administrativas, entre otras. No es el propósito de este escrito ahondar en ello, pero sí en

mencionar aquello que en aquel congreso se denominó Extensión Crítica como vía -como fuga en el sentido deleuziano- a tales situaciones:

Por ello, entendemos que la extensión crítica es la guía política de la transformación necesaria de nuestras universidades comprometidas con su territorio y tiempo; para construir puentes y derribar muros hacia una emancipación social y cultural para la constitución del buen vivir de todos y todas. Resulta clave avanzar en los procesos de formación política en nuestras universidades para que las gestiones no obturen en trabajo realizado y las redes creadas con el argumento de falta de presupuesto. Es necesario adoptar un posicionamiento político pedagógico que tenga sentido desde la diversidad y trabajar por la toma de poder no patriarcal (ULEU, 2019, p. 1).

Se debe notar cómo desde la Extensión crítica se apunta también a fortalecer la naturaleza pública de la Universidad. En la medida que ese diálogo Universidad – Sociedad se despliega es importante resaltar cómo este mismo proceso vehiculiza lo público universitario. En la medida que la Universidad no solo dialoga sino que construye de manera conjunta (praxis interactiva), se fortalece no solo lo social comunitario sino que también se impulsa la naturaleza pública de las Universidades. En un marco en el que está primando la lógica neoliberal y de persistencia de los modelos privatizadores de la Universidad Pública, la extensión universitaria se constituye en un derrotero fundamental. Urgen entonces procesos de formación, investigación y extensión que resalten la naturaleza pública de la universidad:

Una mirada histórica al concepto nos muestra que “lo público no se agota en lo estatal aunque lo incluye y que lo público remite a dos factores que son bien interesantes y que hay que tenerlos presentes: a lo colectivo y a lo común” (Tamayo, 2007, p. 297).

Es en este marco ampliado que debe considerarse una noción de práctica inclusiva. Ello da lugar entonces lugar a considerar una triple relación conclusiva: las prácticas inclusivas – educación intercultural – praxis interactiva. Esta triple combinatoria es lo que puede conducir al desarrollo de prácticas inclusivas respetuosas y colaboradoras de las tensiones que acompañan a la diversidad cultural. Hacia allí debe apuntar el reconocimiento y defensa de la diversidad cultural, en el plano social general y en el plano de educación superior.

## **2. Principales resultados. Las condiciones sociales de producción discursiva en IES. Algunos rasgos del modelo cultural de la Educación Inclusiva**

De acuerdo con la propuesta de Semiosis Social de E. Verón (1993), el conocimiento de al menos algunas de las huellas de las condiciones sociales de producción discursiva (CDPi), contribuyen con el reconocimiento de algunas de las principales características del modelo cultural dominante, en este caso las orientaciones culturales de la acción de las IES en el país. Lo que aquí se aprecian son algunos derroteros del marco ideológico, epistémico y políticos en los que se encuentran las prácticas inclusivas.

Esas huellas se han identificado con base en el análisis de un corpus discursivo presente en

distintos documentos normativos y páginas web oficiales de distintas IES. El estudio se ha realizado teniendo en cuenta a 47 IES, tanto públicas como privadas, las cuales fueron seleccionadas de manera aleatoria siguiendo el listado de IES que hacen parte del Sistema Nacional de Información sobre Instituciones de Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional. 28 IES participantes son de tipo público y 19 de tipo privado.

Las huellas identificadas resultaron del análisis discursivo de aquellas directrices contenidas en las misiones y visiones planteadas por las IES. En primer lugar se identificaron las principales marcas textuales siguiendo la lógica sociosemiótica, de las cuales se desprendieron las huellas CPDi. Se determinó un conjunto de ocho huellas CPDi, de acuerdo con la naturaleza Pública o Privada de cada IES, tal y como se aprecia en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1. Huellas CPDi de las IES estudiadas**

Nº	Huellas CPDi
1	El desarrollo en sus distintas modalidades, como expresión de procesos de modernidad o modernización en las IES
2	La formación integral
3	La calidad en las IES
4	La pertinencia Social de las IES y la transformación social
5	El pluralismo ideológico, epistémico, democracia y Autonomía universitaria
6	La religiosidad como directriz de algunas IES Privadas
7	Configuración de modos de inscripción en lógicas del mercado en IES Privadas
8	El reconocimiento de la diversidad y la inclusión: ¿es posible tal conjugación?

Fuente: elaboración propia

Esto quiere decir que, pese a que todas las organizaciones están inscritas en lógicas modernas o de modernización, se aprecian ciertos rasgos que son configurados por su naturaleza pública o privada. Esto es que hay huellas de las CPDi que son compartidas, pero que son amoldadas según la existencia de ciertas especificidades que permiten configurar o ser configuradas por ese sistema de acción. Hay un sistema de acción específico, así como hay un sistema de acción universal.

En términos generales, de cada una de las huellas CPDi se puede afirmar lo siguiente:

**El desarrollo en sus distintas modalidades, como expresión de procesos de modernidad o modernización en las IES**

Es necesario partir de algunos antecedentes en anteriores proyectos de investigación desarrollados por el Grupo Hermeneusis, en los cuales se identificaron un conjunto de huellas CPDi para organizaciones que desarrollan prácticas de Responsabilidad Social Organizacional. Como una de esas huellas CPDi, en aquella ocasión se planteó la referida a la Inscripción en la economía de mercado, de la que se desprendió la referida al Desarrollo

como economía ética, además de la del Desarrollo Humano. (Betancourt Zárate, Díaz Roa, Cortés, 2021). Puede plantearse que esta Huella CPDi continúa presente, atraviesa a las IES del país. La principal manera de expresión del desarrollo en las IES es a partir de la idea de Desarrollo económico y social. Varias de las IES orientan sus acciones en dicho marco o trasfondo, al expresar por ejemplo que “(...) ratifican nuestro compromiso con el desarrollo social y económico” (IES Pública). Ya en ocasiones anteriores hemos analizado esa inscripción en las lógicas desarrollistas, las cuales se enlazan de manera directa con los preceptos de la modernidad (Betancourt Zárate, 2019).

Si bien las modalidades de desarrollo conocidas como desarrollo social y desarrollo económico se muestran como tradicionales de sustento pro-capitalista, posiblemente también inscrita en ese mismo trasfondo se aprecia la modalidad conocida como desarrollo sostenible. Uno de los aspectos misionales reiterativos de las IES ha sido el hecho de “Contribuir al desarrollo sostenible con calidad y pertinencia mediante la apropiación, aplicación y transferencia de conocimiento (...)” (IES Privada). Incluso en una misma misión se aprecian elementos combinados de estas modalidades de alternativas del desarrollo, esto es “contribuir al desarrollo social, ambiental, cultural y económico de la región y del país, formando líderes integrales, agentes de cambio (...)” (IES Pública).

Además, algunas de las IES han mostrado interés particular por la modalidad de desarrollo denominada Desarrollo Humano, de la cual se ha desprendido, en lo teórico, el enfoque de capacidades humanas, expresada como “(...) institución de educación superior de carácter público que fomenta el desarrollo de capacidades humanas (...)” (IES Pública regional).

Se puede plantear que las IES se inscriben en modalidades alternativas del desarrollo con los tipos de desarrollo convencional que se han mencionado; ello si se toma en términos conceptuales y como se ha planteado en otras ocasiones respecto de esa distinción entre alternativas del desarrollo como conjunto de modalidades de desarrollo convencional y occidental (Betancourt Zárate, 2018). No obstante, en el discurso teleológico de las IES se aprecia la presencia de modalidades alternativas al desarrollo, con una de sus modalidades emergentes, la cual aguarda cierta relación con la naturaleza pública y crítica de las IES Públicas, “(...) comprometida con la preservación del medio ambiente y el buen vivir” (IES pública).

Esta huella CDPi refleja entonces una orientación cultural de la acción de tipo internacional o mundial, por lo que puede considerarse también como una huella que refleja condiciones sociales de recepción o reconocimiento discursivo (CRDi) en el sentido de que acogen, al parecer, esa línea de política mundial.

Es de recordarse que el desarrollo es uno de los mecanismos de modernización o modernidad en acto (Touraine, 2005; Betancourt Zárate, 2014). Esto quiere decir que posiblemente todas aquellas acciones desplegadas por las IES guarden ese asocio, el interés en un presunto proyecto moderno, el cual, como plantea Touraine, está realmente desgarrado. En la realidad difícilmente opera una lógica articulada entre el mundo de la razón y el de las subjetividades, manifiestas por ejemplo en el reconocimiento de las culturas, no pone en entredicho esta huella CDPi, ese sistema dominante.

## La formación integral

Un rasgo preminente en la orientación cultural de las IES ha sido el de la Formación Integral. Este ha sido un derrotero que ha sido impulsado por distintas IES, tanto públicas como privadas, de manera indistinta. Por ejemplo, se encuentra que “(...) [La IES] contribuye a la transformación de la sociedad, mediante la formación integral desde el ser, el saber y el hacer (...)” (IES Pública departamental). De un modo similar, en el ámbito de lo privado se configura esta formación integral como matices confesionales, al expresarse que “(...) [la IES] tiene como misión la formación integral de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura (...)” (IES Privada confesional).

Si bien se puede asociar esa formación integral a matices religiosos, también se le debe asociar, según el caso, a matices ligados al desarrollo, en lo que se ha configurado como desarrollo humano integral. Por ejemplo, se señala que “Nuestra misión es la educación integral y la generación de conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país” (IES Privada confesional).

Deben anotarse dos expresiones más de la integralidad. En primer lugar, esa integralidad debe expresarse necesariamente también desde el plano de la comunión entre lo individual y lo colectivo. En segundo lugar, la idea de “Lo integral” en la formación puede hacer referencia al proceso en el cual se busca potencializar diferentes capacidades y/o habilidades del estudiante. No se busca tan solo fortalecer las habilidades profesionales propias de cada rama disciplinar (conocimiento científico, pensamiento científico, métodos, técnicas, etc.) sino que dicho fortalecimiento disciplinar va fusionado con el fortalecimiento de aquellos aspectos inherentes a la naturaleza humana, tales como lo axiológico (valores), lo ético político (el bienestar colectivo e individual), lo cognitivo (que adquiere o debe adquirir la forma de pensamiento crítico), lo social (construcción y participación de colectivos), lo político, lo religioso (libertad de culto), lo cultural, lo económico (libertad de mercado). En la educación superior, debe entenderse esa formación integral como superadora de la típica concepción profesionalizante o técnica, muy valiosa, pero no suficiente por sí misma.

No conformes con el reconocimiento de la formación integral como eje de acción en la universidad, urge continuar pensando y repensando nuevas formas o configuraciones de la formación integral; nuevas dimensiones, pues las características de los miembros de la comunidad universitaria son variantes, cambian en el tiempo, así como cambian también las épocas.

Deben tenerse en cuenta varios retos y/o dimensiones nuevas.

La formación integral también está referida a la apertura al pensamiento crítico (Orozco, 1999, p. 27). Esta es una faceta de la formación integral que se reconocen desde lineamientos teórico, como quiera que el ejercicio de la crítica -reflejada en la conciencia crítica- permite el ejercicio de las libertades, de la autonomía. La educación superior debe apuntar a formar personas con capacidades críticas y analíticas teniendo en la mira el enfrentamiento y/ o resolución de turbulencias de tipo social, económico, político, cultural, etc.

El asunto de mayor examen debe consistir entonces en si esos procesos de formación integral, ligados indistintamente a modalidades integrales como la del desarrollo humano integral (dimensiones) -como la del enfoque de capacidades como las derivadas de

concepciones religiosas o como las derivadas de concepciones críticas- apuntan al fortalecimiento de la naturaleza, por ejemplo pública, de una u otra IES. Y si es el caso de las privadas, ¿qué dirección toma esa formación integral?

### **La calidad en las IES**

Esta es una huella CPDi muy presente en la gran mayoría de IES, tanto públicas como privadas, dado que es una manera en que son orientadas las IES desde los sistemas de educación superior de manera internacional. “A nivel mundial los sistemas de educación superior están siendo sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza, hasta el punto de que esta se ha convertido en su prioridad estratégica” (Hativa y Goodyear, 2002, citado por Palacios y Córdoba, 2021, p. 233).

Esta directriz que aquí se considera una CDPI, en realidad representa un CRDi, dado que lo que representa en realidad es la recepción de toda una directriz o recomendación de carácter mundial. En esa vía, todas las IES orientan sus acciones a partir de lo que -desde las ciencias de la administración- puede denominarse como Gestión de la Calidad. De acuerdo con esto, se puede entender la calidad como

(...) parte integral de la educación superior (...), por cuanto la calidad de la educación superior es una categoría dinámica que se basa en la aspiración de una mejora constante de todos los procesos y sus resultados (...) En este contexto, se señala que la calidad de servicio es vista por las universidades como una decisión estratégica para satisfacer las necesidades de sus clientes” (Araya, 2013, citado por Palacios y Córdoba, 2021, p. 240).

Vista desde la idea de establecimiento de estándares y el cumplimiento de estos, la calidad basa sus accionares a partir de la verificación del cumplimiento de dichos estándares, criterio este para que, por ejemplo en nuestro país, se otorgue en forma periódica certificaciones al logro de la acreditación y renovación. Desde luego que como parte del sistema de educación superior del país, esa obligatoriedad se refleja en la forma de una cultura de calidad de la educación superior. Ello se refleja en los discursos misionales, como por ejemplo, que plantean “una educación de calidad, integral e inclusiva, rigor científico y tecnológico (...)” (IES Pública), o como el caso en el cual las IES afirman “Contribuir al desarrollo sostenible con calidad y pertinencia (...)” (IES Privada).

Lo señalado se reproduce en el establecimiento de las visiones organizacionales. La mayoría de IES enuncian dentro de sus proyecciones contar con los registros de Alta Calidad, al expresar por ejemplo que “Para 2030 [La IES] será el centro de la cultura regional, con reconocimiento local, nacional e internacional por el logro de la Acreditación de calidad de sus programas académicos e institucional (...)” (IES pública departamental).

El hecho de garantizar la calidad en la educación superior desde luego es un tema importancia que no se discute. El asunto que se debe poner en discusión se refiere a los criterios de determinación de esa calidad o alta calidad, los que generan distintas contradicciones con la naturaleza misma de lo público si provienen de los esquemas de medición de la calidad con criterios empresariales (eficiencia, eficacia, efectividad) en razón a procesos privatizantes y acumulacionistas. Ahora, otro asunto que se debe poner de

relieve consiste en la situación en la cual el incluir aspectos de reconocimiento de la diversidad cultural, así como el desarrollo de procesos de inclusión, respondan más al hecho de dar respuesta a criterios de calidad. De ser así nos encontraríamos frente a procesos de instrumentalización, tanto de la diversidad cultural como de la inclusión. Es posible que en ese marco se configuren entonces acciones inclusivas de carácter tradicional destinadas a fines atencionales y de asistencia.

### **La pertinencia Social de las IES y la transformación social. ¿Desde donde considerarla?**

En este aspecto, se torna crucial la distinción entre IES Públicas e IES Privadas, pues quizá sea uno de los elementos que ayudan a distinguir a las unas de las otras. Precisamente ese relacionamiento con lo social es lo que marca un matiz distinto. El mismo sentido de lo público permite ya establecer ese matiz.

El Sistema Universitario Estatal (SUE) plantea que lo público, entendido como perspectiva, está destinado a

Satisfacer los intereses esenciales de la comunidad, más allá de las apreciaciones subjetivas y de las apetencias o proyectos particulares. El conocimiento se genera desde lo público o desde lo privado, pero lo público tiene la responsabilidad de difundir y conservar ese aprendizaje social y trabajar para que llegue equitativamente a todos los grupos sociales (SUE, 2003, p. 15).

Incluso, desde los mismos avances que hemos desarrollado desde el Grupo Hermeneusis, hemos dado cuenta, por ejemplo, de la noción de Praxis Interactiva (Gómez de Mantilla, 2011), la que supone el trabajo conjunto entre sociedad o comunidades de base local y las universidades. Es en este marco que hemos situado y planteado una noción como la de práctica inclusiva.

Precisamente ello se puede inscribir en la noción de Pertinencia, la cual ha sido definida como “(...) la capacidad de situar lo académico en el contexto (...) la proyección, interacción, integración, y asociación de las instituciones con el sector externo”. (SUE, 2003, p. 26). En un sentido similar vale la pena mencionar que también “se refiere al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que esta espera de aquélla” (Vera-Noriega, Rodríguez-Carvajal, Bustamante-Castro, 2016, p. 39). En estos marcos no se puede esperar que los intereses o perspectivas de lo público se asemejen a los intereses o perspectivas de lo privado. El hecho de asemejarse podría representar no solo una traslocación o mezcla sin sustento de fundamentos, dado que significaría de cierto modo el avance de procesos de privatización en los que se intenta hacer ver, en ese sentido, que los intereses particulares se tomen como si fuesen los intereses de una comunidad.

Es marcada esta huella CPDi en IES públicas, en la vía de sostener y propiciar un vínculo entre la construcción de conocimiento mismo, su divulgación, su transferencia, en su relación directa con la sociedad, en el sentido de que dicho conocimiento de base social *per se* debe estar dirigido al manejo de problemáticas o conflictos de tipo social. He ahí una de las finalidades esenciales de las IES Públicas. En ella están inscritas, por ejemplo, importantes elementos que tienen relación directa con paradigmas epistémicos de tipo

crítico, lo cual supone ya y de manera automática, “el cuestionamiento al orden establecido”, siempre y cuando dicho orden atente contra la misma dignidad humana. No es difícil constatar los atropellos del orden configurado a nivel mundial, nacional y local, por lo que las IES públicas tienen el imperativo de la transformación social en ese sentido real crítico. Difícilmente puede considerarse a la transformación social desde posturas individuales o privadas, pues reflejarían más procesos de imposición social dogmática unilateral. No obstante, se encuentran discursos desde las teleologías indistintas, como el uso del término transformación social, quizá confundiendo con el mismo proceso de cambio social, el que no implica necesariamente procesos de transformación social.

Quizá un elemento orientador de esa distinción sea el hecho del reconocimiento de la existencia del conflicto en las sociedades: “(...) para contribuir a la solución de problemas y conflictos, en un ambiente sostenible, con visibilidad nacional e internacional” (IES Pública departamental). De una manera similar, otras IES proponen “Una institución comprometida con la formación de profesionales (...) con pensamiento crítico; ciudadanos capaces de responder a las realidades, retos, demandas de la sociedad, en armonía con el ambiente” (IES Pública nacional).

La distinción a la que se alude toma forma cuando ese interés en la transformación denota trasfondos ideológicos o religiosos particulares, como “Contribuir a la formación integral de la persona desde una visión humanista, científica y cristiana, iluminada por el Evangelio, el Magisterio de la Iglesia (...) para responder a los desafíos de la sociedad contemporánea, en el contexto de un mundo globalizado con sentido social y eclesial” (IES Privada eclesial).

Ello obliga a la pregunta, ¿el hecho de responder desde el sentido eclesial equivale a una perspectiva de transformación social? Desde luego que no se desconocen los aportes de las distintas posturas eclesiales, pero sí se puede cuestionar el hecho de la transformación social desde la idea de cuestionamiento y propuestas alternativas al orden dominante, hegemónico. Este debate puede apreciarse en las siguientes dos huellas CPDi.

### **El pluralismo ideológico, epistémico, democracia y autonomía universitaria**

Estos pueden considerarse como los pilares de las IES Públicas, sobre las cuales se sustentan muchas de sus acciones. Se puede empezar afirmando que el pluralismo ideológico y epistémico se expresa en el hecho de la apertura “a todas las corrientes del pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, regionales y locales”. (Moncayo, 1993, p. 19). Es dese luego un marco de libertades, de libertad de pensamiento a la hora de esa construcción de conocimientos de base social, a la hora del despliegue del ethos de la universidad pública, la cual, a leguas se aprecia que se distingue y distancia del ethos de las IES privada. Es en ese marco de pluralidad en el que se configuran procesos como el del espíritu democrático; democracia, en el sentido de “formación de ciudadanos libres y la promoción de valores democráticos” (Moncayo, 1993, p. 19-20). A nuestro parecer, es la libertad de cátedra en acto.

Y bien vale la pena hacer mención a otro de los sustentos o pilares de las IES Públicas, la autonomía universitaria.

A los fines legales, la autonomía es el estatus que el Estado concede a la universidad para que se gobierne de manera independiente en los asuntos de su

incumbencia. Tales asuntos conllevan: a) Autonomía para investigar, por medio de la cual la universidad elige libremente el campo de indagación que mejor le parezca, por encima del juego de intereses creados de los grupos sociales; b) Autonomía para enseñar, o derecho de transmitir conocimiento libremente (libertad de definir el contenido de las asignaturas); c) Autonomía administrativa, es decir, libertad para crear y manejar sus propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y disponer asignaciones, y; d) Autonomía económica, que quiere decir libertad para elaborar el presupuesto y manejarlo para adelantar la gestión financiera (...)” (Tünnermann, 2008, p. 26).

Puede hablarse de distintas autonomías, o mejor, decir que esas autonomías se despliegan en distintos ámbitos; uno de ellos, la autonomía académica.

La autonomía de carácter académico, para sintetizar, hace referencia a la diversidad como idea, al encuentro creativo entre las diferentes escuelas de pensamiento y a la concepción de múltiples formas y metodologías para el ejercicio de la docencia y para el desarrollo de la actividad misma del educando (Tünnermann, 2008, p. 27).

Según esto, una de las huellas CDPI consiste en la conjugación del pluralismo ideológico (y epistémico), del que se desprenden ideas como la de libertad de cátedra, autonomía universitaria, democracia. En esa línea de ideas -o en esos marcos o trasfondos- se conducen las acciones de las IES Públicas.

No debe dejar de mencionarse que sobre estos marcos recaen las actuales amenazas de desmonte de la Universidad Pública a través de lo que se afianza como procesos de privatización. Se sobreentienden entonces los riesgos y las pérdidas de la consideración de una IES como pública. Es por ello que se procura su defensa.

En el discurso teleológico de las IES Públicas, como es de esperarse, no se vacila en estos reconocimientos de las CDPI, tales como “Contribuir a la unidad nacional y a su vinculación con el ámbito internacional, en su condición de centro universitario abierto a todas las creencias, corrientes de pensamiento y a todos los sectores sociales, étnicos, culturales, regionales y locales” (IES Pública nacional).

Una de las escasas excepciones desde lo privado lo ofrece la siguiente IES, con sus respectivos condicionamientos, al expresar que “(...) Su actividad se desarrolla dentro de una filosofía pluralista, abierta a todas las corrientes del pensamiento, ajena al dogmatismo y respetuosa de todos los credos religiosos e ideologías políticas” (IES Privada).

### **La religiosidad como directriz de algunas IES Privadas**

Uno de los debates fundamentales en la historia del país -que atraviesa al ámbito de la educación y de la educación superior en particular- ha sido el promovido por la presencia de posturas orientadoras que han alcanzado un sentido político, el de lo liberal o laico y lo conservador-religioso. La promulgación de la constitución política de Colombia en 1991 significó precisamente la apertura a las libertades y a esa pluralidad de la que ya se hizo

mención. El largo período de vigencia de la constitución de 1886 mantuvo más de un siglo de imposición centralista y conservadora en muchos ámbitos de la vida. La entrada del pluralismo no hizo que desapareciera el conservadurismo en el país, solo le restó papel. Las instituciones que impulsaron dicha corriente persisten, como nutriendo a una de tales posturas.

Lo anteriormente dicho se ve reflejado en la presencia de una buena proporción de IES que detentan el ideal religioso, bien sea de una u otra corriente. Por un lado, debe reconocerse que ello se inscribe en ideales conservaduristas, quizá positivos aún, desde los cuales debe tenerse en cuenta que se apuntalan mecanismos como el de la formación integral, el mismo desarrollo, una idea de democracia, una idea de diversidad, una idea de inclusión, una idea de transformación, entre otros. Lo que se quiere decir es que si bien se puede hablar de diversidad o de inclusión desde el pluralismo ideológico, también debe tenerse presente que se puede hablar de ello desde el conservadurismo. Es de importancia tener en cuenta este aspecto cuando de institucionalización de cualquier tipo de práctica se trata. ¿Cuáles son sus diferencias? Es un interrogante que seguramente no se responderá en este ejercicio de investigación, pero que debe ser motor de futuros ejercicios, aquí se apreciarán apenas vestigios. Como muestra de algunas de tales directrices teleológicas de IES privadas encontramos por ejemplo la proclama de que “(...) [La IES] es una institución católica de educación superior, fundada y regentada por la Compañía de Jesús” (IES Privada). En otro caso se anota su vínculo con la religión católica (IES Privada) o con corrientes determinadas, como por ejemplo al afirmarse que “el Magisterio de la Iglesia y el Carisma Congregacional de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen” (IES Privada).

### **Configuración de modos de inscripción en lógicas del mercado en IES Privadas**

Son innegables aquellos aspectos que de manera directa responden a lógicas del mercado en el quehacer de algunas de las IES privadas. Algunas incluso han calado entre IES públicas, lo que puede considerarse como modos de inscripción en lógicas de privatización. En ese aspecto son evidentes líneas de acción como el fomento del espíritu empresarial o la innovación social y empresarial, las que como es sabido, conducen a una inscripción directa en lógicas capitalistas, productivistas, de acumulación de capitales o de rentabilidad. Por ejemplo, se puede apreciar, como orientaciones, “la generación de conocimiento científico, el desarrollo tecnológico, artístico y la innovación social y empresarial” (IES Privada). En una vía similar se reconoce, por ejemplo, el apoyo al “desarrollo competitivo del país” (IES Privada).

### **El reconocimiento de la diversidad y la inclusión: ¿es posible tal conjugación?**

Ha venido ganando fuerza el hecho de la aparición del reconocimiento de la diversidad como una orientación cultural de la acción de las IES en el país. En esa vía es que debe problematizarse, como ya se mencionó, desde cuáles posturas se considera a la diversidad, dados los matices distintivos aquí anotados referidos a la naturaleza pública o privada de las IES. Además, merece la pena resaltar el hecho ya anotado en elaboraciones pasadas del Grupo Hermeneusis, en el que se puso sobre discusión la idea referida a si ese reconocimiento de la diversidad ocurre en el marco de procesos de desarrollo en el modo

convencional, ¿cultura y diversidad para el desarrollo? o ¿desarrollo para fortalecer la diversidad? Desde una concepción economista del desarrollo (centrada en el crecimiento económico), la cultura desempeña un papel secundario. Pero concebido el desarrollo como el proceso de expansión de libertades, de capacidades, el progreso socioeconómico está en función de los valores culturales (Sen, 1996b). El asunto de controversia es que se ha tomado lo cultural como elemento dinamizador del desarrollo económico, productivo.

Otro aspecto de problematización lo constituye el hecho de la ya evidente “institucionalización” de la diversidad cultural o de procesos llamados “interculturales; esto es, el paso del dominio de estos discursos y prácticas originados en las comunidades (y quizá en la academia), a las instituciones estatales o privadas. Ya Varela (2023) nos advierte sobre una serie de limitaciones y problemáticas para el caso de la diversidad étnica en Bogotá, D.C., al expresar que

Las tensiones halladas en el ordenamiento constitucional colombiano, dentro del cual encontramos que, aunque se reconoce la presencia de una intencionalidad jurídica que busca desarrollar los principios constitucionales asociados con la diversidad étnica, en este reconocimiento se da un proceso de esencialización de la identidad étnica, asociado, por un lado, con categorías que definen lo indígena con lo prístino, ancestral, alejado y, por el otro, con categorías que relacionan la identidad afro con el estereotipo rural del Pacífico, lo que genera diferentes problemáticas para casos distintos que no cumplen con estos criterios al pie de la letra” (Varela, 2023, p. 174).

Da la impresión que en el momento de institucionalizarse lo referido al reconocimiento y defensa de la diversidad cultural, en la práctica ocurre cierta desvirtuación o alejamiento de lo que significa el reconocimiento de sus diferencias culturales para las mismas comunidades o grupos culturalmente diversos. Quizás se cae en falsos reconocimientos. El Estado y las instituciones terminan significando a tales grupos culturalmente diversos bajo sus lógicas institucionales, llevando en muchos casos a confundir la búsqueda del reconocimiento de la diferencia con el ofrecimiento (inconcluso) de condiciones sociales y económicas. Es posible que se confunda desigualdad con diferencia.

Esto se plantea como posible marco de contexto con lo que presuntamente pudiera estar ocurriendo en el marco de la educación superior, en la cual el discurso de cierto reconocimiento de la diversidad aparece de manera paralela (conjunta) con el discurso de la inclusión. Se da por sentada una llave en clave, en la cual la una está en función de la otra, de manera indistinta; esto es desarrollar procesos inclusivos a partir de reconocer la diversidad, o viceversa. Se da por hecho que reconocer la diferencia es ya de por sí un proceso inclusivo. Debe ponerse en cuestión dicho anclaje (Diversidad – Inclusión), pues son aspectos diferentes. Desde luego que son aspectos de mayor discusión, pero aquí se muestra cómo, de manera indistinta, la combinación de lo cultural con lo inclusivo aparece como una orientación cultural de la acción en las IES del país, tanto en públicas como privadas. De cierto modo, la idea de inclusión en su sentido general contiene cierta idea de homogenización cultural, adaptación cultural; así, “(...) el fomento de la innovación, el emprendimiento y la creación de valor social, en procesos de cooperación interinstitucional y de diálogo incluyente y constructivo con los territorios” (IES Pública departamental).

En otro marco, el confesional, es reiterativo el discurso que conjuga la diversidad y la

inclusión, como al plantear que “(...) está comprometida con la persona, la familia y la sociedad, reconociendo la diversidad y favoreciendo la inclusión” (IES Privada).

También se aprecia el marco de relación cultura y desarrollo, dada la intención de “contribuir al desarrollo social, ambiental, cultural y económico de la región y del país (...) y la potencialización de saberes tradicionales, con una oferta y cobertura pertinente y de alta calidad” (IES Pública).

Aunque debe decirse que hay casos en los que se presentan por separado. Se habla de procesos de reconocimiento de la diversidad cultural, como cuando se plantea el deseo de “Formar profesionales íntegros que perciban, aprehendan, generen, apliquen y transformen saberes, conocimientos en un marco de diversidad cultural” (IES Pública departamental). En una vía similar se observa cuando se anuncia que “La Universidad promueve la tolerancia como fórmula para alcanzar la paz y el progreso dentro de la heterogeneidad, acoge a estudiantes de todas las regiones del país y considera a la diversidad como una de sus mayores riquezas. (...)” (IES Privada).

También ello está presente referido exclusivamente a lo inclusivo. Aquí se encuentran denominaciones como la “Universidad Inclusiva” (IES Pública departamental) o “formación Inclusiva” (IES pública local).

### **3. Las prácticas inclusivas inscritas en dicho modelo cultural dominante. Una visión panorámica y sintética general**

Como se ha mencionado, se plantea un proceso de resignificación del concepto de inclusión. En otros espacios académicos (por ejemplo, en ocasión de la creación del Programa de Especialización en Inclusión Social de esta Universidad), hemos propuesto la necesidad de dicha resignificación, dadas las conexiones entre lo que se denomina convencionalmente como Inclusión y las políticas mundiales referidas al desarrollismo, modernidad y liberalismo económico. En esa vía, y como participantes directos en la elaboración del Manifiesto por la Inclusión desde el GT- CLACSO (2023), se apunta a esa inclusión resignificada que procura una mayor relevancia al reconocimiento de la diferencia. Es en ese marco que planteamos el concepto de “Práctica inclusiva”.

En esa vía, se parte también del reconocimiento de la diferencia o brecha existente entre esta definición de práctica inclusiva y las nociones de Inclusión, Inclusión Educativa y Educación Inclusiva; ello como reflejo de las construcciones epistémicas que deben hacerse desde, por ejemplo, el acto de la autonomía universitaria que abraza a las Universidades Públicas y el mismo acto deontológico que conduce a la construcción de conocimiento por vía de la investigación, connatural a esta organización e institución. Es precisamente por ello que puede establecerse que es en el marco de esos rasgos del modelo cultural que guía a las IES del país donde aparece una idea de Inclusión que está atravesada por la misma idea de modernidad. Esto es, la Modernidad que ha atravesado a la Universidad en el sentido, bien sea de A. Touraine (2005) o de Z. Bauman.

De cierto modo la idea de Inclusión es una manera de expresión de procesos de modernización, pero en el sentido que el mismo modelo cultural ha impuesto. Esto es, aparece una idea de inclusión o de educación inclusiva como orientadora de la acción “universitaria”, pero que se distancia de un concepto de práctica inclusiva en el sentido que proponemos. Se puede afirmar que existe un conjunto de acciones relacionadas con la inclusión e inclusión educativa, pero de todas ellas, una proporción menor son prácticas inclusivas. Este concepto se comporta entonces como “examinador”, bien sea de la complementariedad entre derechos sociales y derechos culturales, o

de su tensión en el sentido del conflicto entre inclusión (asociado a derechos sociales) y reconocimiento de la diversidad o diferencia cultural (asociado a derechos culturales). En nuestro criterio, la inclusión no solo se debe centrar en el ejercicio de derechos sociales, sino también (y especialmente), en el ejercicio e impulso real de derechos culturales. Ese sentido de realidad es el que contiene aquí una idea de “práctica”.

En tanto concepto que permite examinar, se han identificado un total de 211 prácticas inclusivas. A continuación, y en esos marcos descriptivos y sintéticos ya anunciados, hacemos referencia a las prácticas inclusivas identificadas.

En particular, las 211 prácticas inclusivas identificadas se han inscrito en 24 categorías analíticas. En ellas debe verse su inscripción armoniosa o conflictiva con una u otra Huella de las CDPi identificadas. Ello se constituye entonces en un ejercicio no solamente descriptivo (y necesario por cierto), sino crítico – analítico.

Estas prácticas se indican en el siguiente cuadro, de acuerdo con sus niveles de presencia.

**Cuadro 2. Prácticas inclusivas según categorías analíticas**

Nº	Categorías de referencia analíticas	%
1	Formativas – Educación (cursos, talleres, diplomados) (Programas académicos)	21.32
2	Reconocimiento Diversidad cultural (DC), Diálogo saberes, Educación Intercultural	17.06
3	Acompañamiento estudiantil en las IES	15.16
4	Género y diversidad sexual	9.95
5	Paz	7.58
6	Productivas/económicas	5.68
7	Investigativas (Trabajos de Grado, investigaciones)	4.26
8	Tecnológicas, Manejo de TICS	2.36
9	Observatorios	1.89
10	Accesibilidad – Manejo de información	1.89
11	Salud / Salud mental	1.89
12	Agrícolas	1.42
13	Atención a primera infancia, niños, niñas y adolescentes (NNA)	1.42
14	Manejo o suministro Servicios Públicos (agua, luz, etc.)	1.42
15	Voluntariados	1.42
16	Bienestar y calidad de vida	0.94
17	Favorecimiento de la movilidad	0.94

18	Fortalecimiento o gestión comunitaria	0.94
19	Recreación y Deportes	0.94
20	Asesoría Jurídica	0.47
21	Bienestar Animal	0.47
22	Donaciones, ayuda humanitaria	0.47
23	Mejoramiento de infraestructura	0.47
24	Redes	0.47
Total		100

Fuente: diseño de las/os autores

Puede apreciarse la presencia de esos horizontes de sentido en una u otra práctica, de acuerdo con dichas categorías. Es evidente cómo las prácticas inclusivas de mayor predominio corresponden a las de tipo formativo (21.32%), seguidas de las relacionadas con Reconocimiento de la diversidad cultural (17.06%) y el Acompañamiento estudiantil (15.16%). En una proporción menor se encuentran prácticas inclusivas relacionadas con Género (9.95%), la construcción de paz (7.58%) y el fomento de lo económico productivo (5.68%). Las restantes tipologías se aprecian en el mencionado cuadro. Este ejercicio se concentró en esas categorías de prácticas recurrentes, pues muestran ya el camino de reproducción discursiva (CRDi) que sugieren las condiciones sociales de producción (CDPi).

Se puede afirmar que las categorías de prácticas inclusivas de tipo formativo y las de acompañamiento estudiantil, reflejan una sincronía importante con las huellas CDPi propias de las mecánicas referidas al desarrollo, desarrollo humano integral, formación integral y, dependiendo de si la IES es Pública o privada, puede o no contener matices religiosos. En el marco de la inclusión, en las prácticas inclusivas de acompañamiento estudiantil se aprecia aquella inscripción en un tipo de inclusión convencional o tradicional referida a la atención y asistencia estudiantil.

Se identificaron 33 prácticas de esa tipología, todas derivadas de bienestar Universitario en Asocio con unidades o Facultades específicas. Debe manifestarse que este tipo de prácticas inclusivas se inscriben en mecanismos de tipo atencional, bien sea en la modalidad de acompañamiento y orientación personalizada a grupal, impartida en la mayoría de casos por equipos de profesionales o profesionales de disciplinas como la Psicología, el Trabajo Social, la educación especial, entre otras. Las principales categorías analíticas o subtipologías se concentran en Apoyo académico, apoyo en procesos de inscripción y admisión, apoyo de tipo integral, prácticas que combinan una u otra modalidad, en las que junto al acompañamiento académico y pedagógico (ACP) se aprecian bien sea el apoyo psicosocial, el manejo de lengua de señas o braille, el manejo de TIC's, el apoyo familiar, al apoyo socioeconómico.

Por fortuna se aprecia un conjunto de prácticas inclusivas que se relacionan de manera directa con aquello considerado como Educación Intercultural y Praxis interactiva. Estas corresponden a 36 prácticas inclusivas asociadas a las categorías de Reconocimiento de la Diversidad cultural (DC), Educación intercultural y Diálogo de saberes.

De acuerdo con las prácticas inclusivas identificadas en esta categoría, frente a lo relacionado con la tensión que se presenta entre universalismo- diferencialismo se hace oportuno describir

algunos elementos de las prácticas inclusivas en estas IES del país. Es así, que se vuelve a retomar la información de las prácticas inclusivas identificadas de acuerdo con las categorías de reconocimiento de la diversidad, educación intercultural y dialogo de saberes, orientadas a una u otro grupo culturalmente diverso. En estas categorías se ubicaron 36 prácticas inclusivas, de las cuales el 49,6% (18) están dirigidas al sector étnico, específicamente a grupos indígenas, grupos afro, grupos de mujeres indígenas, comunidades étnicas artesanales, indígenas-negros y a grupos étnicos en general; el 44% (16) presenta prácticas inclusivas en otros sectores, tales como estudiantes, comunidad universitaria, profesionales, población/comunidad en general, excombatientes de las FARC / Campesinos víctimas del conflicto armado, mujeres, campesinos, firmantes de paz, población LGBTIQ+, población con discapacidad y privados de la libertad (este último agrupa varios grupos diversos). Finalmente, en el sector social se encontró un 5.4% (2) con prácticas inclusivas dirigidas a campesinos y personas con discapacidad. De acuerdo con lo presentado anteriormente, no se alcanza a ver mayor distinción diferencial, es así que la descripción realizada, en términos estadísticos descriptivos, puede evidenciar la complejidad entre el diferencialismo y el universalismo.

Otras prácticas inclusivas que representan esa cercanía con la educación intercultural la constituyen las Prácticas inclusivas desde la perspectiva de género. Las prácticas inclusivas en la educación superior representan una relevancia importante, en la medida que muestran la materialización de políticas institucionales, la aplicabilidad de enfoques transversales al escenario educativo y la respuesta a las coyunturas actuales de la educación superior en clave de derechos y justicia social, siendo una de ellas la perspectiva incluyente de género en la educación superior.

Las prácticas inclusivas de género buscan reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, así como eliminar las violencias basadas en género, la discriminación y la vulneración de derechos. Dentro de los hallazgos obtenidos en la investigación, 21 prácticas son identificadas en perspectiva de género en las Universidades indagadas, las cuales se focalizan a prácticas formativas para la inclusión y la diversidad, desde acciones de prevención de violencias basadas en género (VBG)<sup>1</sup>, atención de casos de violencias basadas en género (VBG), acompañamiento estudiantil, observatorios de género y acciones que promuevan el lenguaje inclusivo. Es de mencionar que una misma práctica puede tener varios ámbitos de acción.

Finalmente, deben señalarse aquí, las prácticas inclusivas que representan alguna novedad respecto de aquellas posturas tradicionales de la inclusión. En este caso consisten en las prácticas inclusivas referidas a la construcción de paz, de las cuales se identificaron 21 prácticas, las que se refieren a procesos comunitarios, el establecimiento de observatorios académicos y el desarrollo de procesos atencionales a víctimas.

### **A manera de conclusión**

Puede apreciarse entonces que las IES del país se conducen por una serie de orientaciones culturales de la acción, las que han permitido acercarnos al conocimiento de algunos rasgos del modelo cultural dominante en educación superior. Hay rasgos generales de las IES Públicas que las distinguen de las privadas, como por ejemplo el pluralismo ideológico, epistémico, el fomento del espíritu democrático y la autonomía universitaria. Así mismo hay algunos rasgos distintivos de las

---

1 La violencia de género se refiere a los actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas, en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género y el abuso de poder.

IES Privadas, algunos de carácter religioso (católico, cristiano), otros que muestran un particular modo de inscripción en las lógicas de mercado. A partir de estos rasgos diferenciadores, cada tipo de IES despliega su forma de ordenarse y relacionarse con otras huellas CDPI, entre ellas el desarrollo en sus distintas modalidades (como expresión de procesos de modernidad o modernización), con la formación integral, con los procesos de Calidad, su pertinencia social y el anhelo de la transformación social (la que reviste interpretaciones distintas si se está en IES públicas o en IES privadas) y el reconocimiento de la diversidad y la inclusión.

Esos rasgos se constituyen en marcos o trasfondos que permiten tener una idea de cuál es el modelo cultural dominante en Educación Superior. Como se puede apreciar, resulta un marco paradójico en el que las IES públicas se han dedicado a lidiar con lógicas sistémicas propias del sistema dominante, que no oculta la imposición de la relación capitalismo – modernidad – desarrollo. Las IES públicas, por un lado, intentando maniobrar frente a este enviste; las IES privadas, al parecer y por el contrario, portavoces de las lógicas hegemónicas. Es en este marco o rasgo del modelo cultural desde donde se deben identificar y analizar las prácticas que conducen al reconocimiento (real) de la diversidad cultural y de prácticas inclusivas.

Sin embargo, se aprecian un conjunto de prácticas que superan esa perspectiva tradicional o convencional de la inclusión y se constituyen como ámbitos novedosos de tipo inclusivo. Estas son las prácticas inclusivas referidas a la construcción de paz y las prácticas inclusivas relacionadas con el género.

Se encuentran una serie de prácticas inclusivas relacionadas con los aportes que las IES están adelantando actualmente en el marco de la construcción de paz. Ello se materializa en acciones y propuestas que se desarrollan con personas víctimas del conflicto armado, con personas que residen en lugares que han sido afectados por el conflicto armado. En esta categoría se han identificado 16 prácticas inclusivas, las cuales se subdividen en 5 subcategorías, tales como procesos educativos, observatorios, gestión comunitaria, encuentros académicos con víctimas del conflicto y actividades de acompañamiento.

## Referencias

- Aguado, T. (2003). *La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas, Realizaciones*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>
- ASCUN, Red Nacional de Extensión Universitaria (2018). *Política de Extensión. Por una universidad comprometida con el país*. Acuerdo 2 de 2018. Bogotá, D.C.: ASCUN. <https://ascun.org.co/wp-content/uploads/2024/09/Política-extension-2018.pdf>
- Betancourt Zárate, G.; Díaz Roa, M.P. (2020). *Posibilidades del reconocimiento de la diversidad cultural. Los discursos de recepción discursiva de prácticas culturales y de RSO*. Nueva York - Cali: Editorial REDIPE. Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, D.C. <https://redipe.org/editorial/posibilidades-del-reconocimiento-de-la-diversidad-cultural/#libro>
- CLACSO. GT – Estudios Críticos en Discapacidad (2023). *Manifiesto por la Inclusión*. Discriticas, 4. Buenos Aires.
- Díaz Roa, M.P.; Betancourt Zárate, G.; Fernández Moreno, E.C. y Benavides Cely, Y.S. (2023). El respeto y fomento a la diversidad cultural. Aportes desde las prácticas académicas de

- Trabajo Social. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, N° 108, 16 pp. <https://www.margen.org/suscri/margen108/DiazRoa-108.pdf>
- Gómez de Mantilla, L.T. (2011). *La tensión, legalidad y legitimidad en la ontología universitaria*. En: Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. (2011). Responsabilidad Social Universitaria. Documentos. El Pensamiento universitario, N° 21. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpres.
- González, J. E. (2016). *Análisis cultural hermenéutico. Aportes de la Hermenéutica analógica icónica al Análisis cultural*. Buenos Aires: Círculo Hermenéutico.
- Guzmán, M. F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. En *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*. 12(1). 199-212
- Kisnerman, N. (1988). *Pensar el Trabajo social. Una mirada desde el construccionismo social*. Ed. Edward, Buenos Aires – México.
- Moncayo, V.M. (1993). *El nuevo régimen de la Universidad Nacional: punto de partida para un debate que apenas comienza*. En: Sánchez, R.; Moncayo, V.M. (1993). *Retos de la Universidad Nacional*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del Futuro*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes SDCRD. Centro de Estudios Sociales CES. Universidad Nacional de Colombia (2011). *Plan decenal de cultura de Bogotá, D.C. 2012-2021*. Bogotá, D.C.: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes.
- Sifuentes, O. et al (2017). Interculturalidad en la Educación Superior. El efecto colateral de las TIC. En *RITI Journal*, Vol. 5, 9. <https://riti.es/index.php/riti/article/view/220/261>
- Sistema Universitario Estatal SUE (2003). *Indicadores de Gestión para las Universidades Públicas*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional, ICFES.
- Tamayo, A. (2007). *En defensa de la universidad pública*. Apuntes del CENES, 1. Pp. 293-303.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- ULEU (2019). *Declaratoria del XV Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión Universitaria*. Uruguay, 24 al 28 de junio del 2019. <https://camjol.info/index.php/recoeso/article/view/13452/15576>
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa