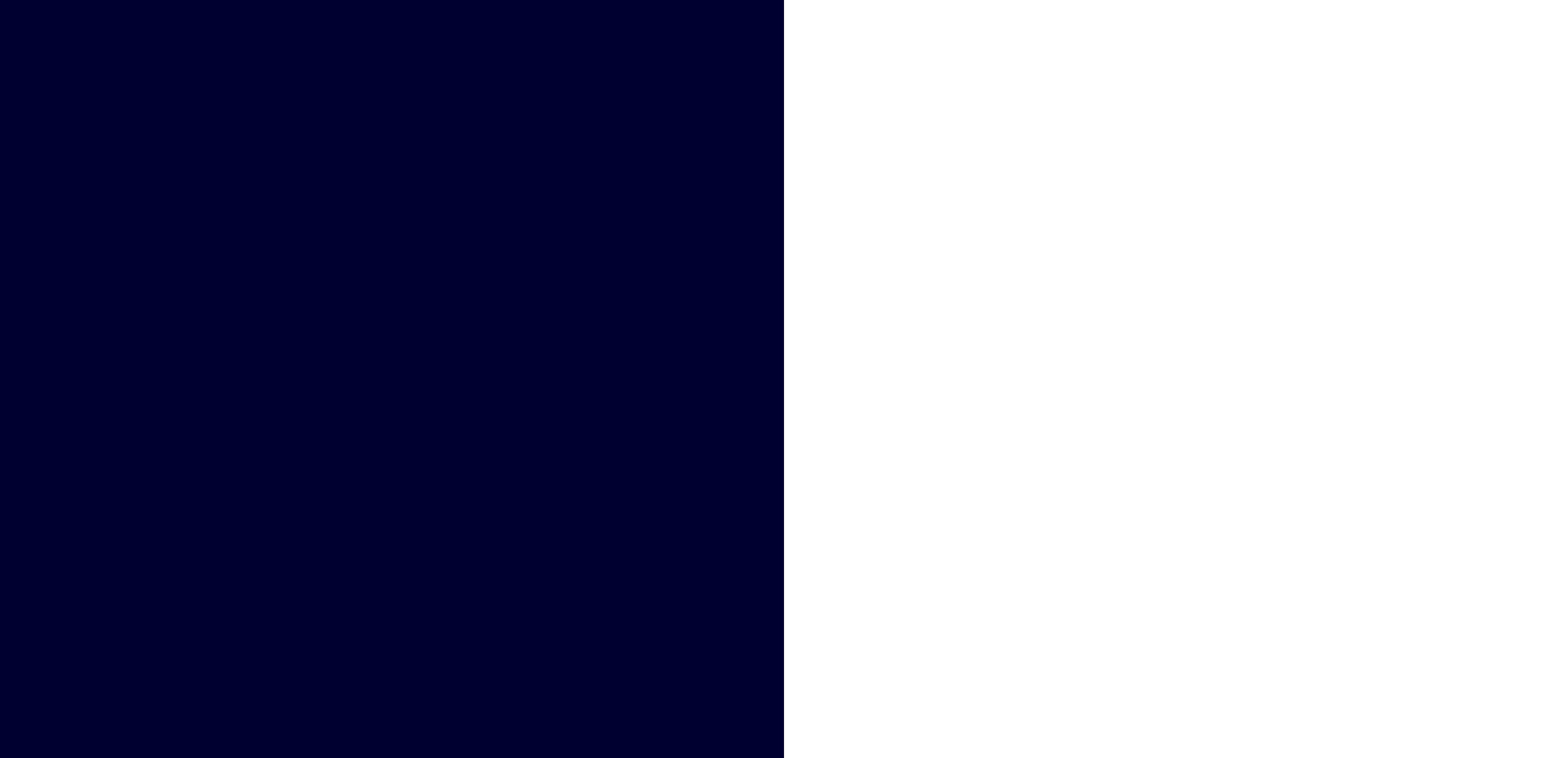


ESCUELA
DE ESTUDIOS
DE GÉNERO

.....
Boletina Anual # 2

**EDUCAR
EN LA EQUIDAD**



EDUCAR EN LA EQUIDAD

BOLETINA ANUAL # 2

2012

Sandra Milena Toro
Óscar Quintero
Sara Yaneth Fernández et al
Johanna Cruz y Érika Moreno
Adriana Pérez

Dora Munévar
Imelda Arana
Lya Yaneth Fuentes
Mara Viveros

Segunda edición: Bogotá, Colombia, 2013

ISSN: 2256 - 1269

Todos los derechos reservados

© Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas,
Escuela de Estudios de género.

© Sandra Milena Toro, Óscar Quintero, Sara Yaneth Fernández, Johanna Cruz,
Érika Moreno, Adriana Pérez, Dora Munévar, Imelda Arana, Lya Yaneth Fuentes, Mara Viveros, Luz
Gabriela Arango, Tania Pérez Bustos, Gloria Estella Hernández Torres Y Ramón Eugenio Paniagua.

© Varias (os) autoras (es).

*Los artículos publicados en el presente texto son responsabilidad de cada una (o) de las autoras(es).

Diseño y Diagramación: Mónica Najar

Corrección de estilo: Jorge Ospino

Producción editorial: Pregraf Impresores s.a.s



[Índice]

12 Editorial
Educar en la Equidad

SECCIÓN 1 DISCRIMINACIONES

20 Educarse o criar: ¿Es esa la cuestión?
[*Sandra Milena Toro Herrera*]

26 Discriminaciones raciales cotidianas como forma de construcción de masculinidades en la universidad
[*Óscar A. Quintero Ramírez*]

34 Hacia una política institucional para la equidad de género en prevención de la violencia de género en la universidad de Antioquia
[*Sara Yaneth Fernández Moreno, Gloria Estella Hernández Torres, Ramón Eugenio Paniagua Suárez*]

48 Educación superior y mercado laboral:
Reflexiones sobre la reproducción de la dominación sexual
[*Johanna Cruz Herrera y Érika Natalia Moreno*]

64 Género y Educación Superior: más allá de lo obvio
[*Adriana Pérez*]

SECCIÓN 2 HACIA LA EQUIDAD

76 Metáforas e inequidades universitarias
[*Dora Inés Munévar M.*]

86 La educación superior y el debate pedagógico
[*Imelda Arna Saézn*]

94 Hacia la equidad de género en la educación superior:
una interpelación a las políticas educativas
[*Lya Yaneth Fuentes Vásquez*]

106 El Acuerdo 035 de 2012 un escenario favorable para la equidad de género en la Universidad Nacional de Colombia
[*Mara Viveros Vigoya*]

117 Autores

121 Proyecto Feges

126 Proyecto Miseal

Educación para la equidad

La segunda edición de la Boletina, publicación anual de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, financiada por el proyecto FEGES, “Fortalecimiento de capacidades relacionadas con la Equidad de Género en la Educación Superior”, analiza desde experiencias diversas y teorías de género aspectos relevantes de la educación universitaria en el contexto actual.

Como señalan Luz Gabriela Arango y Tania Pérez, hoy se pone en duda la capacidad de la educación de favorecer la movilidad social, la inclusión y la equidad. Dicha problemática y los debates que suscitan no pueden soslayar los análisis de género que redimensionan las relaciones de poder intrínsecas a las nociones vigentes de feminidades y masculinidades; tampoco pueden obviar las nociones de interseccionalidad y equidad que complejizan de manera novedosa y muy sugerente las razones de las jerarquizaciones sociales y sus incidencias en los planes educativos colombianos.

Las reflexiones de Adriana Pérez, Sara Fernández, Gloria Estrella Hernández, Ramón Eugenio Paniagua, Dora Inés Munévar, Johanna Cruz, Érika Natalia Moreno, Imelda Arana, Lya Yaneth Fuentes, Mara Viveros, Óscar Quintero, Sandra Milena Toro, docentes, activistas, estudiantes, les apuestan a tales acercamientos desde perspectivas no sólo académicas, sino vivenciales, que son básicas en la agenda académica y política de la Escuela de Estudios de Género

Estos ensayos, los proyectos de cooperación internacionales FEGES y MISEAL, “Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina”, y el aporte de la Escuela de Estudios de Género a la elaboración e implementación del Acuerdo 035 de 2012 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia que “tiene por objeto establecer los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos, que propenden por el fortalecimiento de una cultura institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia”, interrogan las relaciones, legales, normativas, entre las instituciones educativas y el Estado. A la vez, hacen eco del interés contemporáneo en formular proyectos y promover militancias que miran hacia adentro de las instituciones, al día a día, a las relaciones con las y los cercanos. ¿Es ésta una preocupación nueva del feminismo o recoge discursos y ejercicios de otras disciplinas que, como la historia, desde hace unos treinta años estudian, piensan y validan lo diario, lo habitual, lo cercano y, por lo tanto, lo más arraigado en cada uno de nosotros, de nosotras, en diálogo y a veces en contravía de los grandes hechos, los grandes relatos, las grandes políticas? El afuera, lo público, como se diría de otra manera. ¿O se trata de realizar una tarea del feminismo que quedó pendiente?

Y si pensar lo cotidiano, las prácticas y rituales que determinan nuestro hacer y ser en el mundo es fundamental para el trabajo feminista, no son menos importantes las subjetividades, ancladas en el cuerpo, y las preguntas sobre cómo éstas se constituyen y desmontan. La educación y los feminismos en Colombia necesitan valorar los procesos simbólicos, culturales, sociales, históricos, discursivos, colectivos que generan las subjetividades; ellos encuentran en las artes y en la voz en primera persona un espacio privilegiado de expresión. El arte permite de mejor manera la manifestación de los afectos, de los sentimientos, a partir de los cuales también aprendemos. Educar uniendo lo artístico, la creatividad, a las prácticas científicas, a las investigaciones en ciencias sociales y en otros campos de saber es lo deseable. También es un camino eficaz para lograr equidades, para romper discriminaciones. Allí la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia tiene mucho por inventar, mucho por realizar.

Género y educación superior

En las sociedades modernas, la educación superior es vista como una institución fundamental en la redistribución de las oportunidades socioeconómicas, culturales y simbólicas para distintos sectores sociales. En los albores del siglo XX, las mujeres de las clases medias lucharon por el derecho a acceder a la Universidad, reservada hasta entonces a los hijos varones de las clases privilegiadas. La expansión de la matrícula en educación superior en Colombia estuvo acompañada, a partir de la década de 1970, por un incremento sostenido de la participación de las mujeres que constituyen desde la década de 1990 alrededor del 51% del estudiantado universitario. Este logro cuantitativo esconde, sin embargo, múltiples desigualdades:

- La baja cobertura en educación superior, que excluye a la gran mayoría de la juventud colombiana, conformada por mujeres y hombres de los sectores populares, las comunidades indígenas y afrodescendientes.
- Una segregación horizontal que limita la presencia de las mujeres en profesiones técnicas y tecnológicas como las ingenierías mientras las concentra mayoritariamente en profesiones del cuidado como la enfermería, el trabajo social o la educación

una segregación vertical que reduce la presencia femenina a medida que se asciende en las escalas de prestigio y poder de las posiciones ocupacionales y los diplomas.

- La hegemonía de una visión androcéntrica en el mundo universitario que abarca las concepciones de la ciencia, la tecnología, el mérito y los demás valores académicos, y que permea también las culturas estudiantiles y profesoras, las prácticas curriculares y extracurriculares

En el contexto actual de crisis y transformación de la educación superior, en especial de la educación pública, en la que está en juego la ampliación o la supresión de la capacidad de esta institución de favorecer la movilidad social, la inclusión y la equidad, el tema de las relaciones de género se impone como una dimensión insoslayable e inseparable de otros modos de jerarquización social. Indicios de ello son avances normativos e institucionales como la reglamentación, para el sector educativo, de la Ley 1257 de 2008 que busca eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres, la aprobación del Acuerdo 035 de 2012 que define una política de equidad de género en la Universidad Nacional de Colombia y la participación de esta institución en proyectos de cooperación internacional como Medidas para la inclusión social y equidad en Instituciones de

Educación Superior en América Latina (MISEAL) y Fortalecimiento de capacidades relacionadas con la equidad de género en la educación superior (FEGES)¹.

Los ejes de reflexión propuestos para esta edición fueron los siguientes:

1. Desigualdades en el acceso y permanencia de mujeres en la educación superior (obstáculos anclados en la educación media, relegación en determinadas disciplinas o profesiones, discriminación étnica y racial, carga de trabajo de cuidado, brecha rural-urbana).
2. El género en las prácticas cotidianas en los espacios universitarios (pedagogía, relaciones en el aula, violencias de género, organización estudiantil).
3. Políticas gubernamentales y de las instituciones de educación superior en torno a la equidad de género y la inclusión social.
4. Ejercicio profesional y equidad de género (logros y limitaciones en la igualdad de oportunidades; reconocimiento y jerarquías profesionales, brecha salarial).

.....

• Para más información sobre estas iniciativas ver: <http://www.miseal.org/> y <http://www.unradio.unal.edu.co/detalle/cat/todas-y-todos/pag/0/article/proyectos-de-equidad-de-genero-en-la-educacion-superior-miseal-y-feges.html>

En el primer grupo reunimos cinco ensayos que examinan la discriminación de género en la educación superior desde perspectivas que abarcan experiencias y sentidos subjetivos, procesos culturales y socioeconómicos, tendencias estadísticas. A partir de una pregunta que resume un dilema vital de numerosas jóvenes en Colombia: ¿educarse o criar?. Sandra Milena Toro Herrera nos propone una reflexión personal sobre las demandas contradictorias que se hace a las mujeres en nuestras sociedades, invitándolas a estudiar y a ingresar a la universidad, al tiempo que se esgrimen ideales de feminidad que continúan privilegiando la maternidad. Sus argumentos para deshacer la dicotomía entre maternidad e instrucción recuerdan y actualizan razonamientos utilizados por las primeras defensoras del derecho de las mujeres a acceder a la universidad. Por su parte, Óscar Quintero Ramírez analiza el relato de un estudiante afrocolombiano sobre su trayectoria y sus experiencias cotidianas en una universidad de Bogotá y mediante ese ejercicio, nos invita a considerar las tensiones entre diversidad y equidad en la educación superior desde una comprensión de la discriminación como proceso social. Su análisis revela los modos en que el racismo, el sexismo y las desigualdades sociales se entrecruzan de manera contradictoria, condicionando las oportunidades, la elección de carrera y la construcción de la masculinidad.

En un ensayo que busca convencer sobre la necesidad y la legitimidad de una normatividad que garantice la equidad y prevenga la violencia de género en la educación superior, específicamente en la Universidad de Antioquia, Sara Yaneth Fernández Moreno, Gloria Estella Hernández Torres y Ramón Eugenio Paniagua Suárez, alertan sobre la invisibilidad de la violencia de género que reina en los campus universitarios. Los testimonios recogidos muestran como se banalizan las injurias sexistas cotidianas, se desestiman o tratan sin celeridad los casos de abuso que llegan a las instancias académicas administrativas y se expulsan hacia el dominio de la vida personal o del caso aislado prácticas que revelan la fragilidad de las ideas establecidas sobre la meritocracia y la igualdad en la universidad.

Desde una perspectiva feminista, Johanna Cruz Herrera y Érika Natalia Moreno se interesan por la relación existente entre las inequidades de género en el acceso a la educación superior y las desigualdades que enfrentan las mujeres en el mercado laboral. Apoyándose en teorías sociológicas sobre la reproducción de la dominación, revisan fuentes estadísticas colombianas e internacionales que dan cuenta de la persistencia de inequidades de género en la distribución por áreas del conocimiento, en el acceso a maestrías y doctorados y en el ingreso salarial de profesionales, a pesar de los

avances en el acceso de las mujeres a la educación superior.

Adriana Pérez propone una reflexión general sobre el lugar de las mujeres en las instituciones de educación superior en Colombia, señalando cómo ciertas normas culturales y condiciones socioeconómicas inciden en la persistencia de una vulnerabilidad de las mujeres. Como “vulnerabilidad por anticipación”, la autora destaca las expectativas con respecto a la maternidad y al cuidado de las familias que entran en conflicto con el proyecto educativo de numerosas jóvenes, ante la falta de apoyo en los colegios y la precariedad de la política social. Por otra parte, la “vulnerabilidad durante” resulta de regímenes discriminatorios dentro de las universidades que incluyen la segregación por carreras y un ambiente universitario marcado por la hostilidad y la incredulidad en las competencias de las mujeres.

El segundo grupo de trabajos que conforman esta Bole­tina atiende a una reflexión crítica sobre los obstáculos que enmarcan las políticas de equidad de género en la educación superior en Colombia, al tiempo que dejan ver posibles alternativas o caminos por seguir para construir escenarios educativos

más complejamente contruidos y abiertos al reconocimiento de la pluralidad que nos constituye subjetiva y colectivamente. Dora Munévar nos invita a reflexionar sobre las metáforas de la inequidad que ubican a las mujeres en la academia como sujetos que encarnan lo inalcanzable, lo inexpugnable, lo inaudible. Nos invita a reflexionar críticamente sobre cómo estas metáforas configuran barreras, tienen efectos y construyen corolarios de lo que significa ser parte del sistema educativo y científico, esto como paso previo para propiciar otras lecturas de la educación superior y resemantizar la ciencia como escenario social. Por su parte, Imelda Arana se pregunta abiertamente sobre el sentido educativo de la educación superior en el marco de un sistema de formación más complejo. Plantea que la autonomía y la separación de la educación superior con respecto a otros niveles educativos, básicos y medios en los que las preguntas por la interculturalidad y la equidad de género han tenido mayor incidencia, ha contribuido en la construcción de un ethos particular, desde el cual las preguntas sobre el para qué educarse y el cómo educar son meros objetos de estudio, pero no prácticas constitutivas del devenir universitario. Nos propone entonces pensar en una mayor integración entre los niveles educativos con miras a garantizar mayor reflexividad sobre la educación superior como espacio pedagógico y plural.

Los trabajos de Lya Yaneth Fuentes y Mara Viveros se adentran en la discusión crítica de las políticas de equidad de género en la educación superior. Lya Yaneth Fuentes argumenta que existe una carencia general tanto a nivel global como nacional de políticas en esta dirección, ello a pesar de tendencias que afirman la segregación vertical, la feminización y división sexual de las disciplinas y la permanente brecha salarial entre hombres y mujeres en este sector. Señala que las políticas educativas han privilegiado otros niveles de equidad que no incluyen la perspectiva de género, con lo cual la idea de poblaciones vulnerables a las que debe garantizárseles el acceso a la educación superior se construye sin atender a principios de diversidad. De manera complementaria nos invita a pensar que las medidas de equidad social no están afectando una reconfiguración de los sistemas educativos, sino que se limitan a garantizar el acceso, sin pretender mayor impacto sobre la cultura educativa. Su propuesta, en sintonía con las otras articulistas de esta sección, es fortalecer una mirada crítica y autorreflexiva sobre zación social parece ser un proceso universal, nuestras prácticas desde nuestra complejidad y pluralidad, para desde allí incidir en las agendas gubernamentales y universitarias.

Por último Mara Viveros aborda el caso de las políticas de género en la Universidad Nacional de Colombia, centrándose de modo particular en el caso del Acuerdo 035 de 2012. Nos invita a valorar críticamente lo que implica esta iniciativa institucional que aboga por comprender el género como configurador de la vida universitaria. Sobre esto plantea la necesidad de reconocer prioritariamente cómo la educación superior se ha construido sobre un ideal de meritocracia y autonomía desde el cual la movilidad independiente de condiciones de raza, clase y género. Como otras articulistas, subraya el énfasis que las políticas de equidad han puesto sobre la vulnerabilidad socioeconómica, suponiendo en ocasiones que el género no es un marcador de diferencia, menos aún de desigualdades, asunto que niega la experiencia de discriminación de las mujeres en este ámbito social. Nos invita entonces a pensar, en la necesidad de que este acuerdo se construya desde perspectivas políticas y axiológicas interseccionales, que aborden tanto la idea misma de desigualdad, como las estructuras de dominación.

Esperamos que estos ensayos sean un estímulo para el desarrollo de los debates que subyacen en el problema de la equidad de género y la inclusión social en la educación superior y contribuyan a abrir nuevos horizontes de posibilidades transformadoras.

Luz Gabriela Arango y Tania Pérez-Bustos

Sección Discriminaciones

[1]

EDUCARSE O CRIAR: ¿ESA ES LA CUESTIÓN?

.....
Sandra Milena Toro Herrera
.....

Emilia tiene 21 años y un gran dilema: reiniciar su carrera que debió suspender hace seis meses cuando nació su hijo, o más bien continuar con un aplazamiento indefinido que podría durar el resto de sus días, y dedicarse a los cuidados de su niño y de otros tantos que pudieran venir. A pesar de conocer la posibilidad de que su bebé puede ser cuidado por otra persona o que se le puede inscribir en una guardería, Emilia no se decide a volver a la universidad; personas cercanas a ella como su pareja y su familia, le han cuestionado si es “justo sacrificar el bienestar de su hijo”, dedicándole menos tiempo para seguir con su carrera. A fin de cuentas y como le dice su madre, siempre recibirá una cuota alimentaria o podrá trabajar sin contar con un título profesional. Esta situación no sólo le ha ocurrido a Emilia; es una escena que muchas mujeres se ven abocadas a enfrentar. Y es que aún, cuando se supone que se han dado las garantías de nuestros derechos a la educación y al libre desarrollo de la personalidad, sigue pesando el mensaje tácito e histórico, que se ha impuesto sobre nuestros hombros, la obligación casi exclusiva de anteponer lo que se considera “el bienestar” de los hijos y de otros cercanos a una propia construcción académica y laboral.

¿Ser una buena mujer coincide con el estereotipo de ser una buena madre?... es una pregunta que puede generar gran debate... lo cierto es que más de una Emilia se ha visto abocada a renunciar a su formación profesional, porque ese papel de cuidadora y de madre que para criar a sus hijos siempre debe estar ahí, físicamente presente, lleva a preferir las labores de atender la familia.

Quienes se atreven a continuar sus estudios y a ceder el cuidado de sus hijos a otros que los releven parcialmente en el tiempo, suelen recibir señalamientos y juicios que, aunque ya no se dicen tan seguido en voz alta, sí se susurran tácitamente, indicando como reprochable el no ejercer el papel de madre con la estricta cabalidad que muchos creen correcta. De hecho, no es infrecuente escuchar versiones en las que se culpa específicamente a la mujer de ser la causante de algunos males que padecen niños y jóvenes en la actualidad. Esto recuerda quizás,

aquellas hipótesis que hablaban de las “madres esquizofrenogénicas”, señalando que el estilo de crianza usado por algunas mujeres, podía derivar en la demencia temprana de los hijos; luego de años de investigación, se comprendió que está no era la etiología. Quizás imitando estas teorías ya rebatidas, se ha propuesto que la drogadicción, la violencia, el mal rendimiento académico, el embarazo precoz, son problemáticas de las que se puede acusar a la reciente y aun parcial “ausencia” de la mujer de los hogares, que antes estaban acostumbrados al típico escenario en que un hombre salía a trabajar, unos hijos iban a la escuela y una mujer se dedicaba de sol a sol, sin remuneración alguna, a cuidar de los quehaceres del hogar. En este contexto pensar en la necesidad de la educación superior para las mujeres, debía resultar poco menos que un desperdicio. Sin embargo, con el pasar del tiempo, las mujeres hemos tomado las riendas de nuestra formación, asistiendo de manera cada vez más contundente a las aulas universitarias. Pero es entonces, cuando sin tener ya la restricción de una ley y unos reglamentos injustos, que nos prohibían acercarnos a la universidad, quedan en el aire las normas sociales que nos han entregado sin discusión, la mayor responsabilidad hacia los hijos y la familia.

Pero si nos limitamos a pensar en la obligación de criar seres humanos, ¿quién tendrá mayor potencial para ejercer como madre: aquella que debe continuar sin formación, por el hecho de privilegiar el papel de cuidadora o la que alcanzando un perfil profesional, tiene quizás más herramientas para guiar a sus hijos en un camino integral? Quienes

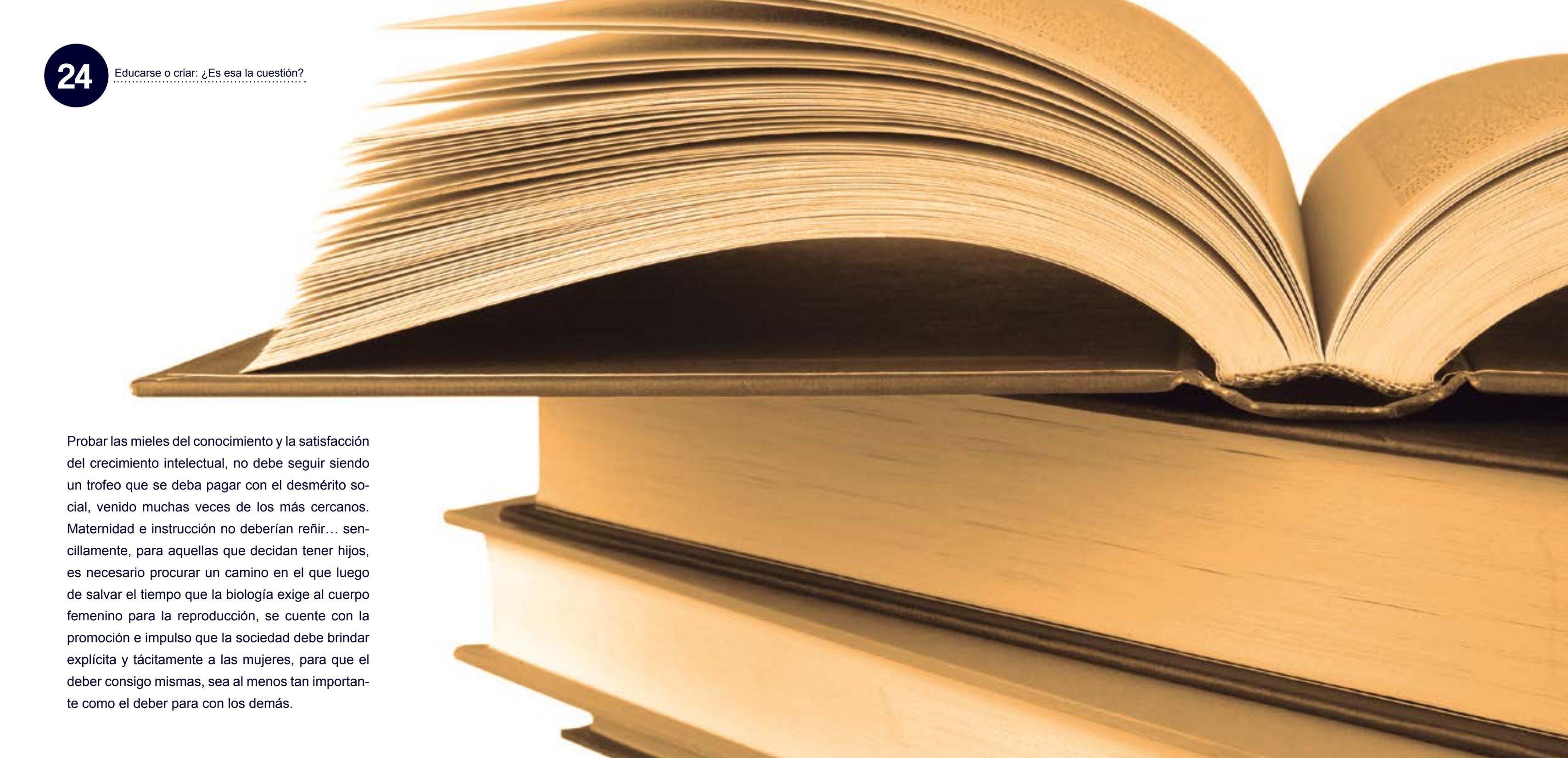
hemos contado con la prerrogativa del derecho a la educación superior, sabemos que asistir a una universidad abre una cantidad innumerable de puertas, que no sólo conducen a la destreza en el área en la cual se decidió hacer énfasis, sino que además permite entrar en contacto con diversas corrientes del pensamiento, tecnologías, opiniones políticas, es decir: se cuentan con más instrumentos para lograr una visión crítica y práctica de la vida. Esto habla de los beneficios que puede recibir ser el hijo de una mujer profesional y no de una persona con menor posibilidad educativa.

Muchas somos frutos de madres que no pisaron los salones de una universidad, mujeres que debieron soportar más de un suceso infortunado por su corta educación; y aunque hoy las vemos con orgullo, entendemos que la historia no tiene por qué ser la misma para todas.

Por otro lado, aun cuando ser profesional no garantiza el más justo de los salarios, siendo esta una de las luchas que aún debemos librar, sí se generan más elementos para promover la independencia económica de la mujer, que dicho sea de paso, puede ayudar a romper cadenas de sometimiento, maltrato y sumisión. Esto es otro aporte que hace que una mujer con educación superior, contribuya desde su influencia en la familia a la optimización de la sociedad.

Contar con ingresos propios y ojalá ejerciendo una profesión titulada, ya no es una opción o una mera necesidad de aporte al presupuesto familiar. Tener la posibilidad de una subsistencia económica total o parcial, que derive del propio trabajo y conocimiento, es gratificante, pero además aumenta las garantías de los derechos de las mujeres y los niños. Seguramente si nuestra Emilia termina su carrera y obtiene un beneficio laboral de la misma, contará con el conocimiento suficiente para reclamar sus derechos y tener la libertad de alejarse de un compañero violento, sin temor a morir de hambre; además, evitará que su hijo sea testigo o permanezca como víctima de maltrato.

Es evidente que hago especial énfasis a la dedicación derivada de la maternidad, pero no hay que olvidar que en las mujeres también ha recaído históricamente el cuidado de los mayores y de los discapacitados, obstaculizando la consecución de la realización académica y de otras áreas de sus vidas. En este tipo de casos, llama la atención que incluso se asume como un hecho que son las mujeres las encargadas de supervisar el estado de estas personas. Los hombres de las familias suelen comprender que ellos serán simples espectadores o auxiliares de fin de semana.



Probar las mieles del conocimiento y la satisfacción del crecimiento intelectual, no debe seguir siendo un trofeo que se deba pagar con el desmérito social, venido muchas veces de los más cercanos. Maternidad e instrucción no deberían reñir... sencillamente, para aquellas que decidan tener hijos, es necesario procurar un camino en el que luego de salvar el tiempo que la biología exige al cuerpo femenino para la reproducción, se cuente con la promoción e impulso que la sociedad debe brindar explícita y tácitamente a las mujeres, para que el deber consigo mismas, sea al menos tan importante como el deber para con los demás.

DISCRIMINACIONES RACIALES COTIDIANAS COMO FORMA DE CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN LA UNIVERSIDAD

.....
Óscar A. Quintero Ramírez
.....

La universidad se ha construido en las sociedades contemporáneas bajo la ideología de la meritocracia, la libertad de expresión y el desarrollo del conocimiento como algo “universal”. En ese sentido, la investigación de las configuraciones sexuadas y racializadas de las discriminaciones es de vital importancia a la hora de entender las tensiones entre diversidad y equidad así como los procesos de reproducción social de los sistemas de desigualdades y privilegios, o de movilidad social de algunos sectores sociales en los casos más alentadores (de Rudder, Vourc’h y Poiret, 2001).

Las discriminaciones han sido abordadas clásicamente desde dos perspectivas (Essed, 1991; Dabady, 2003). La primera se centraría en el análisis de prácticas intencionales, actos explícitos en contra de determinados grupos o personas, los cuales tienen como función el mantener y reforzar sin ningún miramiento su subordinación. Esta aproximación, que se centra en los “hechos específicos y comprobables”, deja de lado el análisis de su interpretación por parte de los diversos actores sociales y se centra en una búsqueda muy cercana al de la justicia penal, cuyo fin es identificar culpables y víctimas.

Una segunda perspectiva aborda las discriminaciones como un resultado de cosas. Se tienen en cuenta datos estadísticos para mirar el mayor o menor grado de igualdad que tienen las personas o grupos en relación con el acceso a un bien o un servicio. Así, se puede dar una mirada al grado de “discriminación” que afecta a las mujeres de acuerdo con sus diferencias en relación con el acceso a la educación, al trabajo, al nivel de ingresos, etc. Es una aproximación estructural a las discriminaciones; su limitante analítica



radica en que no permite comprender cómo se ha llegado a tales resultados, diluye un análisis de los actores que intervienen y se confunde conceptualmente con las desigualdades sociales.

Proponemos la comprensión de las discriminaciones en términos de proceso social representativo de los sistemas de dominación y por medio del cual éstos se refuerzan. De acuerdo con esto, entenderemos el concepto de discriminación como la aplicación de un tratamiento a la vez diferente y desigual hacia un grupo, y por ende a los individuos que lo componen, en función de rasgos socialmente construidos como diferencias negativas en relación con un actor dominante (Poiret y Vourc'h, 1998) y dentro de un campo social específico; en el caso que nos convoca sería entonces la educación superior y específicamente la universidad.

La categoría de “racismo sexista” o “sexismo racista” (gendered racism) que establece Philomena Essed (2005) puede dar cuenta de las intersecciones entre las discriminaciones etnicorraciales y de género. Se trata de analizar las discriminaciones en su conjunto y no como procesos separados y análogos. Las discriminaciones etnicorraciales pueden ser experimentadas de una manera diferente por las mujeres y los hombres de un mismo grupo social discriminado, como lo han mostrado algunos estudios pioneros

en Colombia (Viveros, 1998). La noción de “interseccionalidad” (intersectionality) describe procesos macro y microsociológicos con el fin de identificar cómo los individuos y los grupos sociales ocupan una posición social en estas estructuras entrecruzadas que modelan conjuntamente la dominación (Hill Collins, 2000; Hooks, 1992).

Por otro lado, entendemos la masculinidad y la femineidad como procesos de configuración de la práctica de género (Connell, 2003). La masculinidad es una categoría relacional que describe procesos históricos, individuales y colectivos, con significados cambiantes y maleables (Viveros, 2001). Añadiríamos a esta definición que la masculinidad no sólo es relacional sino también situacional, desde un punto de vista fenomenológico en el análisis de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1999). El propósito del presente artículo es el de presentar esta construcción cotidiana de una masculinidad racializada a partir de la descripción analítica de un fragmento de vida de un estudiante universitario afrocolombiano en Bogotá.

Retomamos en ese sentido el relato de José como una historia tipo en relación con la vivencia de discriminaciones en la universidad y su influencia en la construcción de masculinidades. José es estudiante de enfer-

mería en una universidad pública, tiene 22 años, nació en un municipio de Nariño en el Pacífico colombiano. Es el quinto de nueve hermanos y ha sido el primero en ingresar a la universidad. Aunque su experiencia escolar comenzó tardíamente, José obtuvo los primeros puestos de su curso en toda la primaria. El bachillerato lo hizo en el colegio oficial de su municipio y también fue uno de los mejores estudiantes, este desempeño lo hacía por “el honor de ser el mejor estudiante”.

Los avatares como estudiante universitario comienzan desde el momento mismo de su llegada a Bogotá. Un problema inicial era de tipo económico: los 500 mil pesos que le había dado su padre y con los que llegó se le acabaron en la primera semana. En esas situaciones todo cuesta mucho y se recuerda demasiado: “10 mil pesos por unas cuatro hojitas del formulario de las residencias, 3 mil pesos la noche en la residencias y en un apartamento de paisanos”. José tenía entonces que comenzar a pagar su alojamiento sin empezar a recibir la beca de la universidad. Había quedado “en la calle” unas semanas después.²

Además de estos problemas de la vida práctica, José tiene que enfrentarse a otro desafío mayor. Al mes de haber comenzado a estudiar, hace las gestiones para cambiar de carrera. En ese momento se encuentra involucrado en una serie de experiencias que siempre lo remiten a su “condición” de estudiante “afro”. José tiene tres carreras a las

¹Sociólogo, doctorado en sociología en la Universidad Rennes 2, exbecario del Institut de Recherche pour le Développement (IRD), Francia. Investigador y docente de la Escuela de Estudios de Género- Universidad Nacional de Colombia. El presente artículo es una versión revisada y resumida de la ponencia “Comprendiendo las discriminaciones en la universidad. Los avatares de ser un estudiante ‘negro’ como forma de construcción de masculinidades”, presentada en el III Coloquio Internacional sobre Varones y Masculinidades; Masculinidades y Multiculturalismo: perspectivas críticas ¿la diversidad construye la equidad? Universidad de Antioquia, Medellín, diciembre de 2008.

²Se puede argüir que un tipo de situaciones como esta las puede vivir cualquier otro estudiante (no racializado) que estuviera en las mismas condiciones económicas y de acceso a la universidad. Podríamos estar de acuerdo con esta afirmación, pero lo importante aquí, recordémoslo una vez más, no es hacer un análisis en términos “jurídicos”, encontrar dónde está el “móvil” racial de la situación y el culpable, sino mirar la experiencia como un proceso social que tenga en cuenta aspectos micro y macro. Podemos entender esta situación como ejemplo de una discriminación institucional indirecta (Feagin y Feagin, 2003). Lo interesante en el análisis de estas discriminaciones “institucionales” es ver cómo las normas y los procedimientos se pueden infringir por el conjunto de las personas pero si se aplican de manera estricta e inflexible a los individuos y grupos dominados. Es lo que sucede en gran medida con autoridades que tienen un gran poder sobre los individuos, como es el caso de la policía.

cuales quisiera solicitar el cambio y hace un análisis de sus posibilidades. A saber,

Psicología: tenía altas posibilidades de ser aceptado pero también iba a ser necesario gastar mucho dinero en fotocopias y de pronto en materiales.

Odontología: de entrada los materiales son muy caros, pero además habló con la secretaría académica del departamento y se le informó que no podía hacer su transferencia allí, que no había cupos, que no había convocatoria porque se había cerrado el hospital de prácticas. Medicina: debía tener un puntaje muy bueno para poder ser admitido, el puntaje suyo era de 97 y el del último estudiante admitido en medicina había sido de 140, entonces ni modo de pedirlo.

De acuerdo con la estructura de posibilidades y sus probabilidades personales decide pedir el cambio para la carrera de enfermería. Su propio análisis ejemplifica un proceso de restricción de las posibilidades de elección académica: “Entonces ya me metí al área de enfermería que era un puntaje muy bajo, en ese semestre el último había pasado con 84 y yo tenía 97”. Desde luego que a esta “entrada por derecho propio” se suman los bloqueos o aperturas por parte de la institución en las otras carreras. Sin embargo, en enfermería encontró otro tipo de “razones” algo contradictorias:

“Me dijeron que iba a tener dificultades acá en enfermería porque no eran tan comprensivas las personas acá, pero como a uno como afro lo habían visto ya bailando danza acá, entonces ya me conocían y por ser afro entonces tuvo como compasión, entre comillas, de mí y me dijo que me atendía de una vez. Entonces me dio la entrevista y me dijo que sacara un buen promedio y pues que yo era muy necesario en la facultad porque en cualquier momento podía hacer parte de cualquier grupo o de minga para interculturalizarse allí, entonces me hizo la vuelta”

Al preguntársele sobre cómo se sentía al respecto, José respondió que en esos momentos la situación no era fácil. Por un lado identificó claramente que lo estaban estereotipando como “afro”, igual a bailarín, danzarín, cantante. Hubiera querido que el trato fuera igualitario, como una persona que quiere estudiar algo y tiene la libertad de escogerlo y hacerlo. Por otro lado, y de acuerdo con su análisis de posibilidades, era una oportunidad que no podía desaprovechar. Con la fuerza de la experiencia, José fue comprendiendo estas experiencias discriminantes y adquiriendo mayor conocimiento sobre el orden sociorracial existente en la universidad (Essed, 1991). La danza, algo que en un momento determinado le permitió ganar en sus decisiones profesionales a costa de ser estereotipado, se convirtió en un momento de reivindicación y de lucha contra esos mismos estereotipos. Decidió salir del grupo de danza porque “cuando es de discriminarlo a uno, lo discriminan, y cuando es de verlo bailar a uno entonces ahí sí lo llaman”.

Las experiencias cotidianas de discriminación lo remiten a su masculinidad, la cual siempre está a prueba por los demás. No sólo tiene que ser bailarín para la coordinadora de carrera, también debe ser el rumbero que salga con los compañeros de la universidad quienes siempre lo invitan a rumbear para que “levante nenas”. Tiene que lidiar con la “coquetería” de alguna profesora sin presentarse demasiado indiferente, pero guardando las distancias, en un malabar para no tener represalias, principalmente con las notas. La posibilidad de pensar una relación

sentimental con alguna de sus compañeras está siempre limitada por esa necesidad u obligación de demostrarle a los demás ciertos aspectos de su masculinidad, como el hecho de “ser inteligente”.

La experiencia de José es interesante en la medida en que muestra las dificultades a las cuales se puede ver confrontado un estudiante afrocolombiano en las universidades colombianas. En primera medida es indicativo de los sistemas y estructuras de desigualdades sociales que tienen configuraciones interdependientes de clase, raza, género y región. El cambio de carrera es indicativo de las configuraciones de género inherentes al sistema de conocimiento y las jerarquías entre las distintas disciplinas. Se puede decir que en cierta forma se vio afectado por una doble exclusión; la primera en filosofía, la más “masculina” dentro de las ciencias humanas y sociales, que no le permitía a José una perspectiva a mediano plazo como docente en su municipio de origen. Además que rechazaba este destino social racializado pues “todos los afros son profesores”. Por otro lado, aunque José quería estudiar una carrera en ciencias de la salud también fue excluido de las formaciones más prestigiosas,

medicina y odontología, para encontrar “su cupo” en enfermería, una carrera que simbólicamente se ha asociado más hacia lo femenino y el cuidado de los otros.

El hecho de encontrarse en una formación femenina en donde hay pocos hombres y que además sea el único afrocolombiano de la facultad también tiene consecuencias en la construcción de su identidad masculina.

Como lo propone Viveros (2001: 139), “el lugar asignado por unos y otros a la corporalidad y sus efectos en las relaciones de género” es otro de los elementos que pone en evidencia la construcción relacional de las identidades masculinas. Así pues, mediante el caso de José se puede apreciar el proceso mediante el cual se asigna su valor social en el contexto académico; un valor que no está definido a partir de una asignación individual

como un “estudiante cualquiera” sino que se desarrolla de manera preponderante desde una generización racializada que reproduce una posición simbólica y objetivamente minorizada de los estudiantes afrocolombianos en la universidad. Este proceso de minorización también puede configurar los límites de su destino social como futuro profesional.

BIBLIOGRAFÍA

DABADY, Marilyn. 2003. “Measuring Racial Disparities and Discrimination in Elementary and Secondary Education: An Introduction”, *Teachers College Record*, Volume 105, Number 6, August, pp. 1048–1051.

BERGER, Peter et Luckmann, Thomas. 1999. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

CONNELL, R.W.. 2003. *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

ESSED, Philomena. 2005. “Towards a Methodology to Identify Converging Forms of Everyday Discrimination”, in *White Ribbon Campaign in Europe*: http://www.euowrc.org/06.contributions/1.contrib_en/46.contrib.en.htm (mise à jour le 18 mai 2005).

_____. 1991. *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park, CA: Sage.

FEAGIN, Joe y FEAGIN, Clairece. 2003. *Racial and Ethnic Relations*. Prentice Hall (7 Ed.).

HILL COLLINS, Patricia. 2000. “Mammies, Matriarchs and other Controlling Images” en: *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge. pp. 69-96.

HOOKS, Bell. 1992. *Black Looks. Race and Representation*. Boston: South End Press.

• POIRET, Christian et VOUREC'H, François. 1998. *Repérer les discriminations Ethniques et raciales dans le domaine du travail et de l'emploi*. Paris : Unité de Recherche Migrations et Société (URMIS) CNRS/Université Paris 7-Denis Diderot.

• DE RUDDER, Véronique, VOUREC'H François y POIRET Christian. 2001. “Les enjeux politiques de lutte contre le Racisme : discrimination justifiée, Affirmative action, discrimination positive, parle-t-on de la même chose ?”, *Les Cahiers du Cériem*, Univeristé Rennes 2-Centre d'Étude et de Recherche sur les Relations Inter-Ethniques et les Minorités, Num. 7, juin, p. 5-19.

• VIVEROS, Mara. 2001. “Diversidades regionales y cambios generacionales en Colombia” en Mara Viveros, José Olavaria, Norma Fuller, *Hombres e Identidades de Género. Investigaciones desde América Latina*. Bogotá: CES-Universidad Nacional de Colombia, pp. 37-143.

• _____. 1998. “Quebradores y cumplidores. Biografías diversas de la masculinidad en Colombia”. Ponencia presentada en la conferencia internacional “La equidad de género en América Latina y el Caribe: desafíos desde las identidades masculina”, Santiago de Chile.

HACIA UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO EN PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA¹

.....
Sara Yaneth Fernández Moreno

Gloria Estella Hernández Torres

Ramón Eugenio Paniagua Suárez
.....

Presentación

Esta reflexión es producida en el interior del grupo de investigación del proyecto “Violencia de género en la universidad de Antioquia”; en ella se desarrolla una propuesta de abordaje de la problemática de la violencia de género en el Alma Mater. El artículo analiza las condiciones y las herramientas normativas existentes para el diseño y la implementación de una política de equidad de género en la Universidad, muestra la invisibilización y banalización de la violencia de género en el campus y propone algunos lineamientos básicos para una política de equidad de género en la Universidad de Antioquia. La pretensión del equipo de trabajo es interrogar las relaciones sociales que cotidianamente se desarrollan en la institución entre hombres y mujeres, ya que representan en sí mismas la potencialidad de cambio en pos de la construcción de una sociedad más justa, equitativa y dispuesta a asumir la diferencia y la diversidad.



¿Por qué una política de equidad de género como alternativa viable para actuar sobre la violencia de género?

Dar respuesta a este interrogante precisa reconocer que las condiciones en que se presenta la violencia de género en la Universidad de Antioquia afectan sistemáticamente las posibilidades de desarrollo social y humano de cada una de las personas que interactúan en la institución, por cuanto inhibe el ejercicio pleno de derechos, establece formas y mecanismos que excluyen de las dinámicas universitarias a quienes son vulnerables a la violencia. Su carácter sutil e invisible, las representaciones sociales y culturales que la naturalizan en la vida cotidiana, hacen que la violencia de género permanezca oculta, silenciada o simplemente reducida en sus efectos a un hecho aislado e intrascendente que puede resolverse con acciones puntuales.

La universidad cumple en la sociedad con el importante papel de ser generadora de cultura y desde esta perspectiva, todas sus dinámicas y funciones son afectadas y se encuentran implicadas en las formas de producción y sustentación de la violencia de género. La violencia de género, lejos de constituir un problema menor para la población universitaria, se puede visibilizar como un componente que interviene para producir y sustentar formas de exclusión y discriminación en el interior del

campus. Esta situación compromete las estructuras universitarias, los soportes ideológicos y políticos de su dinámica y por tanto, la misión con la cual se ha instaurado como Alma Mater de la región.

Desde este punto de vista, en cumplimiento de su misión, la Universidad de Antioquia ha de plantearse estrategias de desarrollo que garanticen la erradicación de todas las formas de violencia y particularmente de aquellas que se han incrustado en la vida académica, laboral y administrativa. No es dable desarrollar acciones en torno a la violencia de género sin una visión integral de las condiciones en las que ésta se genera.

La perspectiva de género como sustento teórico del diagnóstico realizado y por consiguiente de la propuesta que aquí se perfila, facilita la visibilización de los mecanismos y recursos que intervienen en las relaciones entre hombres y mujeres en el interior de la universidad, las percepciones que se cruzan en lo cotidiano sobre el quehacer y el acontecer universitario al momento de clarificar

las dinámicas del poder que en ellas se entreveran.

En esta tarea de plantear una política de equidad de género en la Universidad de Antioquia se cuenta con instrumentos de orden institucional, nacional e internacional que ofrecen rutas y avances ya consolidados para sustentar acciones y proponer mecanismos de atención.

El primer recurso con que cuenta la universidad lo constituye su misión; en ella proyecta la formación integral, la democracia y la pluralidad como principios orientadores del proyecto institucional. El otro recurso de tipo institucional es la base jurídica y normativa registrada en sus reglamentos y estatutos, según los cuales las relaciones en la universidad se basan en el respeto, la mutua colaboración y la no discriminación por razones de sexo, raza, etnia o clase social.

En el orden nacional se cuenta con la Constitución como carta sustentadora del carácter público de la universidad, el cual le ofrece y le exige apertura y condiciones para el ejercicio pleno de los derechos. Junto con la carta política existe la política de equidad para las mujeres, instrumento con el cual el Estado colombiano ha venido desarrollando acciones y dotando a las localidades e instituciones de mecanismos para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres³.

En el orden internacional y como base de la política existe la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, visión y acción. Esta declaración surge de la conferencia mundial sobre la educación superior convocada por las Naciones Unidas y realizada en París entre el 5 y 9 de octubre de 1998, conferencia que contó con la presencia del entonces rector de la Universidad de Antioquia quien formó parte de la delegación oficial de Colombia. En dicho evento, se proclamaron y establecieron lineamientos de acción, que enfatizan, entre otros aspectos, la urgencia de búsqueda y

- ¹Este documento se basa en la investigación titulada "Violencia de género en la Universidad de Antioquia" realizada por el grupo Salud de las Mujeres del Centro Interdisciplinario de Estudios en Género CIEG, financiada con recursos de estampilla, auspiciada por el CODI-UdeA y el Centro de Investigaciones Sociales y Humanas CISH entre 2001 y 2003. Este texto es inédito, la publicación de la investigación se llevó a cabo en 2005; sin embargo, no fue posible que instancias universitarias acogieran la propuesta de la política universitaria que aquí se presenta; por considerarla de primordial interés decidimos socializarla lo más ampliamente posible. Correo electrónico: spartacolombia@yahoo.com.mx
- ²Este equipo de trabajo tuvo como auxiliares a Jorge Eliécer Guerra Vélez y Diana Sorely Torres Álvarez y fue parte del seminario de tesis I y II del Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia entre 2001 y 2003.
- ³Se suman a los instrumentos para que la Universidad pueda pensar eventualmente en una política de equidad de género las conferencias mundiales de derechos humanos, la conferencia sobre población y desarrollo, la conferencia de mundial de la mujer en Beijing y la cumbre de la pobreza, las cuales han planteado directrices para la superación de inequidades en los diversos ámbitos en los cuales corresponde según los objetivos de cada conferencia.

contrucción de la equidad de género, como estrategia de desarrollo en materia de educación⁴.

El articulado que se trae a colación, deja en claro que nacional e internacionalmente se reconoce la existencia de discriminación basada en el sexo y sesgos de género en las estructuras académicas. Al mismo tiempo, se identifican estereotipos contruidos sobre la base de la naturalización de roles que se sustentan en asignaciones culturales fundamentadas en la biología, disciplina esta que ha sido sobrevalorada al momento de establecer los aspectos determinantes de las relaciones entre los sexos. Del mismo modo que en la sociedad en general, en el espacio universitario tales situaciones contribuyen a la producción de inequidades que se hacen evidentes cuando se analizan aspectos como condiciones de acceso y de participación en las dinámicas de la educación superior.

Esta declaración mundial propone directrices que deben ser contempladas para apuntar acciones alrededor de la violencia de género. Pen-

sar una política y sugerir objetivos y lineamientos no constituye ninguna osadía ni tampoco es una innovación. Es dar cumplimiento a directrices de acuerdos y plataformas internacionales que se articulan para materializar los planes de acción sugeridos⁵.

Un instrumento que cobra importancia en esta propuesta lo constituyen la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación y Violencia contra las Mujeres y la Convención de Belem do Para, instrumento internacional que reconoce toda violencia de género como una violación de los Derechos Humanos. Esta convención constituye la pieza central de la legislación sobre la violencia de género en América Latina y el Caribe y contempla el derecho individual de petición y el derecho de organizaciones no gubernamentales de acoger reclamaciones junto a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Estos recursos e instrumentos configuran un buen repertorio al momento de formular políticas institucionales y también políticas públicas. Se suman a ellos otras experiencias en el orden internacional que ofrecen rutas para el diseño e implementación de una política que aborde la violencia de género desde una perspectiva dinámica e integral en la universidad, como política de equidad de género promovida por esta.

La invisibilización como síntoma de la magnitud del problema en la Universidad de Antioquia

El tema de la invisibilización es recurrente en esta investigación. Las personas entrevistadas⁶ coinciden en afirmar que existen formas de violencia de género, pero que es muy difícil conocerlas o demostrar su presencia en la universidad. Lo poco que se alcanza a visibilizar se hace por medio de comentarios, chismes, chistes, rumores y en muy pocos casos se acude al personal docente o a las autoridades administrativas de la universidad. No pasa de ser una queja que se pone en conocimiento, ante la cual se actúa de manera puntual, sin darle trascendencia ni ahondar en el asunto para no desdibujar la imagen de la persona involucrada (estas situaciones se conocieron específicamente en casos de docentes hombres) ni desvirtuar la imagen de la universidad.

Esto significa que la imagen o representación que se tiene de la institución como un espacio donde la adultez, la madurez, el buen juicio y el respeto mutuo son los rectores de las relaciones interpersonales, tiene gran peso en la invisibilización de la violencia de género. Cualquier situación anómala que afecte la integridad personal es vista como un hecho aislado y se interpreta como un asunto particular que puede perjudicar la vida de la persona pero que no puede afectar la dinámica de la institución. De ello se derivan modos de proceder en términos de llamados a la cordura, al buen manejo, a la discreción y a no sobrevalorar los hechos, de tal manera que no se afecten las tareas y los procesos universitarios. Veamos fragmentos de entrevistas que ilustran tanto la represen-

tación institucional, como la percepción que se tiene de las situaciones relacionadas con la violencia de género y el manejo que se le ha dado.

-
-
- ⁴http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm . Ver especialmente los artículos 4 y 6, así como el marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, apartados I y II.
-
- ⁵Es de anotar que en el contexto de la Universidad de Antioquia y procurando avanzar en la implementación de este plan de acción se ha dado apoyo al Centro Interdisciplinario de Estudios en Género, proyecto que se ha mantenido durante cinco años y que promueve acciones de visibilización y actualmente avala la investigación sobre violencia de género en la U de A. Las políticas universitarias no han trascendido del respaldo puntual a las iniciativas que promueve el CIEG y en materia de consolidar acciones pocos han sido los avances por parte de las administraciones.
-
- ⁶Se entrevistaron estudiantes, profesores y personal administrativo no docente por espacio de año y medio entre 2001 y 2002. Para la invitación se contaba antes con un proceso de motivación, con el sondeo de opinión donde explícitamente se preguntaba la disposición de conversar sobre el tema. Entre conversaciones y entrevistas se suman más de 30 personas.
-
-

(...) Primero que lo desconozco y segundo que le parece a uno difícil en un ambiente de estos, académico, democrático, participativo... Alma Mater que exista. Entonces yo no lo llamaría un problema institucional porque yo no sé qué tan generalizado sea como para uno decir: “sí, se volvió un problema institucional, ¿qué vamos a hacer?” Hasta desde la realidad ocupacional, yo insisto que es un problema de actitud personal, es una actitud personal... Por eso le decía yo ahorita, ¿por qué uno se queda ahí, a estas alturas de la vida? La gente tiene una carta política en las manos porque es activa, de la vida real, donde hombres y mujeres no desconocemos nuestros derechos desde nuestra condición moral, no los desconocemos. Entonces ahí entraría a mirar otro tipo de cosas laborales, entonces yo víctima de ese presunto abuso, que habría que ver hasta donde es provocado, bueno, un montón de cosas... [DRL: 719-758]

(...) A mí me parece que esos casos todavía no tenemos como el valor de trabajarlos institucionalmente, formalmente, si uno mira las actas de los comités de asuntos estudiantiles o el Consejo de Facultad, difícilmente va a aparecer un caso destapado ahí. No recuerdo que figuren en las actas de esa manera, casi siempre esos casos se

manejan en el régimen disciplinario, entonces el régimen disciplinario da para que si cualquier persona, estudiante, profesor, cualquier universitario involucrado en estos casos, entra es como a un régimen disciplinario que está completamente centralizado a este cargo y que tiene unos procedimientos muy claros, pero lo que yo alcanzo a vislumbrar por lo menos en nuestra facultad los casos que llegan, bien sea a uno como vicedecano o como decano, se tratan de trabajar entre los involucrados pero no se dejan como memoria. Como que le tiembla la mano para escribir que alguien está acosando sexualmente a otro, eso no figura en las actas de la institución, salvo en las cosas disciplinarias donde si a veces llevan evidencias, testigos y demás... Si el decano encuentra una causa la primera sanción sería una manifestación privada, muchas veces esos casos se cierran ahí, con la manifestación privada, pero no significa que de ahí el decano le transmita al jefe o al mismo profesor, de que a partir de ahí él va a tener un periodo condicional o que va a hacer un seguimiento para que esto no ocurra, entonces hay como un manto alrededor de esa situación... [VIN: 233-316]

La invisibilización es mantenida y sostenida, tanto en lo institucional como en lo personal, pues quienes viven alguna situación de violencia de género consideran en ocasiones que eso no tiene nada que ver con la universidad o que no tiene caso denunciar o reportar porque es un asunto en el cual se pierde frente a las relaciones de poder. Aquí un fragmento de entrevista donde se especifican razones para no denunciar:

(...) Pues en el caso muy específico que te digo que te estoy contando, las compañeras dicen que no me vaya a meter en problemas, es como la idea de “ya estoy como para terminar, ya estoy que me gradúo, ya me falta como la tesis solamente” y no sé, y es que él es una “vaca sagrada” aquí en el departamento (CT2: 107-115).

La literatura arroja elementos que clarifican por qué permanece invisible la violencia de género y que coinciden con los aportes que, desde las entrevistas y el sondeo de opinión, alcanza esta investigación. Aunque se hace referencia específicamente a los casos de abuso o acoso sexual, s

on condiciones que pueden hacerse extensivas a otras formas de violencia. El acoso poco se conoce y mucho se oculta, especialmente en la universidad cuya estructura y jerarquización no permite el develamiento de este tipo de situaciones. La siguiente cita proviene de estudios realizados en España sobre el acoso sexual en las universidades:

(...) La respuesta a los casos de abuso sexual y su control son un síntoma o un indicador cualitativo muy revelador de la situación de desigualdad de las mujeres en la universidad y las expectativas que se tiene sobre ella y el manejo que pretende dársele por parte de la institución, aunque haya hombres también acosados, se constituye en un riesgo mayor y permanente para las mujeres (Fernández V; 1995, pp. 149 – 158)

En el caso de las alumnas, el control y la evaluación de las tareas educativas por parte del profesorado pesa para frenar la denuncia o la queja pertinente y en cuanto a las docentes, existe una relación de dependencia de los varones en razón de los cargos que ellos ocupan. Esta dependencia se establece en la promoción profesoral y profesional, en el reconocimiento del rendimiento académico, en la evaluación de los aprendizajes... En esta investigación encontramos las siguientes características:



En primer lugar, los hechos no se denuncian. Si se denuncia, se hace de forma tardía, desproporcionada, y en cierto modo impropia, como comentarios de corredor descalificadores de las implicadas, lo cual confunde la lectura de los hechos y puede generar retaliaciones tardías a las personas vinculadas a los hechos. En este aspecto deben considerarse las dificultades para aportar las pruebas del delito en el contexto educativo y más en términos de acoso sexual.

La incapacidad de aportar pruebas y la complejidad para reunir las mismas hace que los hechos, aún denunciados, no prosperen en su manejo debido a problemas de orden psicosocial y a condiciones de desigualdad o asimetría entre las y los involucrados que favorecen la ocurrencia de los acontecimientos en un lugar de claro dominio del acosador. Este es amparado por su ejercicio profesional, tiene la posibilidad de utilizar su saber, de brindar apoyos, evaluaciones y estímulos, aplicar sanciones e incluso de amenazar a la víctima.

El carácter íntimo de las pruebas, las implicaciones emocionales de las personas involucradas, el cuestionamiento y la culpa acompañan a la posible denunciante y afectan su decisión de proceder o no. La resistencia de las autoridades y de las instituciones para aceptar o hacerse cargo de estos comportamientos por parte de

su personal, la sutileza de estas faltas y la dificultad de delimitarlas en el ámbito de las relaciones interpersonales, presentan a las víctimas un espacio inseguro, sospechoso, que genera desconfianza y cuestiona la imagen de transparencia esperada por quienes denuncian. En las muy escasas ocasiones en las cuales se aplica una sanción, ésta es colateral e impropia, cambia la codificación o consideración de las faltas, los atenuantes, y aplica un procedimiento y una sanción que poco tiene que ver con la falta específica y permite en cambio que ésta se vuelva a repetir al no incidir en la problemática de la conducta y en el contexto en el cual ésta se presenta. No se tipifican las faltas, tampoco las sanciones, lo que debilita la posibilidad de propiciar una reparación adecuada a las víctimas; esto actúa en el carácter inhibitorio del comportamiento del agresor y en la recuperación de la autoestima, la imagen y la identidad de las víctimas.

Considerados estos elementos, puede entenderse que parte de la problemática de la violencia de género es justamente la invisibilización, y por tanto una política que pretenda movilizar esfuerzos para su manejo y erradicación en el campus universitario deberá realizar ingentes esfuerzos para trabajar sobre los imaginarios y

representaciones que pesan para mantenerla en la oscuridad. La magnitud es en efecto difícil de medir, pero la escena de lo no visible compone el campo de análisis de las dimensiones de la problemática.

En la Universidad de Antioquia se encuentran alternativas tanto individuales como administrativas en las formas de manejo o en los procedimientos en situaciones de violencia de género. En lo individual, las alternativas van desde las quejas sin trascendencia, la inhibición para actuar, el repliegue de espacios y actividades, hasta el ausentismo y la deserción. Desde el punto de vista administrativo, se han hecho amonestaciones simples e individuales; negociaciones en casos que lo han ameritado, procurando bajar los ánimos entre las personas involucradas y proteger la imagen universitaria; actividades educativas y académicas para animar la discusión y la reflexión; también se ha hecho intervención directa con las personas en situaciones específicas que lo han demandado⁷.

Vistas así las cosas, enunciaremos los siguientes lineamientos de política y los ponemos a consideración en las discusiones sobre las alternativas que ofrece la universidad frente a la presencia y recurrencia de la violencia de género.

Lineamientos de política para la equidad de género en la Universidad de Antioquia

Objetivos:

- Generar condiciones para que la población universitaria acceda de manera equitativa a los procesos del conocimiento, a los espacios de desarrollo y a las dinámicas que la investigación, la docencia y la extensión exigen.
- Erradicar de la vida universitaria toda forma de violencia de género.
- Ampliar y mejorar las condiciones para el desarrollo humano integral de la población universitaria.
- Desarrollar acciones tendientes a la disminución de riesgos y la activación de factores protectores frente a la violencia de género.
- Fomentar una cultura de la igualdad, la equidad y el ejercicio de derechos en todas las relaciones, condiciones y circunstancias de la vida universitaria.

Líneas estratégicas por desarrollar como parte de esa política:

- Académicos: incorporar en los currículos y en las investigaciones la perspectiva de género.
- Jurídicos: diseñar estrategias de manejo disciplinario y de asesoramiento jurídico para el tratamiento de situaciones que lo ameriten.
- Tratamiento: diseñar programas de atención y acompañamiento a personas afectadas por violencia de género. Lo mismo que consolidar redes de apoyo internas y externas.

- Comunicacional: desarrollar campañas de sensibilización, educación y visibilización de la violencia de género para su comprensión y erradicación.
- Sistema de información y registro: activar dispositivos para el registro, monitoreo y evaluación de las problemáticas asociadas con la violencia de género.
- Evaluación y seguimiento de la política institucional para la erradicación de la violencia de género.

- *Este proyecto de investigación puso en marcha durante su ejecución una propuesta de orientación y apoyo a personas que reportaron violencia de género en la universidad. Es de anotar que la demanda de atención no fue muy nutrida durante los meses que estuvo en funcionamiento. El centro de recepción de casos y situaciones de violencia de género estuvo abierto entre los meses de agosto de 2002 y marzo de 2003. Es un espacio creado como parte de la metodología de aproximación a la problemática, para la detección de casos tipo y como recurso para la identificación de formas y estrategias de atención que con base en las demandas, pudieran arrojar luces para delinear una política. En el centro fueron atendidos 17 casos, ocho hombres y nueve mujeres, entre docentes, estudiantes y personal vinculado laboralmente a la universidad en cargos administrativos y de servicio. Se reportaron situaciones de acoso sexual, abuso sexual, descalificaciones tanto por ser homosexual, como por ser mujer, control del tiempo y manejo de relaciones extremadamente autoritarias por parte de mujeres sobre hombres. La demanda de atención por parte de las personas que acuden al centro no fue muy específica, en algunos casos se hizo remisión a servicios de la universidad, en otros a servicios externos registrados en el directorio de instituciones que atienden la problemática. Pero se resalta que la asistencia fue motivada por la preocupación de que se establezcan formas y recursos para que estas situaciones puedan manejarse, tuvieron en su mayoría una intención sugerente y de validación de acciones que puedan promoverse desde la universidad para el tratamiento de la problemática.*

BIBLIOGRAFÍA

BOHN GMELCH Sharon et al. *Gender on Campus. Issues for College Women*. Rutgers University Press. New Brunswick, New Jersey, and London. Rutgers University Press. EUA, 1998.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, “Convención de Belem do Para”, Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, 9 de junio de 1994, Belem do Para, Brasil

FACIO Montejó Alda. *Cuando el género suena cambios trae: Metodología para el análisis de género del fenómeno legal* ILANUD Programa Mujer Justicia y Género. Tercera Edición, San José, Costa Rica, 1999.

FERNÁNDEZ Villanueva Concha. “El acoso sexual en la universidad”. En SANZ Rueda Carmela Ed. *Invisibilidad y presencia. Seminario internacional Género y trayectoria profesional del profesorado universitario*, Madrid, Dirección General de la Mujer e Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid. España, 1995.

GUZMÁN, Virginia, Salazar, Rebeca. “El género en el debate de las políticas públicas”. Centro de Estudios de la Mujer CEM. Ponencia presentada al II Congreso Nacional de Ciencia Política. Iquique, 14 al 27 de noviembre de 1992.

RESTREPO Parra Adrián “Las tentaciones de la guerra” *Revista DEBATES*, Universidad de Antioquia, No 32, octubre 2001 – marzo 2002. Universidad de Antioquia.

UNESCO – *Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción, París 5 – 9 de octubre de 1998. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Medellín*, documentos publicados por la rectoría de la Universidad de Antioquia, octubre de 1998.

WRIGHT D, Billie y WEINER, Linda. *Las Cátedras de la lujuria. El acoso sexual en las universidades norteamericanas*. Fondo de Cultura Económica. México. 1988.



EDUCACIÓN SUPERIOR MERCADO LABORAL:

REFLEXIONES SOBRE LA REPRODUCCIÓN DE LA
DOMINACIÓN SEXUAL

.....
Johanna Cruz Herrera y Érika Natalia Moreno
.....

“La construcción social de la feminidad y la masculinidad como pares dicotómicos, derivada de la simbolización de las diferencias biológicas visibles de los cuerpos sexuados, es el sustento de discursos que posicionan a los hombres y a las mujeres de manera asimétrica dentro de los ordenamientos sociales, otorgan significados a sus comportamientos y median sus relaciones” (Mingo, 2006:26)

48

El sistema de educación formal en todos sus niveles desarrolla y reproduce, de diferentes maneras, los ordenamientos de género preexistentes, así como las desigualdades de clase social, lo que a su vez impacta la brecha salarial entre los sexos. En este sentido, la creencia en que la educación es fuente de ascenso social para el común de las personas, se presenta en términos de Bourdieu y Passeron (1967), como doxa, es decir, como supuestos intersubjetivos, en los que se naturalizan y deshistorizan los fenómenos y sus manifestaciones. En el presente artículo se pretende evaluar este postulado, para el caso de la educación universitaria en Colombia, desde una perspectiva feminista a través de las categorías división sexual del trabajo, patriarcado y discriminación sexual.

Dentro del sistema de educación superior se evidencian los ordenamientos de género en varios aspectos. Los procesos de selección constituyen uno de estos, pues demandan del estudiantado predisposiciones y conocimientos que no se encuentran disponibles para todas las personas en la misma medida. En el caso de la universidad francesa, Bourdieu y Passeron (1967) señalan cómo los mecanismos de acceso seleccionan a portadores de capitales

propios de la cultura libre de las familias de las clases más altas, así como los generados mediante entrenamientos específicos y diferenciales que se brindan en la educación básica y media a los varones, es el caso del capital lingüístico, requerido tanto para la interacción universitaria como para el desempeño laboral. Por lo tanto, la población menos habilitada para acceder a la educación superior serían las mujeres de los estratos más bajos por su doble desventaja, en términos de capitales.

En este marco, retomando a Harding (1996) Keller (1991), se reconoce que en las sociedades occidentales, el conocimiento universitario está atravesado por una división sexual de las profesiones y disciplinas, en las que la articulación de las prácticas pedagógicas y los modelos de la ciencia misma están marcados por desigualdades de género que tienden a ser excluyentes.

El mayor estatus y la más alta remuneración los tienen las ciencias básicas y las ingenierías, en donde se concentra una mayoría de hombres, y en donde la

presencia femenina se constituye como “minoría voluntaria”. Sus partícipes se sitúan como extranjeras, y en la mayoría de los casos deben imponerse permanentemente altos estándares de rendimiento para ratificar sus capacidades, las cuales son puestas en duda reiteradamente dentro de estos espacios masculinizados. Los campos masculinos se ubican entonces en una escala más alta frente a campos feminizados como las ciencias humanas y del cuidado, en donde el estatus y la remuneración son menores. Dicha dinámica se reproduce en el interior de estas disciplinas, en tanto los hombres tienden a ocupar los cargos de mayor prestigio y remuneración.

Otro elemento que repercute en la reproducción de la dominación sexual, es lo que Bourdieu (2000) destaca como el fomento del ideal de la competencia individual en las instituciones educativas superiores, y que se presenta en igual o mayor medida en el mercado labo-

ral. El ideal de la competencia enarbolado en la cultura universitaria, tiende a establecer en una escala superior la excepcionalidad y creatividad que se cultiva mayormente en los hombres, ante el esfuerzo y constancia que se refuerza en las prácticas educativas dirigidas a las mujeres.

Contexto internacional

A pesar de los avances en la creación de políticas que buscan disminuir la inequidad de género, en el campo educativo y laboral los indicadores de desarrollo de los diferentes países dan muestra de los cortos avances, como vemos a continuación:

1. La tasa de participación femenina y masculina dentro de la fuerza de trabajo para el año 2011 fue del 43,3% y del 79,8% respectivamente, lo que muestra que dentro de la población económicamente activa, el sexo masculino tiene más probabilidades de ingresar al mercado laboral¹.
2. Para el periodo comprendido entre los años 2002 y 2006, en 33 economías desarrolladas del mundo, el salario promedio recibido por las mujeres equivalió al 74% del salario promedio que percibían los hombres, evidenciando la existencia de una brecha salarial entre los sexos².

- ¹Cifras: Fuentes, Lya (2011) “¿Es equitativa la educación superior para las mujeres?”, Ponencia presentada en el seminario Género, educación superior y desarrollo. Bogotá, Noviembre 16 de 2008 (paper). Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano. PNUD, 2010.
- ²Cifras: Fuentes, Lya (2011) “¿Es equitativa la educación superior para las mujeres?”, Ponencia presentada en el seminario Género, educación superior y desarrollo. Bogotá, Noviembre 16 de 2008 (paper). Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano. PNUD, 2010.
- ³Cifras: Oficina Internacional del Trabajo (OIT). Tendencias mundiales del empleo 2011. El desafío de la recuperación del empleo. Ginebra, 2011.
- ⁴World atlas of gender equality in education. Publicado en 2012 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-atlas-2012-spa.pdf>

3. Para el año 2009, de la población femenina ocupada, el 51,8% se encontraba trabajando en empleos vulnerables, cifra que para el año 2011 ascendió al 53%. Para el caso masculino, en el año 2009, del total de la población empleada, el 48,9% se encontraba en esta condición, pero debe tenerse en cuenta que para este año el porcentaje de hombres empleados equivalió al 73%, mientras que el total de mujeres equivalió al 49,2%, lo que demuestra que las mujeres además de que se emplean menos, lo hacen en actividades inestables como el autoempleo o subempleo³.

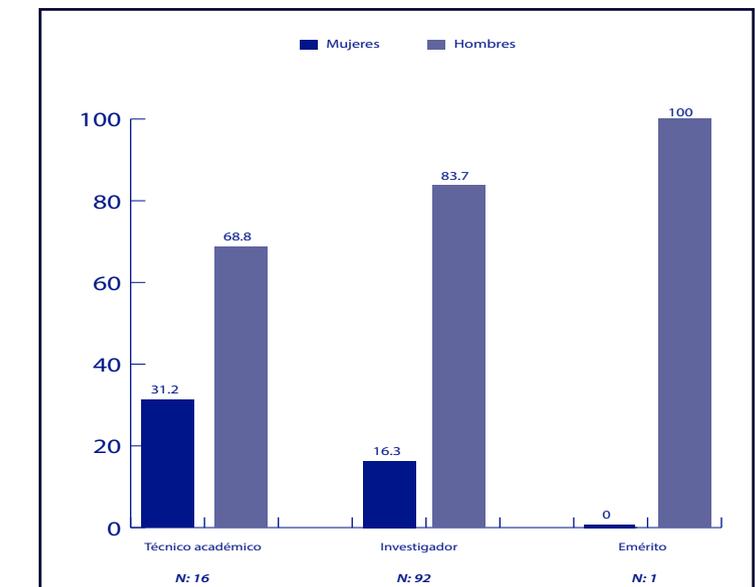
Estas cifras están íntimamente relacionadas con las tendencias internacionales del sistema de educación superior. En las últimas décadas se produjo un crecimiento de la participación de las mujeres dentro de todos los niveles educativos, generando una igualdad en número de años de estudio entre hombres y mujeres, que contrasta con la persistente desigualdad en la posición que ocupan en el interior del mercado laboral. Podemos afirmar que se presenta cierta continuidad en la concentración por sexo en las diferentes profesiones, tal como evidenciaba Arango (2006) citando a Bonilla sobre una investigación realizada en 1985 “algunos factores escolares parecen

incidir en esta situación. Entre estos factores se ha señalado fundamentalmente la escogencia de carreras o áreas de estudio poco rentables por parte de las jóvenes [...pues...] las orientaciones profesionales dentro de la educación superior se caracterizan por oposiciones tajantes y universales entre niños y niñas” (Arango, 2006 p. 66). Esto ha generado una división sexual dentro de las disciplinas que han sido tradicionalmente “feminizadas” (letras, medicina, ciencias humanas), y las que han sido tradicionalmente “masculinizadas” (matemáticas, ingeniería, derecho), como se verifica en el *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*⁴, publicado por la Unesco en el año 2012, donde mediante un análisis de los datos oficiales de la matrícula en educación a nivel mundial se pone en evidencia que “en todas las regiones las mujeres se decantan claramente por las ciencias de la vida [ciencias de la salud], rama en que la mayoría femenina alcanza porcentajes de hasta el 70% en los Estados Árabes y Europa Central y Oriental. [...Además...], la proporción de graduadas es mucho más alta en ciencias sociales y del comportamiento; periodismo e información; empresa y gestión; y derecho”.

Por último, se debe mencionar que existe también una fuerte inequidad en los nombramientos académicos, donde la participación de las mujeres tiende a disminuir a medida que aumenta el cargo o categoría del nombramiento.

En la Universidad Autónoma de México, dentro del “diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia” a cargo del instituto de matemáticas, se demuestra este fenómeno en un caso concreto: dentro de este instituto, el número de mujeres docentes por cada 100 hombres para el año 2009 (Índice de feminidad) era de 22, el cual disminuye a medida que aumenta la jerarquía del cargo. Esto lo podemos observar en la gráfica 1:

Gráfica 1: Distribución horizontal del personal académico por nombramiento, 2009



Fuente: Dirección General del Personal, UNAM. 2009

En la gráfica se observa claramente cómo a medida que aumenta la jerarquía del nombramiento, la participación femenina es menor con relación a la masculina. Para el caso del nombramiento técnico académico, investigador y emérito, el índice de feminidad es de 45, 19 y 0 respectivamente, lo que demuestra la inequidad existente en los nombramientos académicos⁵.

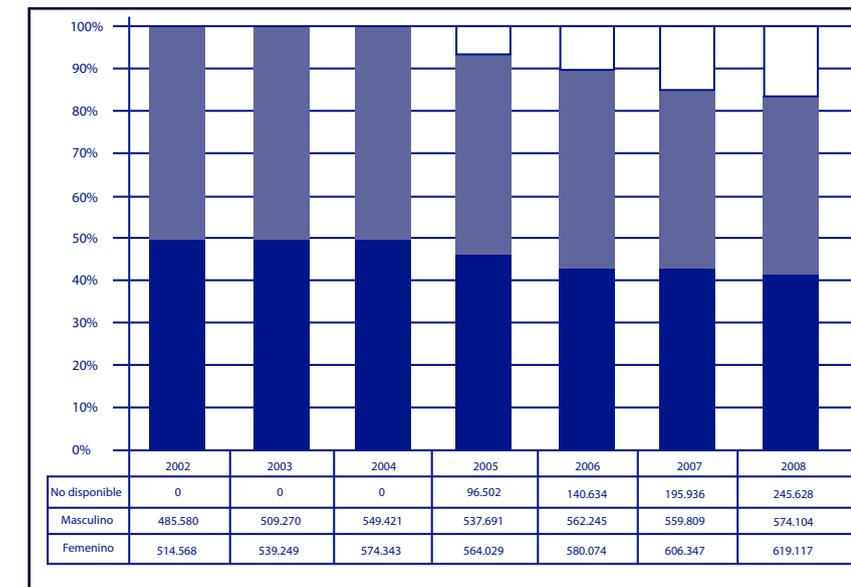
Contexto nacional

A pesar de que desde mediados del siglo XX las universidades colombianas entraron en un proceso de crecimiento y expansión, hoy Colombia es clasificada como un país con una tasa media de acceso a la universidad que ha dejado marginada a gran parte de la población, en especial a los sectores más vulnerables. Este resultado se ha derivado de la política de los últimos gobiernos de incentivo a la demanda, que con reformas como las que se han hecho recientemente al ICETEX, han promovido los créditos estudiantiles como motor de acceso y mantenimiento

de los estudiantes en el sistema de educación, evadiendo la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la misma, y dejándola en manos de entidades privadas, que progresivamente se rentan de este nuevo mercado educativo.

El proceso de expansión de las universidades colombianas a partir de la segunda mitad del siglo XX estuvo marcado por la creciente “participación de las mujeres en la matrícula de educación superior [...que ya...] en 1990, [...equivale...] a la mitad de la población universitaria (52%)” (Arango, 2006:72). Para el periodo comprendido entre 2001 y 2010, el porcentaje de graduados⁶ por sexo fue de 54,4% para las mujeres, y de 45,6% para los hombres, lo que indica que las mujeres se gradúan en mayor proporción que los hombres, pues para el periodo comprendido entre los años 2002 y 2008, la proporción de las mujeres matriculadas en educación superior era ligeramente superior a la de los hombres. Del total de estudiantes matriculados, el 52% eran mujeres, como se observa en la gráfica⁷ :

Gráfica 2: Número de estudiantes matriculados según género

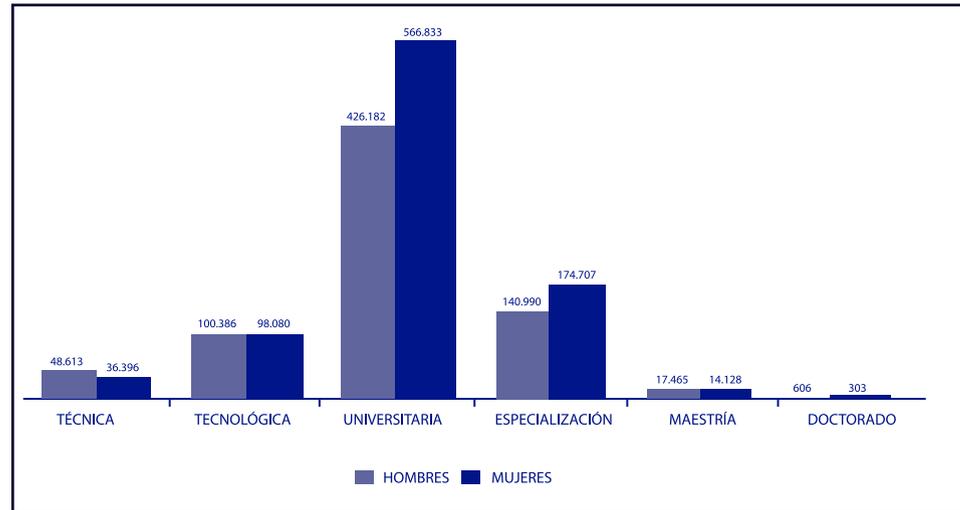


Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior –SNIES-

Si se analiza la distribución de los graduados de pregrado y posgrado por sexo para el periodo 2001-2009, se observa que, aunque existen más mujeres graduadas que hombres graduados en el nivel universitario y en el nivel de la especialización, no existe una diferencia significativa en el nivel de maestría, mientras en el nivel de doctorado (máximo nivel de formación), el número de graduados hombres es el doble del de graduadas mujeres. Este

- ⁵Cifras: Dirección General del Personal, UNAM. 2009 en: <http://www.pueg.unam.mx/images/stories/Equidad/Investigacion/informe%20completo%20baja.pdf>
- ⁶Cifras: MEN. Observatorio laboral para la educación, 2011
- ⁷Cifras: Proyecto ALFA “Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria” Informe Nacional Colombia, en: http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/16_informe_colombia.pdf

fenómeno posiblemente está relacionado, entre otros factores, con el hecho de que la edad promedio en la que los individuos deciden empezar sus estudios doctorales coincide con la edad promedio de la maternidad. Esta información se observa en la gráfica 3:

Gráfica 3: Distribución de los graduados por sexo 2001-2009

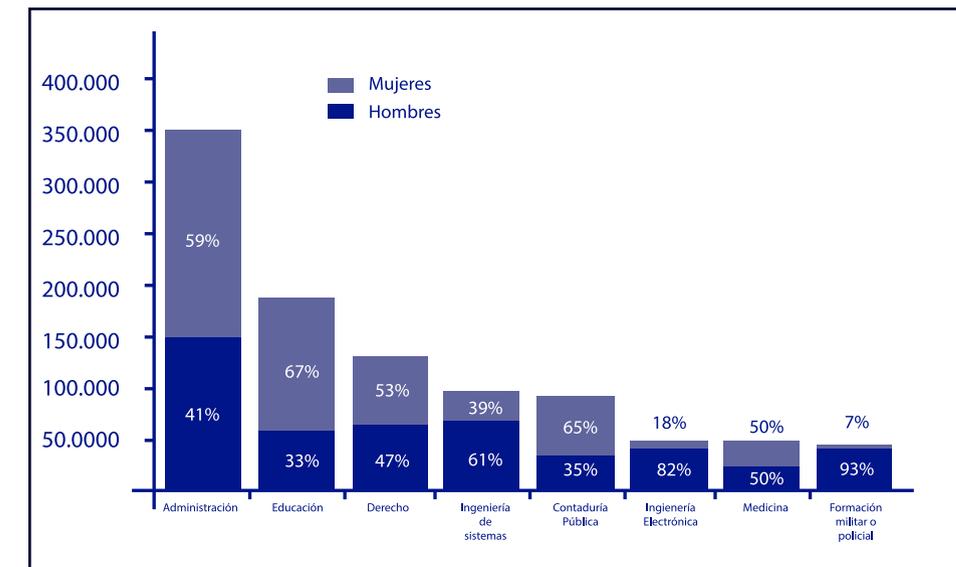
Fuente: MEN. Observatorio Laboral para la Educación, 2011

La evolución del número total de graduados de la educación superior, sin incluir al SENA, muestra que entre los años 2001 y 2010 se ha presentado un crecimiento constante donde la distribución por sexo presenta una mayoría de mujeres, lo que demuestra su tendencia a permanecer hasta culminar los estudios.

Si se discrimina el número de graduados de acuerdo con el programa cursado, se observa que en Colombia se presenta una persistencia de la división sexual de las profesiones, aun cuando, como lo demuestra el estudio por género del Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER) del Banco de la República, de los graduados universitarios años 2007 y 2008, un porcentaje importante de las mujeres se graduó de carreras tradicionalmente masculinas y recibieron salarios por encima de los que reciben sus

homólogos hombres. Por ejemplo, el estudio muestra que “las mujeres que han recibido títulos en física ganan 28% más que sus colegas del sexo masculino, [...mientras que para aquellas que...] ejercen la ingeniería eléctrica y afines o el diseño, la brecha en favor de las mujeres es del 10% (Gómez, 2012). Esto demuestra que aunque han existido cambios importantes en el porcentaje de mujeres en las profesiones tradicionalmente feminizadas, aún siguen siendo excepciones, ya que persiste la segregación sexual de acuerdo con el área de conocimiento. En el periodo comprendido entre los años 2001 y 2010 se encuentra que de las y los estudiantes universitarios, las mujeres se gradúan en mayor proporción de carreras “feminizadas” o “mixtas” como educación, contaduría y administración de empresas (donde tienen una participación superior al 60%), mientras que para el caso de los hombres, se observa que

se gradúan en mayor proporción en programas “masculinizados” como las ingenierías y la formación militar, como lo muestra la gráfica 4.

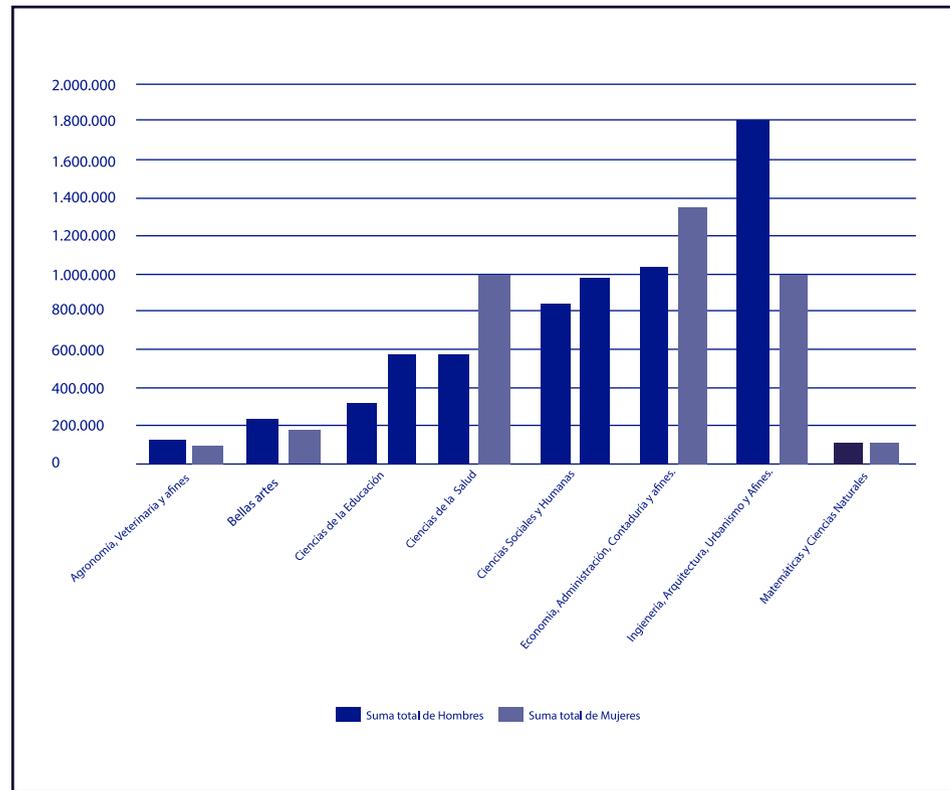
Gráfica 4: Composición por sexo de los programas con mayor número de graduados 2001-2010

Fuente: MEN. Observatorio laboral para la educación, 2011

Las mujeres en Colombia, de acuerdo con los datos presentados por el Ministerio de Educación Nacional para el período comprendido entre los años 2000 y 2011, se siguen concentrando en áreas del conocimiento feminizadas, ya que se siguen inscribiendo predominantemente en este tipo de carreras, como se puede observar en la gráfica 5⁸ :

⁸Datos MEN. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Solicitudes de personas naturales para el ingreso a un programa académico de educación superior en calidad de estudiante. Información con corte a marzo de 2012 (cálculos y gráfica propios)

Gráfica 5: Inscritos e inscritas por sexo y área del conocimiento, Colombia 2000-2011



Fuente: Elaboración propia

Mientras que en las ciencias de la educación, de la salud, sociales y humanas, economía y administración, se encuentra una mayor inscripción femenina, en áreas como agronomía, veterinaria, y afines, bellas artes y sobre todo en ingeniería y arquitectura, se muestra una mayor inscripción masculina. Si observamos la distribución analizando el total de la población por sexo, encontramos que de los estudiantes hombres inscritos entre los años 2000 y 2011 en educación superior en Colombia, la mayor proporción, es decir, un 36% se ubicaba en las áreas de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, seguida por un 20% en economía, administración, contaduría y afines, apenas en tercer lugar encontramos la inscripción en las áreas de ciencias sociales y humanas con un 17%, en las áreas

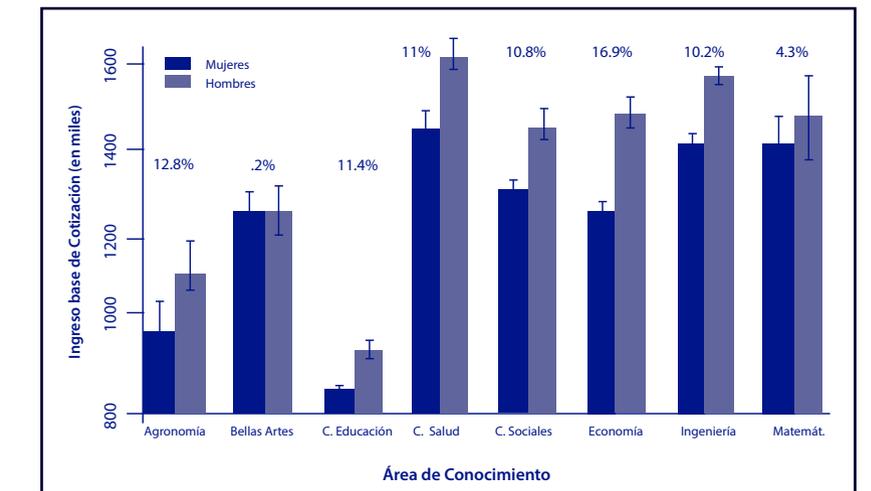
de ciencias de la salud un 11%, en ciencias de la educación 7%, 4% en bellas artes, 3% en matemáticas y ciencias naturales, y 2% en agronomía, veterinaria y afines.

En cuanto a la distribución de las mujeres inscritas en el mismo periodo, encontramos que un 25% se inscribió en carreras del área de economía, administración, contaduría y afines, seguida de ciencias sociales y humanas, ciencias de la salud, e ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (con un 19% cada una), luego en ciencias de la educación encontramos un 10%, en bellas artes 3%, al igual que en matemáticas y ciencias naturales, y un 2% en agronomía, veterinaria y afines.

Para examinar el impacto que tiene la división sexual de las profesiones en la brecha salarial, se presentan los datos correspondientes a los ingresos percibidos por las y los profesionales graduados en el año 2007, que se encontraron laborando en el sector formal en el año 2008. Las cifras se refieren a recién graduados, lo que permite descartar las variables de experiencia y ascensos.

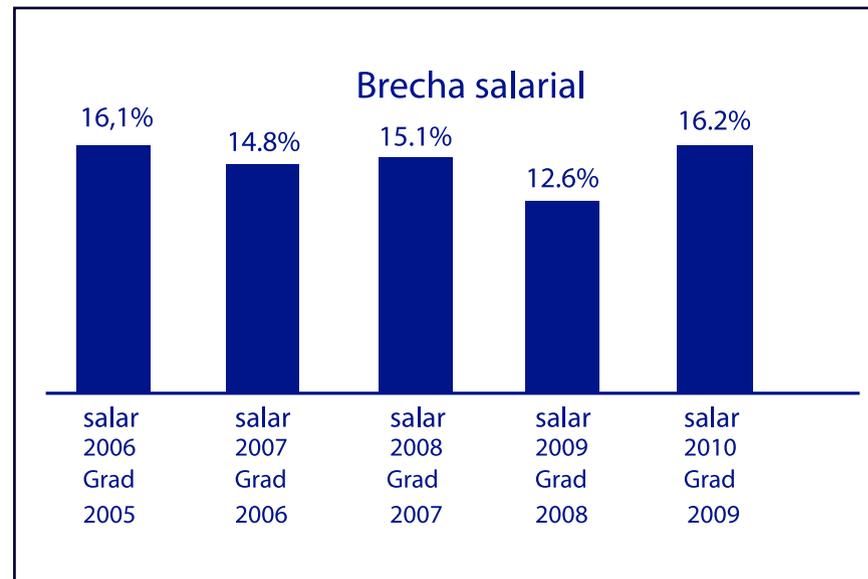
Esta comparación se observa en la gráfica⁹ 6 .

Gráfica 6: Distribución de los ingresos por sexo y área del conocimiento 2007



Fuente: Barón, Juan D., 2010. "Diferencias de género en los salarios de los graduados en Colombia". Ponencia presentada en el Foro Nacional Seguimiento a Graduados. Junio 29, 2010

⁹Cifras: Base de graduados Ministerio de Educación Nacional 2001-2008 y Base Integrada de Graduados cruce con datos del Ministerio de Protección Social, cotizantes a salud.

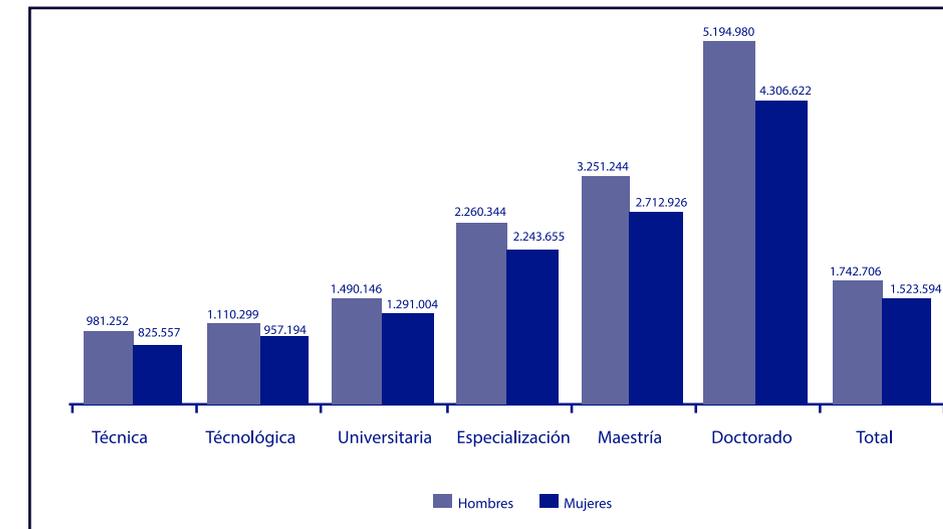
Gráfica 7: Brecha salarial entre hombres y mujeres 2005-2009

Fuente: MEN. Observatorio Laboral para la Educación, 2011

Al analizar la distribución por áreas del conocimiento se evidencia que en todas, los ingresos de los hombres son superiores, aún en las áreas feminizadas como las ciencias de la educación y ciencias sociales. El área en que la brecha salarial es mayor es economía con un 16,9% y en la que es menor es en bellas artes con 0.2%.

La discriminación que se observa en la diferencia de ingresos, muestra una permanencia en el tiempo, ya que entre 2005 y 2009 la brecha salarial ha oscilado anualmente entre el 12% y el 16% aproximadamente, como se observa en la gráfica 7:

Por último, si se comparan los recién graduados de los diferentes niveles de educación discriminados por sexo, con el salario que reciben, se encuentra que para todos los casos, los hombres devengan un salario superior al de las mujeres. A medida que aumenta el nivel de formación, la brecha salarial entre los sexos también aumenta, como se observa en la gráfica 8:

Gráfica 8: Salario de entrada de recién graduados por sexo

Fuente: MEN. Observatorio Laboral para la Educación, 2011

Conclusiones y elementos de reflexión

Colombia vive un momento histórico determinante en lo que concierne a su sistema de educación superior. Tras el retiro en el 2012 de la reforma a la Ley 30 planteada por el gobierno, como consecuencia de la fuerte presión ejercida por los diferentes sectores de la sociedad que se oponían a ésta (estudiantes, trabajadores, profesores, rectores, y padres de familia), el país se encuentra en un periodo de construcción donde se determinará el modelo de educación que quieren los y las colombianas.

En este contexto han resurgido debates históricos sobre cómo los diversos sistemas de opresión se han ido perpetuando y reproduciendo dentro del sistema de educación superior y han impactado las dinámicas del mercado laboral, de manera que, el debate sobre si la educación debe ser antipatriarcal, es un elemento clave para aportar en este proceso. Sin embargo, debe tenerse claro que “las reformas educativas, aunque contribuyen a estos procesos, no son su motor. Lo que éstas hacen es legitimar los cambios que permean la sociedad y ofrecer un contexto clave para que el estudiantado pueda dar sentido al cambio social operado” (Mingo, 2006 p.76). Una de las principales causas de la discriminación sexual en el interior de la educación superior remite al plano de la cultura.

Las prácticas sociales sexistas repercuten constantemente sobre la educación y sobre los intereses profesionales de los hombres y las mujeres, que en últimas, sitúan a la población femenina en puestos laborales de menores estatus y con diferencias negativas sobre sus salarios. Sin embargo, aunque la educación no sea la causa determinante de la dominación patriarcal, desempeña un papel en su reproducción y transformación, ya que se sitúa como un puente directo al mercado laboral, y como mencionan varias teorías económicas sobre el valor, el trabajo es el fundamento de la riqueza, y por tanto de la desigualdad social.

Por estos motivos, es necesario que la nueva ley de educación superior del país tenga en cuenta los elementos anteriormente descritos y se oponga a todo sistema de dominación. La educación antipatriarcal precisamente se constituye como aquella que transforma activamente los ordenamientos de género que preexisten dentro de la sociedad. Así, el sistema de educa-

ción superior debe entonces ser democrático, reconocer las condiciones materiales del país y estar en función de las necesidades de su población.

Bibliografía

ARANGO, Luz Gabriela (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

BARÓN, Juan David (2010). “Diferencias de género en los salarios de los graduados en Colombia”. Presentación. Foro Nacional Seguimiento a Graduados—Ministerio de Educación Nacional. Junio 29 de 2010. En: http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-143960_presentacion_JDB.pdf

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (2009 Ed.) *Los herederos. los estudiantes y la cultura*; trad. de Marcos Mayer. 2a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Versión original 1967)
Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*; tr. De Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.

FOX KELLER, Evelyn (1991). Género y ciencia. En: *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Editorial Alfons El Magnanim.

FUENTES, Lya (2011) “¿Es equitativa la educación superior para las mujeres?” Ponencia presentada en el: Seminario género, educación superior y desarrollo. Proyecto FEGES. Bogotá. Noviembre 16 de 2011.

GÓMEZ G, Constanza (2012). “Trabajos donde las mujeres ganan más que los hombres. “Redacción de Economía y Negocios. Publicación eltiempo.com. Sección Economía. Fecha de publicación: 4 de Marzo de 2012

HARDING, Sandra (1996). “Del empirismo feminista a las epistemologías del punto de vista feminista”. En: *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

MINGO, Araceli. (2006) *¿Quién mordió la manzana?: sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

(2011) “Tendencias mundiales del empleo 2011. El desafío de la recuperación del empleo”. [Ginebra] Oficina Internacional del Trabajo (OIT). En: http://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/---trends/documents/publication/wcms_150442.pdf

(2007) “Diagnóstico de la situación de hombres y mujeres por dependencia”. Instituto de Matemáticas de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–. En: <http://www.pueg.unam.mx/images/stories/Equidad/Investigacion/informe%20completo%20baja.pdf>

(2009) “Informe Nacional Colombia. Proyecto ALFA. Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria”. En: http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/16_informe_colombia.pdf

(2012) *World Atlas of Gender Equality in Education, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. UNESCO 2012. En: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-atlas-2012-spa.pdf>

Observatorio “Laboral para la Educación. Sistema de información. Estadísticas”. En: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/propertyvalue-40075.html>

GÉNERO Y EDUCACIÓN SUPERIOR: MÁS ALLA DE LO OBVIO

.....
Adriana Pérez
.....

Desde sus inicios, el siglo XX se caracterizó por grandes cambios sociopolíticos. Las leyes culturales del mundo occidental que muchos individuos consideraron discriminatorias pero intocables, se vieron desafiadas por grandes asociaciones de diferentes grupos sociales, como el movimiento negro, LGBT y feministas, que demandaron el cumplimiento de sus derechos. Estos últimos se encargaron de reivindicar la posición de la mujer en una sociedad patriarcal por medio de la configuración de derechos civiles y políticos, como el derecho al ingreso a instituciones de educación superior. Así ocurrió en Colombia en 1934, cuando se elaboró un proyecto de ley que permitió el ingreso de las mujeres a las instituciones de educación superior. Sin embargo, en un país en que las mujeres tradicionalmente tenían acceso tanto a la educación primaria, como secundaria pero que era fuertemente basada en roles de género – enseñándoles clases de costura, economía del hogar y cocina, mientras les impartía la importancia de ser esposas obedientes, el ingreso a la educación superior y la formación de profesionales mujeres todavía se veía con mucho recelo. Consecuentemente, la historia de las mujeres en las instituciones de educación superior colombianas no ha sido fácil: más bien se ha caracterizado por una constante batalla por la reivindicación de su lugar en la academia.

Este ensayo, por lo tanto, pretende analizar el lugar de la mujer en las instituciones de educación superior colombianas y exponer cómo la mujer todavía se encuentra “vulnerada por anticipación”. Es decir, cómo el contexto sociocultural impide un ingreso en igualdad de condiciones que ni las instituciones gubernamentales, ni las instituciones de educación superior han contrarrestado. Otra manera en que las mujeres se encuentran vulneradas es durante permanencia; allí son constantes las distintas actitudes discriminatorias que amenazan su progreso en dichas instituciones. Concluyendo, que aunque las instituciones de educación superior han hecho grandes avances con respecto a la equidad de género, mientras los discursos sexistas y discriminatorios que laten en el corazón de la sociedad colombiana no se desafien abiertamente, las mujeres tendrán que seguir enfrentando esta clase de obstáculos en las universidades colombianas.

Recordemos algunas reformas sociales a inicios del siglo XX, Germán Arciniegas, historiador, diplomático y Ministro de Educación de 1942 a 1946, sostuvo que las universidades deberían reflejar los modelos relacionales y las ambiciones de cada pueblo. Por lo tanto las universidades colombianas deberían ser la síntesis de su sociedad (Rivas Gamboa, 2001). Lamentablemente, sus palabras resultaron siendo en gran parte ciertas ya que aunque se ha visto un gran incremento en el ingreso de mujeres a la educación superior, a la sociedad colombiana todavía le cuesta adaptarse a esta clase de cambios culturales y esto conlleva a que los prejuicios sexistas penetren las universidades colombianas con el fin de mantener relaciones de poder desiguales.

“Vulnerabilidad por anticipación”

Primero que todo, hay que tener en cuenta que el patriarcado es un sistema relacional, ya que las relaciones entre los individuos y su posicionamiento social dependen de los discursos que recaigan sobre ellos. Por consiguiente, una de las maneras en que las mujeres se encuentran en desventaja en la educación superior es “por anticipación”.

Esto significa que las vulnerabilidades que afectan a la mujer pueden definirse antes de su ingreso a las universidades, siendo estas el resultado de los diferentes imaginarios dictados por el contexto sociocultural y cómo estos definen su relación con los demás y su posición dentro de la sociedad. Por lo tanto, una mujer se puede ver afectada en Colombia por el hecho de ser mujer, de su etnia y del contexto socioeconómico al que pertenezca, lo que las sitúa en una posición de desventaja en las que les es más difícil renegociar estas vulnerabilidades.

Este es el caso de las mujeres colombianas de bajos ingresos, debido a que la pobreza es un fenómeno social experimentado de manera diferente por hombres y mujeres como resultado de las inequidades de género que se atraviesan en medio, determinando una experiencia sexuada (Yaneth, 2002). Una manera en que las experiencias de pobreza se diferencian es en la mayor dificultad, por parte de las mujeres, para acceder a activos culturales como la educación. Esto debido a que los roles tradicionales de género pueden llegar a ser exacerbados, especialmente en familias conformadas por padre y madre, en donde se registra en muchos casos que la esfera doméstica es el espacio considerado pertinente para las niñas y mujeres (Yaneth, 2002).

La falta de apoyos y subsidios gubernamentales y universitarios agravan la situación ya precaria de estas mujeres. Si bien es cierto que en el 2008 la senadora Claudia Rodríguez de Castellanos lideró un proyecto de ley que permitió actualizar la Ley 82 de 1993 con el fin de beneficiar las mujeres cabeza de familia, las ayudas para el ingreso a instituciones de educación superior son escasas. Sólo se necesita revisar la ley para darse cuenta que las ayudas educativas se canalizan en una gran mayoría hacia los hijos de estas mujeres pero no necesariamente hacia el desarrollo de los activos culturales de ellas mismas.

Casos como el de Isaura Emperatriz Córdoba Cuero, madre cabeza de hogar que se graduó de fisioterapia este año y quien se vio enfrentada a la insuficiencia de recursos y ayudas económicas para pagarse la universidad y al abandono, por parte de su esposo, de ella junto con sus 5 hijos (El Universal, 2012), llegan a las noticias por lo mismo que todavía se consideran extraordinarios.

Bajo este contexto, las mujeres se ven vulneradas “por anticipación” al ingreso a instituciones de educación superior debido a los diferentes imaginarios que obstaculizan su progreso, como el hecho de ser mujeres y vivir bajo ciertas condiciones socioeconómicas, agravadas por la falta de ayudas para ingresar a estas instituciones educativas. Otro factor constituyente de vulnerabilidad “por anticipación” es la falta de políticas integrales de salud sexual, sexualidad y reproductivas (acceso al aborto seguro, a métodos anticonceptivos y a la anticoncepción de emergencia), que liberarían a las mujeres de cumplir primaria y obligatoriamente el rol de madres.

Razonablemente, hablar sobre género y educación superior y no exponer la falta de ayuda por parte del gobierno colombiano con respecto a políticas de salud sexual, sexualidad y reproductivas sería como ignorar una gran parte del problema. En el 2010, el embarazo adolescente, entre 15 y 19 años, fue de un 19.5% (ENDS, 2010: p. 1). Estos números se vuelven más preocupantes cuando se tiene en cuenta la tendencia de los colegios de segregar a las adolescentes embarazadas, método que las directivas de los colegios llaman “desescolarización”, consistente en discriminar a la adolescente del aula y remitirla a sus casas para que estudien a distancia. Sin embargo, el principal propósito de

este método es el aislamiento de la estudiantes embarazadas, especialmente en colegio religiosos, a las cuales se les vulneran sus derechos debido a que no sólo las excluyen, sino que también los colegios fallan en enviarles los talleres y trabajos acordados para que continúen su educación a distancia (Alfonzo, 2007). Por ende, estos números representan a toda una población de adolescentes mujeres a las cuales su acceso a las instituciones de educación superior se encuentra severamente vulnerado debido a que sólo el hecho de graduarse del bachillerato puede volverse “un parto” (2007).

Esta situación se agrava cuando se considera las expectativas de género con respecto a la maternidad y el cuidado de la familia. Es cierto que en Colombia el ser mujer profesional ya no es, para una gran parte, una contradicción en términos. Sin embargo, apenas la mujer (o en muchísimos casos, la niña) queda embarazada surgen conflictos debido a que el contexto sociocultural todavía considera que el rol primario de las mujeres o ni-

ñas es el de la maternidad. Consecuentemente, estas expectativas sociales vulneran “por anticipación” a las mujeres ya que pueden determinar el curso de vida que ellas tomen. No necesariamente esta será la situación para todas, pero cuando estas expectativas confluyen con fenómenos sociales como la pobreza, la carencia de planes integrales de salud sexual, sexualidad y reproducción por parte del gobierno, la falta de ayudas económicas para las mujeres más vulnerables y las políticas de colegios de segregar a sus estudiantes embarazadas, muchas mujeres y niñas se verán en una posición de desventaja en que les es difícil renegociar esos imaginarios sociales que coartan sus ambiciones.

Por consiguiente, el gobierno y las instituciones de educación tienen una deuda muy grande no sólo con las mujeres vulneradas, sino también con la sociedad y las futuras generaciones que crecen y se socializan con esta clase de ejemplos y mensajes, los cuales implican que el lugar de

las mujeres, como las madres adolescentes, no es la academia. No es exagerado, entonces, decir que el pensamiento aristotélico que consideraba a las mujeres como no aptas para integrarse a la esfera pública de la sociedad, como las universidades, y las condenaba a la privada, el hogar, todavía sigue vivo indirectamente en muchos sectores de la sociedad colombiana.

“Vulnerabilidad durante”

Aparte de estos obstáculos por anticipación, una gran mayoría de mujeres se ven enfrentadas a grandes obstáculos de carácter sexista y discriminatorio durante su tiempo en las instituciones de educación superior. Estos imaginarios patriarcales en las instituciones de educación superior son el resultado imaginarios socialmente construidos sobre las mujeres, que logran permear estas instituciones para seguir manteniéndolas bajo el mismo posicionamiento social predeterminado. Por lo tanto, e igualmente con respecto a la vulnerabilidad “por anticipación”, para combatirlos es necesario combatir el contexto sociocultural al que nos vemos todos enfrentados desde temprana edad, debido que estos fenómenos son reproducciones y materializaciones de las normas dictadas por este contexto.

Una de las particularidades de los regímenes culturales discriminatorios, como el machismo, son los mecanismos usados para mantener a las personas en posiciones de inferioridad. Para muchos, actitudes machistas serían aquellas en las que abiertamente se condena a la mujer de menos apta e inteligente. Un ambiente universitario machista, por lo tanto, sería aquel que impida las mujeres matricularse en ciertas carreras por el hecho de ser mujeres. No obstante como desde 1970 Colombia ha visto un aumento gradual en el número de estudiantes mujeres, seguramente el machismo en las aulas de educación superior es historia.

Judith Butler (2011), filósofa estadounidense que ha hecho grandes contribuciones al campo de los estudios feministas, ha expuesto cómo los regímenes discriminatorios usan dos mecanismos para mantener a ciertos grupos sociales en posiciones de inferioridad y sumisión. El primero son los obstáculos formales. Dichos obstáculos están debidamente institucionalizados con el propósito de delinear claramente el posicionamiento de cada individuo en las relaciones socioculturales.

El resultado es una discriminación institucionalizada que es clara para todos los individuos de la sociedad. Regímenes segregatorios, como el Apartheid o la segregación estadounidense, usaron esta clase de mecanismos para delinear las relaciones sociales de poder por medio de avisos y prohibiciones en lugares públicos que permitían o que rechazaban la entrada a personas de piel negra. En el caso del género y la educación superior colombiana, sería la prohibición a las mujeres de estudiar ciertas carreras, al considerarlas no aptas, pero en las instituciones de educación superior colombianas este ya no es el caso e incluso los códigos de conducta de las universidades pueden llegar a castigar este tipo de acciones.

Debido a este carácter tan abiertamente discriminatorio, regímenes de género, como el patriarcado, usan mecanismos informales para mantener a grupos sociales en posiciones de inferioridad de manera más sutil. La vigilancia se vuelve crucial como mecanismo informal de poder, ya que no necesita estar claramente institucionalizado por medio de avisos y amenazas. Al contrario, el control sobre las relaciones y funcionalidad social se ejerce por medio de prácticas informales, tales como las imágenes y el lenguaje, que cumplen el pro-

pósito de mantener a las personas bajo los parámetros de comportamiento de género establecidos (Butler, 2011). En este caso, el carácter sexista que ha permeado a la sociedad colombiana no termina en el momento en que la mujer es admitida en la institución. En cambio, el ambiente en las aulas, como las actitudes sexistas y discriminatorias por parte de estudiantes y profesores, presentan otra batalla de constante reivindicación de sus aptitudes y capacidades.

Desde que las mujeres ingresaron a las universidades a inicios del siglo 20, se han oído imparable quejas sobre cómo ellas tienen que trabajar y dedicarse a sus estudios el doble o triple para ser tomadas en cuenta por sus compañeros hombres y profesores, o cómo sus logros y aptitudes son objeto de cuestionamiento o trivialización. Esta clase de quejas se oyen más en carreras que son tradicionalmente consideradas “masculinas”, como ciertas ingenierías. No hace mucho oí la conversación de dos jóvenes que estaban detrás de mí hablando sobre la poca “utilidad” de las mujeres que cursaban su carrera, ingeniería mecánica; por

“utilidad” ellos se referían a placer visual. Estas son los tipos de actitudes hacia las mujeres que a muchos les parecerían inofensivas, pero que son usadas para negar sus competencias y mantenerlas en posiciones de inferioridad.

Otra manera en que la vigilancia opera como un mecanismo informal de poder es por medio de hacerles saber a los individuos que sus decisiones están siendo constantemente observadas y son objeto de reproche o aceptación cultural. El poder ejercido es tal que, como las imágenes y el lenguaje, mantiene a los individuos bajo los parámetros de género y funcionamiento social favorecido. Se puede incluso argumentar que la baja inserción de mujeres a carreras que tradicionalmente han sido consideradas “masculinas” es un ejemplo de cómo este sentimiento de vigilancia logra obstruir el funcionamiento social, ya que las mujeres perciben un ambiente hostil y de incredulidad con respecto a sus competencias. Lo anterior hace que no sólo internalicen estos discursos, sino que también sientan que, efectivamente, sus competencias están siendo observadas, para lo cual el mejor remedio es matricularse para las carreras tradicionalmente “femeninas”. Por lo tanto, estos mecanismos informales de poder y vigilancia operan casi exclusivamente de manera subconsciente, moldeando el comportamiento y el pensamiento de todas las

personas, sembrando prejuicios, como que las mujeres no son aptas para carreras científicas, y haciéndolas sentir observadas mientras se desempeñan en sus carreras (Corbella, 2012).

El problema es que como estas actitudes no son únicamente más sutiles, sino que como también han sido inculcadas desde la temprana socialización de los infantes, su erradicación puede ser más complicada que la de los obstáculos formales. Esto debido a que el trabajo de delinear claramente el posicionamiento social de los individuos ya penetró la mente de los individuos y estableció su visión sobre los otros y sus relaciones sociales. Ellos, seguidamente, reproducen estos discursos en sus actos, su manera de pensar y en su lenguaje (Butler, 2011). El racismo es un problema similar porque aunque ya se abolió la esclavitud, la segregación y la discriminación racial, los mensajes sobre la exclusividad y la separación siguen latiendo en el corazón de muchas sociedades y siendo reproducidos por muchos individuos. Lo mismo pasa con los mensajes sexistas en las universidades: aunque ahora los hombres y las mujeres tienen igualdad de derecho para el ingreso a dichas instituciones, aquellos mensajes sexistas que han definido históricamente a las mujeres como menos aptas, quedaron intactos en la mente

de las personas. Lamentablemente, el mensaje que se transmite es que mientras la universidad es un espacio con el propósito de que los hombres desarrollen su inteligencia y siembren ambiciones, la academia es un lugar en que el estatus y los logros de la mujer van a ser constantemente cuestionados.

Conclusión:

Es de notar que las instituciones de educación superior colombianas han hecho un gran trabajo para tratar de erradicar el machismo. No solo más mujeres han ingresado gradualmente, sino que también su importancia en la academia es impulsada diaria y abiertamente. Estas instituciones no fomentan deliberadamente actitudes machistas y discriminatorias pero mientras la estructuras relacionales de poder sigan basándose en conceptos sexistas y discriminatorios, como que el papel de la mujer es velar por la casa y la familia, estos discursos seguirán siendo reproducidos por individuos y, por

lo tanto, seguirán imperando.

El carácter de las instituciones de educación superior ha cambiado paulatinamente con los tumultuosos cambios socioculturales colombianos y ha reflejado los diversos discursos sociales que tratan de romper la manera tradicional de ver las relaciones sociales. Poco a poco las universidades se han vuelto espacios que proveen una mayor integración social. Lamentablemente, los cambios han sido lentos y las estructuras de poder sexistas todavía laten en el corazón de la sociedad colombiana. Mientras éstas no sean desafiadas, las actitudes en las instituciones de educación superior seguirán reflejando los discursos sexistas de todos aquellos que se opusieron a las reformas educativas de 1934. Germán Arciniegas dijo “la universidad forma al ciudadano” (Rivas Gamboa, 2001): está en las manos de las instituciones superiores combatir abiertamente esta clase de obstáculos con el fin de formar y dar ejemplo de ciudadanos que revolucionen las relaciones sociales colombianas para crear una sociedad más justa.

Bibliografía

AGENCIA DE NOTICIAS UN (2012) “En la UN hay más hombres que mujeres” UNAL. <http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/ndetalle/article/en-la-un-hay-mas-hombres-que-mujeres.html> [Última fecha de acceso: 30 de septiembre, 2012]

ALFONZO, E. (2007) “Colegios siguen segregando a embarazadas” Ministerio de Educación Nacional. <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-131167.html> [Última fecha de acceso: 30 de julio, 2012]

BUTLER, J. (2011) “Your Behaviour Creates Your Gender” Big-Think. <http://www.youtube.com/watch?v=Bo7o2LYATDc> [Última fecha de acceso: 30 de julio, 2012]

CORBELLA, J. (2012) “El sexismo subconsciente limita la promoción de las mujeres en las carreras científicas” *La vanguardia*. <http://www.lavanguardia.com/vida/20121001/54351425468/sexismo-limita-promocion-mujeres-carreras-cientificas.html> [Última fecha de acceso: 2 de octubre, 2012]

EL UNIVERSAL (2012) “Madre cabeza de hogar se gradúa como fisioterapeuta” *El universal*. <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/local/madre-cabeza-de-hogar-se-gradua-como-fisioterapeuta-82870>
[Última fecha de acceso: 30 de julio, 2012]

ENDS (2010) “Principales indicadores” Profamilia. http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/images/stories/documentos/Principales_indicadores.pdf
[Última fecha de acceso: 30 de septiembre, 2012]

LÓPEZ CADENA, C.A. (2010) “Pobreza y derechos en Colombia” *Revista derecho del estado*. No.24

MINEDUCACIÓN (2008) “Beneficios para mujeres cabeza de familia” Ministerio de Educación Nacional. <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-162183.html>
[Última fecha de acceso: 30 de julio, 2012]

OBSERVATORIO DE ASUNTOS DE GÉNERO (2011) “Seguimiento a la política social de gobierno e indicadores poblacionales, con enfoque de género” Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. <http://www.equidadmujer.gov.co/OAG/Documents/Salud-Estado-Embarazo-maternidad-Adolescentes.pdf>
[Última fecha de acceso: 30 de julio, 2012]

RAMÍREZ, M. H. (2010) “La mujer en la historia de la educación superior en Colombia” *Universia*. <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2010/03/08/258244/mujer-historia-educacion-superior-colombia.html>
[Última fecha de acceso: 30 julio, 2012.]

RIVAS GAMBOA, A. (2001) “Un estudiante maestro” *Historia crítica*. No 21

SECRETARÍA SENADO (2012) “Ley 82 de 1993” Senado de la República de Colombia. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0082_1993.html [Última fecha de acceso: 30 de julio, 2012]

THOMAS, F. (2006) *Conversaciones con violeta. bogotá: aguilar*.

YANETH, L. (2002) *El origen de una política: mujeres jefas de hogar en colombia, 1990-1998*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Sección
Hacia la equidad

[2]



METÁFORAS E INEQUIDADES UNIVERSITARIAS

.....
Dora Inés Munévar M.¹
.....

Las metáforas utilizadas en las investigaciones feministas narran los recorridos de mujeres y hombres en ámbitos científicotecnológicos, académicos, empresariales, institucionales, incluso comunitarios (donde concurren mujeres excluidas de las instituciones prestigiosas). Las metáforas que develan las inequidades universitarias constituyen recursos simbólicos para saber por qué los actos de reputación, credibilidad y acreditación individual, derivados de la productividad, dejan a muchas mujeres ancladas en las orillas del estatus socialmente inferior propio de su sexo fuera de los espacios de autoridad establecidos.

La cotidianidad académica mantiene el valor de una productividad provista de alta estima social inalcanzable tras los cristales (Janeen Baxter & Wright, 2000), inexpugnable durante la revisión de pares (Christine Wennerås & Agnes Wold, 1997) e inaudible en citas/cocitas (Marianne Ferber & Brün, 2011). Por eso, consciente de los flujos estructurales que acrecientan el poder académico generado/perpetuado en las instituciones señalo metáforas aplicables a la vida académica cotidiana de profesoras, estudiantes y mujeres al servicio de la administración universitaria, haciendo énfasis en los efectos porque exigen otras acciones a partir de sus corolarios y reacciones.

.....
¹Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Obstáculos

Los obstáculos vividos por niñas, jóvenes y mujeres interesadas en las ciencias, tramados con los procesos de socialización, son acentuados en la elección generizada de una carrera/profesión, y en la academia abarcan las relaciones con las/los pares, la escritura y la publicación. La presencia de ciertos obstáculos en instituciones universitarias y científicas configura inequidades materiales (techos, suelos, paredes) y simbólicas (cristales, palabras, viscosidad), afectando la productividad y provocando segregaciones verticales/horizontales.

Techo de cristal. Nombra las barreras invisibles creadas y mantenidas socialmente para hacer difícil la promoción profesional de las mujeres, por eso “la importancia del análisis de este fenómeno en los estadios tempranos de la configuración de la subjetividad femenina se manifiesta cuando comprendemos sus efectos ulteriores” (Mabel Burin, 2008:77). También define la sutileza e invisibilidad estructural de la lentitud del proceso; constituye parte de las normas, las prácticas y las actitudes e ideologías que circulan en instituciones científicas y universitarias; y es la clave interpretativa de la segregación vertical ilustrada con cifras y figuras para indicar que las mujeres no están en la cima ni en los puestos jerárquicos de las organizaciones.

Pared de cristal. Comprende un conjunto de prácticas discriminatorias de carácter indirecto activadas a medida que las mujeres emprenden sus recorridos por caminos fijos establecidos institucionalmente; estas mujeres sienten que algo les impide avanzar en sus carreras, consolidar sus aspiraciones de ascenso o desempeñarse como lo desean. No tienen conciencia del origen pero experimentan la segregación horizontal como una coacción que las mantiene atadas a unos puestos que ya no son los suyos, como si fueran “incapaces de traspasar “paredes” y buscar mejores espacios de mayor realización profesional, individual, espiritual y hasta salarial” (Lilliam Álvarez, *et al.*, s.f.:5). En palabras de Mabel Burin, más que paredes son fronteras invisibles que sujetan cuerpos y confinan subjetividades.

Suelo pegajoso. Se refiere a la forma en que las obligaciones, los compromisos y las responsabilidades domésticas influyen en la vida de las mujeres; se observa en la concentración de mujeres en las escalas más bajas del mercado laboral desde

las cuales es muy difícil obtener mejores condiciones, y en los mayores niveles de discriminación experimentados por mujeres con bajos salarios (Linda Wirth, 2002:cap.IV), producto de segregación vertical; puede convertirse en un factor de retiro, temporal o definitivo, entre mujeres que dejan el lugar porque no están satisfechas en la base de la pirámide económica, donde ocupan “sistemáticamente puestos inferiores, de baja responsabilidad y, por tanto, de menor salario” (Diana Maffía, 2008:4). El carácter pegajoso fija el puesto y despliega muy suavemente toda la viscosidad institucional para mantener a cada mujer atrapada en obligaciones propias de su sexo, mientras escucha las reclamaciones de sus seres queridos y las demandas del mercado de consumo pero sin disponer de oportunidades de cambio en el mercado laboral.

Muro de palabras. Deborah Tannen, a partir de análisis centrados en experiencias individuales y situaciones comunicativas propias del ámbito empresarial/corporativo, dice que las personas procuran

procesar sus propias evaluaciones, evalúan y son evaluadas, agregando significados que van variando los sentidos de lo dicho, hasta afectar lo que la persona escucha. Se observa en las múltiples interacciones que conectan lo relacional y lo informativo durante la conversación cara-a-cara y en los modos en que la gente define el orden simbólico de los enunciados; son premisas ubicadas en la base de los obstáculos vividos por mujeres interesadas en sobresalir por su liderazgo que señalan “cómo los estilos conversacionales diferentes demeritan lo que las mujeres expresan, las hacen lucir menos valiosas, menos preparadas, menos aptas o menos competentes para el ascenso” (Evangalina García, 2003:20).

Efectos

En el trabajo académico, científico y administrativo al servicio de la academia, se conjugan inequidades universitarias vividas/narradas por profesoras, estudiantes y administrativas. Son inequidades invisibles que reclaman acciones investigativas, sobre todo para diferenciar sus alcances y sus interacciones con el discurso hegemónico de los méritos y las acciones androcéntricas/meritocráticas, para descifrar los procesos estructurales subyacentes en efectos evocadores de subjetividades (Matilda),

e instrumentos (pipetas).

Efecto Matilda. Evoca la segunda parte de la frase bíblica de Mateo: al que no tenga se le quitará hasta lo poco que tenga, abarca los procesos sociales necesarios para aprovechar los méritos, con las subsecuentes recompensas simbólicas y materiales por la reputación y la credibilidad, tanto para los individuos como para las organizaciones comprometidas. Junto a las explicaciones de Merton, centradas en las interacciones entre quien se destaca por sus méritos y las ventajas acumuladas, Silvia García se detiene en el efecto Matilda, denunciando que Merton no reconoció la autoría del efecto Mateo a quien lo describió, Harriet Zuckerman, una inequidad explícita en el trabajo científico: “Margaret Rossiter ² (...) ha denominado el “efecto Mateo Harriet” –también “efecto Matilda”– en los procesos psicosociales diferenciales de reconocimiento y mérito científico entre varones y mujeres. (...) analiza el olvido generizado/generalizado de mujeres científicas célebres, el desigual reconocimiento de mujeres que firman artículos e investigaciones en coautoría de mujeres que firman artículos e investigaciones en coautoría con sus maridos, o colabo-

radoras de investigadores cuyas contribuciones fueron desprestigiadas (...), o por último los sesgados mecanismos de selección en los directorios de científicos célebres” (Silvia García, 2003:12).

Efecto pipeta. Describe el avance lento y limitado de mujeres que desean acceder a maestrías, doctorados, posdoctorados o categorías que las acrediten como investigadoras de carrera, con trayectorias y titulaciones en universidades o en diferentes sistemas nacionales de ciencia y tecnología (Marina Cacace, s.f.). Consiste en el paso individual por un espacio controlado (la pipeta) que con menos frecuencia se llena de mujeres graduadas, licenciadas, ingenieras o médicas, sabiendo que por la misma naturaleza del instrumento sólo algunas de ellas podrán ascender. Mediante procesos de cualificación a cuenta gotas, las trayectorias individuales de las mujeres se asocian al paso de fluidos y gases por un instrumento de laboratorio, con resultados visibles/medibles/controlables.

Efecto pipeta porosa o permeable. Se manifiesta con la deserción de la vida académica en diversos momentos del recorrido universitario o etapas de sus carreras: durante la formación,

² *Historiadora de la ciencia.*

después de graduarse, en las primeras posiciones o a punto de alcanzar la última categoría; se convierte en filtro de género o filter gender, dice Clark (2005:370-383). Es un proceso de salida anticipada o de pérdida inevitable de mujeres jóvenes y adultas en una proporción más alta con respecto a sus pares masculinos, hecho que ocurre en todos los niveles educativos y en distintas etapas de la carrera, se presenta desde la educación primaria hasta la toma de decisiones en el sistema de ciencia y tecnología; incluso se incrementa en los niveles superiores de una carrera por la incorporación de mecanismos más restrictivos.

Corolarios y Reacciones

Los obstáculos y los efectos reseñados conducen, como corolario obligado, a sus fundamentos excluyentes, a los desconocimientos académicos y a las resistencias desplegadas para traspasar los límites estructurales. Los diálogos y la escucha polifónica basados en el reconocimiento de la multiplicidad pueden contribuir a registrar, medir y acreditar lo que se hace en la universidad, un escenario doblemente excluyente por las reglas de la institucionalidad y las comunidades (Dora Munévar, 2011), develando los trasfondos de la socialización y el alcance de las cifras.

Socialización en el tokenismo. Mientras el token consiste en la necesidad que tiene una mujer para “identificarse con otras mujeres o con temas de mujeres pero actuando como si el sistema de sexo/género/deseo no marcara diferencia alguna en su vida personal, y sin desprenderse de la mascarada femenina para no ser rechazada” (Silvia García, 2003:19), Judith Long Laws considera que aprender y mantener esta autorregulación flexible y diferenciada, requiere de apoyo o respaldo institucional, usualmente ofrecido por un colega hombre con trayectoria, que asume sus responsabilidades para asegurar la socialización en/del tokenismo. En la universidad se usan estrategias continuistas del token con la academia como grupo de referencia según los méritos y con el sistema universitario como ideología recreada por creencias meritocráticas.

Cifras en forma de tijera. Una expresión de inequidad son las cifras que muestran la distribución en forma de tijera y las gráficas que modelan la presencia de las mujeres en instituciones universitarias y científicas. Los porcentajes son ligeramen-

te superiores cuando se cuentan las estudiantes, señalan una inversión a favor de los hombres cuando aumenta la formación, indican un crecimiento de doctorandas e integrantes del profesorado en las primeras categorías de la carrera académica y un decrecimiento agudizado a medida que se acercan las posiciones de mayor jerarquía en la carrera. En las figuras se aprecia una tijera abierta con una de sus hojas dirigida hacia arriba –los datos de los hombres – y la otra hacia abajo –las cifras relativas a las mujeres –, una forma de comprender el cúmulo de desventajas derivadas de los obstáculos y los efectos ya abordados.

En los párrafos previos subyacen ideas hegemónicas de productividad profesoral, estudiantil y administrativa, matizadas por reacciones sociales. En el trabajo académico/científico, la productividad queda anclada a la corriente principal de las áreas de conocimiento –mainstream–, la cual, al ser analizada en términos feministas, muestra que el valor de cambio es el prestigio, su régimen formal la meritocracia y su poder de distribución lo visible/cuantificable³; estas características condicionan el sentido de la recreación de saberes, los procesos de apropiación y su expansión como fuentes de autoridad y de poder en la institución universitaria/científica (Eline Jonas y Dora Munévar, 2000:110 y ss).

La productividad referida a la historia individual, además de actualizar los factores familiares y sociales presentes al elegir carrera o actividad profesional, los modos de asumir los estudios y la inserción en la administración universitaria; y constituye una reacción clave para comprender las inequidades estudiantiles y administrativas. Éstas se visibilizan con los estereotipos de género y las desigualdades por clase/raza/etnicidad/capacidad como limitantes que afectan la toma de decisiones académicas/profesionales/investigativas, en espacios menos autónomos donde las mujeres también enfrentan disyuntivas entre dedicarse a la familia o ejercer la profesión, secundar otros liderazgos o hacer emprendimientos independientes.

.....
 ● ³ Cf. *Sistemas de asignación de puntaje salarial; o reconocimiento de grupos de investigación.*

Acciones

Las acciones mediadas por la autorreflexividad propician mudanzas en las inequidades universitarias pero requieren reinenciones en los modos de construir/analizar la productividad. Es preciso insertar otras lecturas de la vida académica cotidiana para transformar lo que (nos) produce la universidad (Anna Maria Piussi, 2010), precedidas de dosis de imaginación que particularicen las metáforas mencionadas usando gráficos/dibujos/ilustraciones.

Sin duda articular la curiosidad ingenua/epistemológica (Paulo Freire: Pedagogía de la indignación), para estudiar la ignorancia producida por la universidad (Guacira Lopes: Teoría queer), o desplegar las tecnologías opositivas (Chela Sandoval: Metodología de las oprimidas) y resemantizar la ciencia (Diana Maffía: www.dianamaffia.com.ar), conjugar a diversos intereses profesoraes/estudiantiles/administrativos y compaginar a historias acalladas por las dinámicas capitalistas del trabajo académico, socavando los basamentos estructurales de las inequidades.

Bibliografía

ÁLVAREZ, Lilliam, AMAT, Orietta y SÁNCHEZ, Nidia (s.f.). “La mujer en el sistema de ciencia e Innovación cubano: concepto de género y cifras. Eje temático: innovación social. Estudios de género y tecnología”. Disponible en: <http://64.65.44.107/docs/304.pdf> 02-14-11.

BAXTER, Janeen & WRIGHT, E.O. (2000). “The glass ceiling hypothesis. A comparative study of the United States, Sweden, and Australia”. *Gender & Society*, Vol. 14, No. 2:275-294.

BURIN, Mabel (2008). “Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización”. *Anuario de Psicología*, Vol. 39, No. 1:75-86.

CACACE, Marina (s.f.). “Guidelines for gender equality programmes in science. Practising gender equality in science –Prages–”. Disponible en: <http://www.genet.ac.uk/News/PRAGESguidelines.pdf> 01-30-11.

CLARK, J. (2005). “Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?” *Gender and Education*, Vol. 17, No. 4:369-386.

FERBER, Marianne A. & BRÜN, M. (2011). “The gender gap in citations: does It persist?” *Feminist Economics*, Vol. 17, No. 1:151-158

GARCÍA, Silvia (2003). "Fertilizaciones cruzadas entre la psicología social de la ciencia y los estudios feministas de la ciencia". *Athenea Digital*. No. 4:109-150.

GARCÍA, Evangelina (2003). Diferencias en el liderazgo y los modos de dirección de las mujeres. Liderazgo y dirección para mujeres: "Poder y empoderamiento de las mujeres" (seminario internacional). Valencia, 2-3 de abril. Disponible en: http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_enlinea/proleadponencia0340/proleadponencia0340.pdf 20-01-11.

JONAS, Eline y MUNÉVAR M., Dora Inés (2000). "Mulheres cientistas ou estudo das sobreviventes?" *CADERNOS de Área*, No. 9:103-129.

LAWS, Judith Long (1975). "The psychology of tokenism: an analysis". *Sex Role. A Journal of Research*, No. 1:51-67.

MAFFIA, Diana (2008). "Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología". Disponible en: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Carrerasde-obst%C3%A1culos-las-mujeres-en-ciencia-y-tecnolog%C3%ADa.pdf> 05-05-11.

MERTON, R.K. (1988). "The Matthew effect in science, II. Cumulative advantage and the symbolism of Intellectual property". *Isis*, No. 79:606-623.

MUNÉVAR M., Dora Inés (2011). "El trabajo científico de las mujeres entre méritos y exclusiones". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 16, No. 37:15-42.

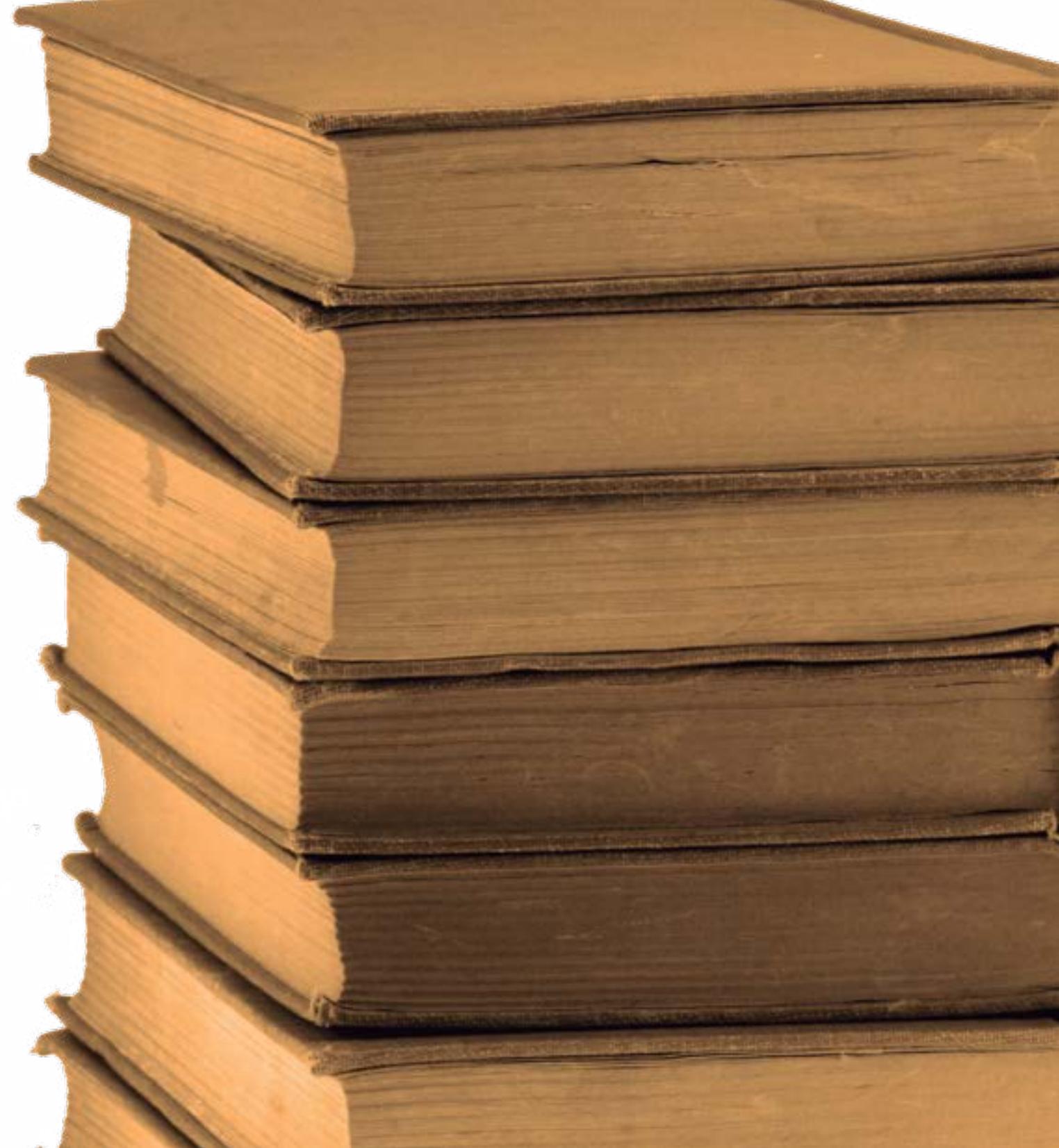
PIUSSI, Anna Maria (2010). "¿Qué (nos) ocurre en la universidad?" En, ARNAUS, Remei y PIUSSI, Anna Maria (coords.). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Octaedro (pp.29-70). Barcelona.

ROSSITER, Margaret (1993). "The Matthew/Matilda effect in science". *Social Studies of Science*, No. 23:325-341.

TANNEN, Deborah (1995). *Talking from 9 to 5: how women's and men's conversational styles affect who gets heard, who gets credit, and what gets done at work*. Avon Books. New York.

WENNERAS, Christine & WOLD, Agnes (1997). "Nepotism and sexism in peer-review". *Nature*, No. 387.

WIRTH, Linda (2002). *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*. Colección Informes OIT, No. 58, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Madrid.



LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DEBATE PEDAGÓGICO

.....
Imelda Arana Sáenz
.....

Diversos movimientos sociales con incidencia en los campos de la educación han logrado impactar los sistemas educativos formales del mundo con conceptos y perspectivas sobre la educación y lo educativo, y con ello han ampliado el espectro de las obligaciones estatales en materia de política y de las responsabilidades de las y los profesionales de la educación y de la pedagogía, en cuanto a lo que ha de ser considerado como educar con calidad¹.

Lastimosamente tales conceptos y perspectivas no han llegado aún con la suficiente fuerza al ámbito de la educación superior, visto como el nivel de educación formal, que conduce a títulos profesionales y a estudios superiores, que se cursa en instituciones especiales, con infraestructuras costosas, requisitos rigurosos, reglamentos rígidos y condiciones de admisión y permanencia orientadas —a veces con buenas intenciones— a seleccionar a quienes puedan tener mejores condiciones de sortear las dificultades que impone la “carrera” académica, conformando una élite de personas inteligentes, capaces, exitosas o afortunadas, en quienes recaerán los destinos de la nación. No obstante ese supuesto, para buena parte de quienes logran cruzar la primera barrera y logran obtener un cupo en la universidad, el transcurrir universitario se convierte en una verdadera carrera de obstáculos que no siempre logran sortear exitosamente; sin mencionar al 70% de quienes aun en Colombia no logran un cupo universitario y deben dejar trancos sus anhelos de aumentar sus conocimientos y capacidades o al menos de portar un título para una ubicación digna en el mercado laboral y en la vida social.

De ahí, uno de los problemas que hacen de la educación superior hoy en día un asunto prioritario en debate: la pérdida de reflexión y análisis acerca del sentido de este nivel educativo, tanto para la vida personal de quienes lo cursan como para el país y la sociedad en general. Términos y conceptos que hacen parte de lo que se discute en y sobre los niveles de la educación preescolar, y media, tales como, educación inclusiva, educación como derecho, educación para la libertad; modelos pedagógicos, pedagogía dialogante, pedagogía crítica; estilos cognitivos, inteligencias múltiples, diversidad; igualdad de oportunidades, garantía de derechos; entre otros, vigentes en los debates sobre la educación, nada, o muy poco tienen que ver con la vida universitaria, a no ser que se aborden como “temas” de estudio u objetos de investigación. La vida universitaria parece transcurrir al margen de tales nociones.

Segmentación jerarquizada y generizada, realidad de dos ámbitos educativos formales

La constitución política de Colombia de 1991, estableció en el artículo 67 el derecho a la educación como un derecho universal, así como las condiciones de garantía de ese derecho, sin limitaciones al mismo por ciclos o niveles. El artículo 69 señala que la ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado, pero en cuanto a la garantía de la autonomía universita-

ria para darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos “de acuerdo con la ley”. No obstante, el régimen universitario, tal como existe, ha dejado sin aplicación varios de los enunciados en el artículo 67², como es el carácter de derecho universal que ha de tener la educación.

• ¹Aun cuando ello se registra en diversas regiones del mundo, baste citar los ejemplos en Colombia de lo aportado por el movimiento de educación popular de los años 70 y 80 del siglo XX en cuanto a establecer una función social de la educación ligada a la lucha por la autonomía e independencia de los pueblos y de sus habitantes, y hacer de las relaciones entre educador y educando relaciones de equidad y mutuo aprendizaje; el movimiento pedagógico de los años 80 y 90 de ese siglo que hacen visible el liderazgo de las y los docentes como productores de teorías y prácticas pedagógicas innovadoras; las movilizaciones de las educadoras sindicalizadas y las educadoras populares en los años 80 y 90 que inician la lucha por una educación no sexista y con ello la crítica no androcéntrica de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas.

• ²CPC. Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. /La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. /El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los 15 años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. /La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. /Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. /La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Se ha establecido una gran segmentación entre los ciclos de la educación preescolar, básica y media por un lado, y la educación superior por otro. Los primeros objeto de control social y estatal, intervenciones por parte de las entidades territoriales y los organismos de control, y participación de la comunidad; la segunda, en el sector público regida por una autonomía, que además de estar sometida a las limitaciones financieras para el ejercicio de la misión académica, puede estar dando pie al no cumplimiento de los ordenamientos nacionales en cuanto a asumir la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...”; mientras en el sector privado funciona protegido por las prerrogativas estatales dadas a las iniciativas privadas, cobijadas por manejos que les permite actuar como entidades sin ánimo de lucro pero que tienen este servicio como un negocio rentable.

La Ley 115 de 1994, por la cual se expide la “ley general de educación”, no es una ley general, pues está limitada a la organización de los ciclos de educación básica y media, en tanto el servicio público de la educación superior es reglamentado por la Ley 30 de 1992. A partir de estas disposiciones todas las normas y reglamentos establecidos

como políticas públicas para la garantía de derechos en el sistema educativo han dejado por fuera a las universidades. Ello ha posibilitado construir una institucionalidad de la educación superior como ámbito donde se profundizan la segmentación social, la exclusión y la discriminación; rancho aparte con respecto a políticas de inclusión, equidad de género, interculturalidad y garantía de derechos que vienen ganando terreno en los niveles de la educación preescolar, básica y media, donde las entidades territoriales y sus gobiernos tienen, no solo responsabilidad de concretar la normatividad nacional creciente, aunque débil, sobre la materia, sino también autoridad en cuanto a la proyección de iniciativas regionales en el campo.

El contexto de segmentación planteado es alimentado por una división social y sexual de las funciones institucionales y docentes, sobre las cuales los análisis de género han tenido poca incidencia. Una mirada a la educación como un continuo de procesos desde la educación inicial hasta los últimos niveles de postgrado, permite observar que, a medida que se transita desde el preescolar hacia niveles más avanzados, el número de mujeres docentes van disminuyendo luego de representar más del 90% en el nivel de educación inicial y preescolar; así, las tasas de ingreso salarial absolutas de las mujeres en esta profesión, se van depreciando con relación a la media, lo cual no guarda relación de causa con los grados de formación académica, las capacidades y la complejidad de la tareas propias

de la función docente; es una cuestión de opciones que el sistema patriarcal valora en perjuicio de las mujeres.

Esta situación se proyecta en un sistema de valores que regula la labor docente de manera prejuiciosa, discriminatoria e injusta, pues cualquier profesional con interés en la docencia puede encontrarse con situaciones que limiten o estimulen sus intereses de promoción académica, según opte por la docencia de infantes, adolescentes o jóvenes; ser docentes de preescolar, de primaria, de secundaria, de técnica, tecnológica o universitaria, puede abrir o cerrar puertas, dificultar o estimular expectativas, proyectar o frustrar anhelos de producción académica e innovación. A lo cual se suma que la carga laboral, en tiempo y en responsabilidad, es mayor en los ciclos de la educación inicial y básica, dejando a sus docentes titulares poco espacio para las actividades de mejoramiento profesional, la investigación y la innovación, y sin estímulos académicos para que, durante algún lapso de su vida laboral, puedan dedicarse a dichas labores y conservar su plaza de trabajo. El incremento de la carga laboral que se está imponiendo a grupos nuevos de docentes de los ciclos de educación superior, parece ser una manera de hacer extensivo un modelo de régimen laboral probado, tal vez como eficaz, en los niveles básicos de la profesión docente³.

Un análisis profundo de la labor docente en los distintos niveles de la educación, permitirá comprender el poco valor social que tiene en los niveles básicos, así como los cambios recientes en los niveles avanzados; la presencia mayoritaria de mujeres en la docencia dice mucho de la realidad del sistema educativo colombiano.

● ³De acuerdo con el Decreto 1860 de 1994, una docente de preescolar o de primaria, tiene como carga académica toda la jornada laboral, 30 horas semanales, mientras los y las docentes de secundaria y media tienen entre 20 y 24 horas efectivas de clase, con lo cual, siendo excesiva esta carga en todos los niveles, se incrementa inequitativamente para las docentes del ciclo preescolar, para quien es imposible retirarse del aula de clase en toda la jornada para tomar un café, ir al baño, buscar algún material; en un régimen donde el salario se gana por escalafón no por horas de trabajo, las mujeres se concentran en el preescolar y la primaria, mientras los hombres se concentran en la media y la secundaria.

Un interés que busca espacio, la educación como un derecho universal y a lo largo de toda la vida

Una organización de la educación por niveles y sectores desarticulados entre sí, con poco peso en la planeación económica y financiera del país, con poco valor como fuente de desarrollo humano y social, y poca incidencia en la proyección cultural, ha conducido a profundizar la brecha de la desigualdad que tiene al país entre los más desiguales del mundo, con más de la mitad de la población en situación de pobreza y el 20% en la miseria.

Estando la mitad de la población colombiana en el nivel de pobreza, en mayor proporción las mujeres lo están. Razón por la cual la prioridad para ellas en el campo de los derechos han sido los derechos económicos, y la máxima aspiración: un empleo digno, en el sector formal, con acceso a seguridad social y demás prestaciones sociales. Sin embargo, con el modelo económico reinante ello es una quimera; el acceso a cualquier empleo con algún grado de formalidad (contrato, salario, prestaciones, horarios) implica cada día mayores niveles educativos, por lo cual las mujeres están

dispuestas a hacer lo que sea por acceder a ello. Las movilizaciones de las mujeres por una vida digna, les ha permitido ir clarificando sus necesidades en el campo de los diferentes derechos y la relación entre ellos, y comprender que el disfrute de alguno se relaciona con la garantía de ejercicio de los demás. Las mujeres han liderado el movimiento porque la educación sea un derecho “a lo largo de toda la vida” y que sea organizado como un servicio de “educación permanente”, pues los roles que tradicionalmente se les ha asignado les impide tener las mismas condiciones que los hombres para acceder a educación en los tiempos y horarios formales y legales; anhelan perspectivas educativas que faciliten a la población joven (que por diversas razones abandona las aulas de la educación formal) y adulta, ejercer el derecho a la educación en cualquier momento del ciclo vital, pues la educación no puede seguir siendo “pre-rogativa” de algunos núcleos de la población infantil y juvenil, con condiciones de acceder al sistema formal de la educación tal como está reglado.

Ello hace que los debates por una reforma de la educación superior consideren alternativas que no sigan dejando por fuera al 70% de quienes culminan la educación media; que no expulse acerca del 50% de quienes se matriculan antes de culminar

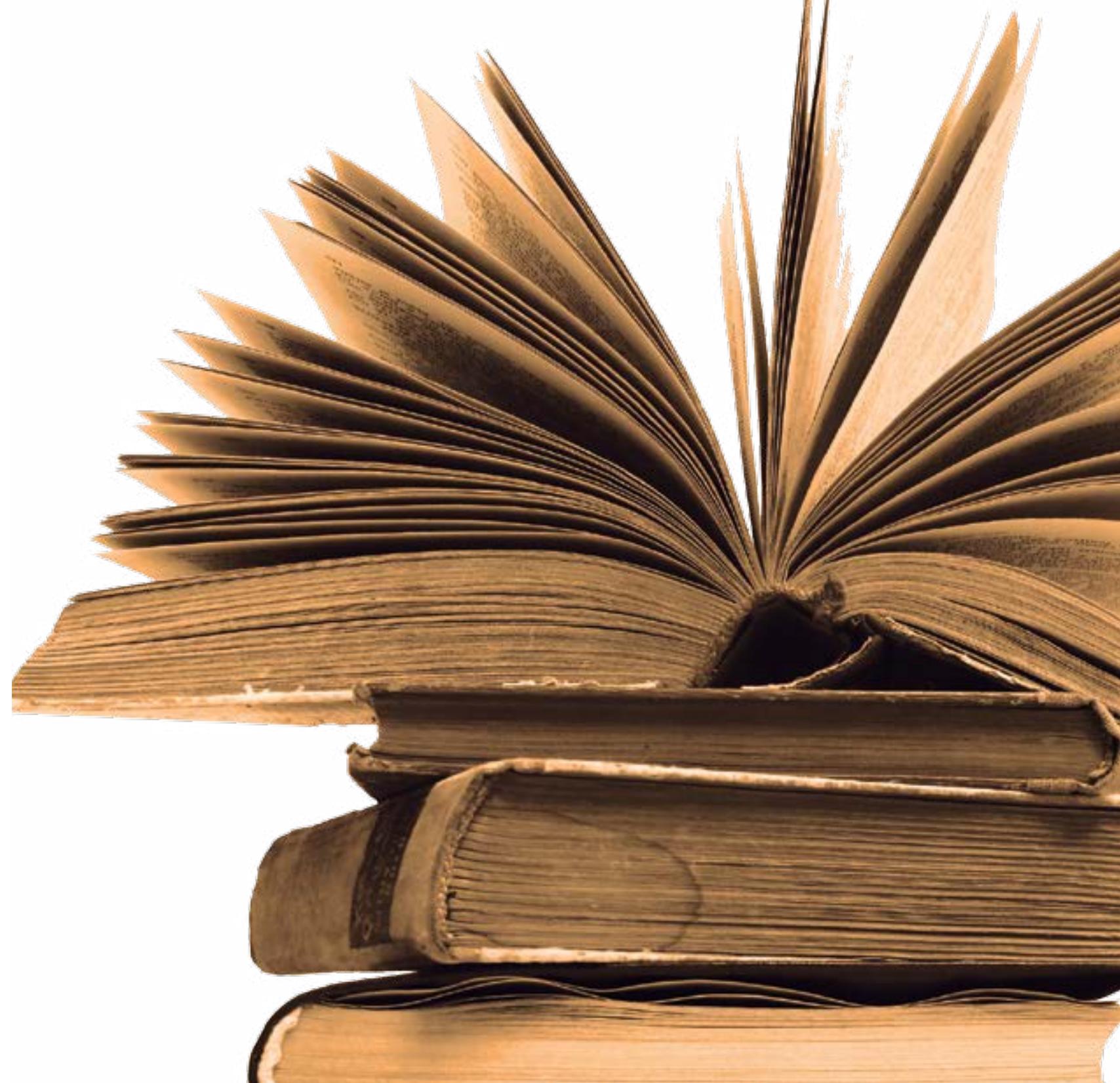
sus estudios; que no desconozca las diferencias de género, etnia, procedencia y situación socioeconómica; que no ignore las limitaciones y necesidades educativas especiales; que no rechace las ventajas de ofrecer opciones de educación superior con estrategias metodológicas y curriculares innovadoras y flexibles para las personas jóvenes y adultas que pueden acceder a los programas de educación formal; que vele por el cumplimiento del mandato constitucional de buscar “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” como un derecho de la persona (CPC, Art. 67).

Considerar la educación como “un derecho” a lo largo de toda la vida, permitirá que el debate actual sobre la educación superior salga del ámbito de los campos universitarios y se constituya en un problema nacional. Asuntos como programas de formación, contenidos curriculares, modalidades y métodos de enseñanza, bienestar universitario, competen no solamente a estudiantes y docentes de las universidades sino a la sociedad en su conjunto. Quiénes conforman la comunidad estudiantil, quiénes constituyen los colectivos docentes, de donde proceden, qué les interesa, cómo viven, cómo enfrentan los intereses académicos, personales e institucionales; todo eso deberá ser abordado en

una discusión seria y profunda sobre la universidad igualmente. Dónde y cómo se forman sus docentes, cuáles son sus deberes y sus derechos.

Abordar las relaciones y vínculos entre educación básica, media, técnica y tecnológica, y superior; las relaciones, entre sistema educativo y sistema de ciencia y tecnología; las relaciones entre ciclo de vida y educación, entre educación formal y no formal; las relaciones entre calidad de la educación y diversidad cultural, de género, sexual, étnica, entre otros aspectos, permitirá construir un horizonte de calidad educativa humanista, integrador, liberador.

Todo esto es lo que constituye la pedagogía como disciplina que orienta el campo de la educación, la cual debe tener cabida en la discusión sobre la educación superior.



94

HACIA LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA INTERPELACIÓN A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

.....
Lya Yaneth Fuentes Vásquez

*Directora Nacional Feges
Género y Cultura - IESCO - Universidad Central*
.....

Aproximación a la normativa global

La equidad de género en la educación superior, en comparación con otras cuestiones que afectan a las mujeres, no ha tenido suficiente eco en las políticas educativas. En general, constituye un campo con poca atención por parte de los organismos internacionales y de los Estados. En consecuencia, las políticas públicas existentes son todavía escasas y limitadas. No hay una política y/o normativa global, que de manera integral, aborde la equidad de género en la educación superior en el mundo y que por tanto, comprometa a los gobiernos a desarrollar políticas públicas de Estado. No hay mandatos, ni planes de acción que traten en forma específica y detallada la situación de las mujeres en la educación superior. Por supuesto, existen declaraciones, proyectos internacionales, planes de gobierno y políticas dentro de las universidades en varios países de América Latina y el Caribe.

En el ámbito internacional son referentes obligados las conferencias mundiales sobre educación superior realizadas en 1998 y 2009. La primera señala la necesidad de: remover los obstáculos que dificultan la participación activa de las mujeres en los espacios de decisión; eliminar los estereotipos de género y fomentar

En la región y en el país las brechas e inequidades educativas son socioeconómicas y por sector urbano – rural, lo que explica que las políticas se orienten, sobre todo, hacia la ampliación de las coberturas y que sus objetivos hayan priorizado, en los últimos 20 años, la inclusión de los más pobres al sistema. La noción de equidad se limitó a un problema de acceso a la educación de los menos favorecidos, ignorando otras dimensiones de la justicia asociadas con la falta de reconocimiento y con diferencias que producen desigualdades y discriminaciones tales como: sexo, género, edad, clase, etnia, sexualidad y discapacidad, entre otras. Así mismo, el concepto de equidad tampoco ha tenido en cuenta la perspectiva interseccional que permite ahondar, por ejemplo, en las desigualdades intragénero e indagar quiénes son las mujeres que tienen mayores oportunidades de acceder a la educación superior o mayor riesgo de ser excluidas.

Las instituciones de educación superior con frecuencia, frente a la equidad de género, manejan un discurso políticamente correcto, ignoran el problema y hacen resistencia. Aunque se hace referencia a la “revolución educativa femenina” por el ingreso masivo de las mujeres a la educación, en el nivel terciario, diferentes estudios constatan situaciones de segregación desfavorables para las docentes y las estudiantes. Para las

primeras, la segregación se da en los nombramientos académicos, de tal forma que a medida que se asciende de categoría y nivel, disminuye la participación femenina (Buquet y otras, 2006). La división sexual del trabajo se reproduce al mantenerse una marcada diferenciación entre carreras y facultades tradicionalmente “femeninas” o “masculinas”. Mujeres docentes y estudiantes se concentran en las humanidades y algunas carreras de la salud (enfermería, nutrición y terapias) y los hombres en las ciencias “duras” y en las ingenierías.

De acuerdo con los datos del Observatorio Laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional–MEN-, en el 2010 en Colombia, en promedio en la educación superior se graduaron más mujeres (54,4%) que hombres (45,6%). El consolidado de las personas graduadas, entre 2001 y 2009, muestra más mujeres graduadas en los pregrados y las especializaciones. Más hombres que mujeres se gradúan en las carreras técnicas y tecnológicas y obtienen maestrías y doctorados. En Colombia, la tendencia es la misma registrada en otros países, como se observa

en el estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM-, de tal forma que a mayor jerarquía del nivel educativo disminuye la presencia femenina. Esta situación desde un análisis de género tiene consecuencias adversas para las mujeres porque ellas se enfrentan a lo que se conoce como el “techo de cristal” puesto que su acceso a los niveles más altos de la carrera académica y científica se va cerrando y llenando de obstáculos. No es extraño entonces que muy pocas mujeres sean doctoras, eméritas y científicas.

Por supuesto ellas tampoco obtienen los salarios más altos. En Colombia la brecha salarial por sexo de los recién egresados, entre 2009 y 2010, en todos los niveles de la educación superior favorece a los hombres y aumenta en detrimento de las mujeres a medida que se asciende en la escala educativa. Ellos obtienen salarios más altos independientemente del campo profesional, la región y el tipo de institución (pública o privada) de la cual egresan (Barón, 2011).

Como se puede deducir, la inequidad de género en la educación superior no es un problema de

acceso al sistema, porque las mujeres⁵ están ocupando cada vez más las universidades. Lo que es preciso indagar, y sobre todo hacer visible, es dónde están, qué hacen, cuánto devengan en comparación con sus colegas hombres, qué espacios de dirección lideran, qué participación tienen en los niveles directivos, cómo se manifiestan las “microinequidades” y la discriminación sutil, encubierta y naturalizada, entre otras posibles vetas de investigación.

Las políticas de educación superior y la equidad de género en Colombia

En la primera década del siglo XXI, las políticas que han buscado la inclusión y la equidad de grupos diversos en la educación superior, tanto en la región como en el país, se han orientado a promover su acceso, permanencia y graduación. En Colombia no tenemos una política educativa que ponga en la agenda como cuestión estratégica la equidad de género en la educación superior. No obstante, el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, el Programa de Regionalización y Flexibilidad de la Oferta de Educación Superior, y los Lineamientos de Política para la Inclusión de Población con Necesidades Educativas Di-

⁵En países como Colombia el ingreso a la educación superior todavía es un privilegio, de tal forma que las mujeres y los hombres que entran a las universidades en su mayoría son de estratos altos y medios.

versas en la Educación Superior del MEN en proceso de formulación, constituyen políticas que pueden dar pauta para el diseño de planes, programas y proyectos específicos cuyo eje central sea la equidad de género y el enfoque diferencial de derechos, desde una concepción más amplia de los derechos y de las diferencias que derivan en desigualdad y discriminación.

Aunque las políticas educativas hacen breves referencias a la equidad de género, no sobra resaltar que la atención se dirige con mayor énfasis hacia los grupos étnicos afrocolombianos e indígenas⁶ y hacia la población con necesidades educativas especiales. Así las demandas de estos grupos atraviesan los diez temas que fueron priorizados en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016, mientras que las demandas de género y diversidad sexual sólo se tuvieron en cuenta en tres de las diez mesas temáticas conformadas para la formulación del Plan con una amplia participación ciudadana (Fuentes, 2010). Ahora bien, en nuestro contexto, no se puede pasar por alto la emergencia de nuevos actores, denominados recientemente como “poblaciones

con necesidades educativas diversas”, los que a su vez llegan a las agendas educativas como producto de la presión que ejercen las múltiples normas que obligan en este caso al MEN a diseñar políticas y acciones afirmativas específicas. En este punto me detendré a comentar brevemente los Lineamientos de Política para la Inclusión de Población con Necesidades Educativas Diversas en la Educación Superior.

Además de la población con necesidades educativas especiales y los grupos étnicos, esta política propone acciones para atender a la población víctima, desmovilizada y desvinculada, así como a los habitantes de frontera. En particular, la población en situación de desplazamiento, mujeres víctimas de diferentes tipos de violencia de género, jefas de hogar, mujeres desplazadas y adolescentes son nombrados como sujetos de atención de las políticas de inclusión de la educación superior. Dos aspectos vale la pena destacar; en primer lugar, en el contexto de conflicto armado y violencia en el cual estamos, parecería que la “población con necesidades educativas diversas” en realidad no es tan diversa y unos y otros resultan ser los mismos, sólo que con múltiples condiciones yuxtapuestas que demandan una educación diferenciada muy compleja y espe-

.....
 ● ⁶Estos grupos suelen desconocer las inequidades de género y la diversidad sexual dentro de sus comunidades.

cial. De tal forma, que la mujer víctima puede haber sido desplazada de una zona de frontera, ser jefa de hogar, pertenecer a un grupo étnico y haber sufrido diferentes tipos de violencia. En tal sentido, no se trataría necesariamente de grupos poblacionales diversos sino con “necesidades educativas diversas” como bien lo define la política educativa.

En segundo lugar, el camino por el cual la equidad de género llega a la agenda de las políticas de educación superior no es a partir de la problematización de este ámbito educativo y de lo que sucede en torno a la equidad de género dentro de las universidades. La vía es la normativa impulsada por organizaciones de mujeres referida a las diferentes formas de violencia de las que son víctimas.

La Ley 1257 de 2008 sobre No Violencias Contra las Mujeres, el Decreto 4798 de 2011 que reglamenta parcialmente dicha ley, y el Auto 092 de 2008 son las normas que trazan la ruta por seguir en la educación superior. Por razones obvias, el énfasis de las acciones se dirige a la sensibilización, formación, prevención y atención frente a la violencia contra las mujeres y en menor medida se proponen acciones que promuevan la formación y participación femenina en campos no tradicionales para ellas, como son las ciencias básicas y aplicadas.

El Decreto 4798, en el artículo 6, ordena diseñar medidas que posibiliten el acceso y la permanencia de las mujeres víctimas de violencia a la educación superior, así como la creación de líneas de investigación que aborden esta problemática. Si bien todas estas medidas son de gran relevancia para las políticas de género, todavía no contamos con políticas educativas integrales que aborden la equidad de género y los diferentes tipos de discriminación que persisten dentro de las universidades. El problema se sigue tratando como si estuviera por fuera del campus universitario.

El proyecto *Fortalecimiento de las capacidades institucionales relacionadas con equidad de género en la educación superior -Feges-*, en marcha actualmente en cuatro universidades, “acoge una concepción de la equidad cercana al enfoque de las capacidades, al feminismo de la diversidad y al enfoque que aboga por el reconocimiento de las múltiples identidades que constituyen y atraviesan a las personas. El proyecto se perfila como una oportunidad de tener una mirada autorreflexiva sobre nuestro quehacer y nuestras

prácticas, pero muy especialmente implica una mirada crítica (o de sospecha) sobre la forma como nos comunicamos y nos relacionamos en cuanto sujetos plurales, complejos y diversos. Si bien el proyecto busca la transversalización de la equidad de género en nuestras instituciones y en las personas que le dan sentido a las mismas, tenemos de igual modo que dejarnos transversalizar por las otras diferencias, retomando lo que Martha Nussbaum denomina como “imaginación narrativa” entendida ésta como “la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano (...) como la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro (...) como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia sus relatos y entender sus sentimientos, deseos y expectativas” (Nussbaum, 2010:131- 134). Y esto según la autora, sólo es posible si las instituciones educativas le asignan un rol protagónico en sus programas curriculares a las humanidades y a las artes” (Fuentes, 2012).

El balance realizado sobre la equidad de género en la educación superior, como se puede ver en el cuadro, presenta más escollos y falencias que avances. El reto es transformar las condiciones desfavorables e incidir de manera efectiva en las agendas gubernamentales y en las de las universidades. Los tres proyectos en curso: Misesal, Equality y Feges, mencionados al comienzo de este artículo, constituyen excelentes oportu-

nidades para propiciar cambios desde adentro, desde el corazón de las universidades. No son políticas públicas pero por sus objetivos, magnitud, complejidad y heterogeneidad pueden trazar caminos hacia una política estatal de equidad de género y enfoque diferencial de derechos en la educación superior.

Debilidades de las políticas públicas de equidad de género en la educación superior.

- Ausencia de políticas integrales y específicas para la equidad de género en la educación superior.
- Normativa internacional y los gobiernos han priorizado el acceso a primaria (Objetivos del Milenio), secundaria y media.
- Agendas internacionales y nacionales de equidad de género han priorizado otros asuntos como las violencias contra las mujeres, los derechos sexuales y reproductivos y la participación política.

- La equidad de género en la educación superior no es un asunto prioritario para los organismos internacionales, nacionales, ni para las organizaciones de mujeres.
- Indicadores existentes son insuficientes, no tienen permanencia ni continuidad en los informes de la UNESCO, de la Cepal, ni en los informes e indicadores de género. Están dispersos y es difícil su comparabilidad. La base de datos de Cepalstat sólo tiene un indicador sobre género y educación superior.
- Los sistemas de información de las universidades no desagregan las variables por sexo para hacer análisis de género.
- Colombia no tiene una política de equidad de género en este campo. Tampoco tiene lineamientos o acciones específicas dentro del Plan Decenal de Educación o los planes sectoriales de educación.
- Resistencia de los decisores de políticas, de las altas directivas de las universidades y de docentes y administrativos.
- La participación y el liderazgo femenino en los espacios donde se formulan las políticas educativas y se toman las decisiones dentro de las universidades, es muy baja o inexistente.

Bibliografía

BARÓN, Juan David, (2006). “*Diferencias de género en los salarios de los graduados en Colombia*”. Foro Nacional de Seguimiento a Graduados, MEN, presentación en powerpoint.

BUQUET, Ana y otras (2016). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

CEPALSTAT- UNESCO-IEU: Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Base de datos en línea.

FUENTES V, Lya Yaneth (2012). “*Diferencias, discriminaciones e inequidades: retos para la educación superior*”. En *Memorias de la Temporada del Arte, 2011. Ciencia, Arte y Equidad*, Ed. Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte, Universidad Central, 2012 (publicación virtual).

FUENTES V. Lya Yaneth, (2010). “*El Plan Decenal de Educación Colombia 2006-2016: un “pacto social” que se resiste a la equidad de género y a la diversidad sexual*”, en MINGO, Araceli (Coord) *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. Ed. IISUE - UNAM - Plaza y Valdés México, pp. 79-108.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2012). *Lineamientos de política para la inclusión de población con necesidades educativas diversas en la educación superior*. (Documento preliminar).

NUSSBAUM, Martha C., (2011). Sin fines de lucro. *Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Ed. Katz, Bogotá.

Observatorio Laboral para la Educación, MEN. Consultado en Línea en el sitio web del MEN.

UNESCO, (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, París 5-9 de octubre.

UNESCO, (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París, 5-8 de julio.



1006

EL ACUERDO 035 DE 2012 UN ESCENARIO FAVORABLE PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

.....
Mara Viveros Vigoya
.....

Introducción

Hace casi 80 años las mujeres colombianas accedieron a la Universidad Nacional de Colombia y aunque el proceso de acceso “sistemático” fue inicialmente, lento pero ininterrumpido (Cohen 1971), en los últimos años incrementaron su participación en el estudiantado universitario (Arango 2010). Por otra parte, hace casi 20 años surgió en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de Colombia el programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo que dio origen a la creación de la Escuela de Estudios de Género (EEG), unidad académica institucionalizada dentro de dicha facultad a partir del año 2001. Y finalmente, en febrero del año en curso el Consejo Superior de la UN estableció en el Acuerdo 035, los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos, que propenden el fortalecimiento de una cultura institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia. Todas estas fechas y todos estos hechos y procesos hablan del lugar protagónico que ha tenido la Universidad Nacional, como principal centro de educación superior del Estado colombiano en los cambios y transformaciones de las relaciones de género en la universidad colombiana. Sin embargo, los estudios realizados por numerosas investigadoras de esta misma institución, a los que haremos referencia más adelante, han mostrado la necesidad de matizar los alcances de estos resultados al documentar la persistencia de las de-

sigualdades de género en el acceso a los distintos niveles de formación y áreas de conocimiento de la universidad y del carácter androcéntrico de sus culturas académicas¹. Por tal razón, han puesto de presente la importancia de que la Universidad Nacional de Colombia, como principal universidad pública del país, asuma el reto de promover con energía la equidad de género y la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la educación superior en Colombia. El Acuerdo 035 de 2012 pretende ser un instrumento eficaz para el logro de estos propósitos.

Hasta hace relativamente poco tiempo prevaleció en la Universidad Nacional la idea de que el acceso y la permanencia en la universidad debían ser conseguidos con base en el mérito y valores asociados a la capacidad individual tales como, por ejemplo, la excelencia en el desempeño académico. El concepto de “mérito”, núcleo de esta idea, estaba anclado en la noción de individuo como sujeto que no depende de su entorno para la obtención de sus logros (García Cívico 2006) y en una concepción de universidad, como institución capaz de adoptar criterios imparciales de selección y evaluación, sin distinciones de clase social, sexo o etnia/raza. En esta intersección, donde la idea de mérito converge con la de movilidad social, se creó la ilusión de que los

individuos podían lograr mejorar su posición social con independencia de su origen social, género, etnia/raza², discapacidad. En consecuencia, la Universidad Nacional no creyó necesario durante mucho tiempo desarrollar políticas o programas orientados a aminorar las diferencias de oportunidades en el ámbito de la educación superior.

Antecedentes del Acuerdo 035

De todos los elementos de diferenciación social en la educación superior, el origen socioeconómico del alumnado universitario ha sido el más estudia-

.....
● ¹Es decir, de culturas académicas que se estructuran en torno a un pensamiento, unos valores y unas relaciones de género que sitúan al hombre y a la mirada masculina como medida y representación global de todos los conocimientos, ocultando y devaluando otras formas de conocimiento. Ver entre otras Munevar (2004)

● ²Este tipo de concepción del mérito, como una cualidad que permite trascender las localizaciones sociales de clase, género o etnia/raza puede criticarse también desde una perspectiva feminista como la de Haraway (1995) cuando plantea que solamente la perspectiva parcial y situada permite develar los “trucos divinos” de los que se valen ciertas formas de construir conocimientos al desconocer la posición privilegiada desde la cual se elaboran.

do y atendido tanto en Colombia, como en el resto de países de América Latina. Las demás características fueron ignoradas, considerando que la clase social era la única diferencia relevante entre estudiantes y sólo hasta hace muy poco tiempo se empezó a atribuir importancia al género como factor de incidencia en los resultados y logros académicos del estudiantado universitario. La importante presencia numérica de las mujeres en la universidad hizo olvidar que la conveniencia de la educación superior para ellas estuvo en entredicho durante mucho tiempo y que quienes lograron acceder a la universidad tuvieron que lidiar constantemente con prejuicios y estereotipos sobre ellas como intelectualmente inferiores o como personas desadaptadas en relación con el ejercicio de las funciones “propias de su sexo” (Mingo 2006: 22).

Las batallas que debieron librar las mujeres para legitimar su presencia en la universidad y su participación en movimientos estudiantiles y de contracultura en los años sesenta y setenta terminaron por generar grupos de reflexión y estudio sobre sus

sus experiencias en el campus universitario y en el mundo laboral (Mingo ibid). Colectivos como el Grupo Mujer y Sociedad construyeron un espacio académico favorable al desarrollo de conocimientos sobre las desigualdades que enfrentaban las mujeres en distintos campos, por el solo hecho de ser mujeres. De la confluencia de estos grupos y del apoyo de la cooperación internacional surge el programa que luego se institucionalizó como Escuela de Estudios de Género. Esta unidad académica ha ido ganando un lugar de primer orden en la Facultad de Ciencias Humanas y en la Universidad en general como principal difusora y productora del conocimiento en el ámbito de los estudios de género y como interlocutora fundamental para todas las actividades que propendan por la equidad de género dentro y fuera de la universidad³.

.....
● ³La EEG es la única unidad académica del país que cuenta con dos programas de posgrado en estudios de género y un fondo de documentación especializado en temas de mujer y género. Ha realizado numerosos eventos académicos y de divulgación con invitadas e invitados internacionales y nacionales de alto nivel y tiene un grupo de investigación reconocido por Colciencias en la categoría A1 de Colciencias y premiado como “Grupo de Investigación de Excelencia” por la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia ACAC. En la actualidad desarrolla dos proyectos orientados a fortalecer la equidad de género y la inclusión social dentro de la Universidad Nacional, con repercusiones sobre la educación superior en Colombia y en América Latina.

En este contexto surge la necesidad de incorporar una política institucional de equidad de género en la Universidad Nacional, que da origen a la elaboración del acuerdo recientemente aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional. El Acuerdo 035 de 2012 es el resultado de muchos esfuerzos mancomunados que incluyen: la elaboración de un documento base de discusión titulado “Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en educación superior”, por parte de la Facultad de Ciencias Humanas, en respuesta a la solicitud formulada por el Consejo Superior Universitario⁴; las largas luchas de la Escuela de Estudios de Género, con sus momentos de visibilidad y de latencia, por su institucionalización en la Universidad Nacional de Colombia, y sus aportes técnicos a la discusión del documento base; y por último, la voluntad política de la vicerrectora general de la pasada administración, quien conformó una comisión con la participación de la FCH, la EEG, la Dirección Nacional de Personal y la Dirección Nacional de Bienestar Universitario, para analizar el

documento y formular los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos del mismo.

En resumen, este acuerdo es una elaboración colegiada — y como tal, un logro de, y para toda la comunidad universitaria — y un compromiso que ubica y pone a la vanguardia de las luchas por la equidad de género en la Educación Superior a la Universidad Nacional de Colombia, junto con la UNAM de México, en una coyuntura internacional favorable a los proyectos que busquen desarrollar políticas justas de igualdad de género dentro de la universidad.

Lineamientos conceptuales del Acuerdo 035

Algunos de los elementos más significativos del acuerdo son sus lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos, centrados en las nociones de equidad de equidad de género y en la perspectiva de interseccionalidad. Para referirnos a la equidad de género, es importante precisar que la equidad, a diferencia

- ⁴Esta solicitud respondía a su vez al pedido de la Contraloría de evaluar los avances logrados por la Universidad Nacional en materia de género desde la firma en el año 2003 del Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres, propuesto por la Consejería para Equidad de la Mujer de la Presidencia de la República.

del concepto de igualdad ante la ley — que significa, desde una concepción formal y procedimental, que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y deberes reconocidos por las leyes de un país—, es un concepto de carácter distributivo y material, sensible a las diferencias de ingreso, poder y estatus social que definen la posición de un individuo en el espacio social. En sentido estricto y tradicional, equidad es dar a cada uno lo que le corresponde. Así entendida, la equidad es una expresión de la justicia y lo equitativo es determinado con base en criterios que variarán en función de las diferentes concepciones de justicia y de equidad (Cepeda Espinosa 2002).

En el caso del Acuerdo 035 de 2012, la equidad de género en la Universidad Nacional se entiende desde una visión incluyente que tiene en cuenta el “principio de diferencia”, es decir, que no presupone ni impone lo masculino como norma y no exige a las mujeres “actuar como hombres ni adaptarse a instituciones diseñadas para ellos, para poder disfrutar de niveles comparables de bienestar” (Fraser 1997: 61). Al mismo tiempo, implica desarrollar una política institucional redistributiva con el fin de generar el mayor beneficio para los menos aventajados por razones de sexo y sexualidad y la repartición más equitativa de las oportu-

nidades entre mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia. Esta visión incluyente de una política institucional de equidad de género en la universidad supone además, responder consciente y deliberadamente a las necesidades de todas y todos sus estudiantes, docentes y personal administrativo, sin distinciones de ningún tipo y contribuir a la reducción de los procesos de exclusión social que afectan a ciertos colectivos y personas en situación de desventaja social.

En resumen, la equidad de género en la educación superior debe ser entendida como una idea compleja, “que comprende una pluralidad de principios normativos distintos” (Fraser: 62), algunos más asociados a la noción de igualdad y otros más vinculados a la idea de diferencia. Y todos y cada uno de estos principios debe ser respetado simultáneamente para que el objetivo y el pleno significado de la equidad de género sean alcanzados. Igualmente, es necesario entender que el género es un factor de diferenciación bivalente, políticoeconómico y cultural-valorativo y por consiguiente, que la arti-

articulación de las demandas de equidad de género surge no sólo de las injusticias distributivas, sino también de las de reconocimiento y representación y de las que se derivan de las distintas formas de violencia contra las mujeres. Por esta razón, el Acuerdo 035 entrecruza de manera recíprocamente positiva, objetivos, estrategias institucionales y medidas de tipo redistributivo y de reconocimiento y representación. Y se acoge a las directrices del Decreto 4798 de 2011 que reglamenta la Ley 1257 de 2008 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, y obliga a las instituciones de educación superior a generar estrategias que contribuyan a estos objetivos.

Por otra parte, para referirnos a la perspectiva de interseccionalidad debemos comenzar por precisar que este acuerdo entiende el género como una relación social y una forma de dominación específica que se articula a otras formas de dominación que son experimentadas de acuerdo con las características sociales de los grupos concernidos (Viveros 2010). Es decir, alude al hecho de que cada actor social es producido por la imbricación de las relaciones de clase, género y raza. Esta perspectiva es novedosa en nuestro medio y como tal amerita algunas ampliaciones. Por ejemplo, es necesario considerar que nuestro país es una

nación marcada por procesos históricos de colonización y segmentación social que han determinado la permanencia de profundas desigualdades sociales y de ciertas representaciones culturales negativas sobre aquellos que como colectivo, se han percibido como “diferentes” y han estado excluidos del acceso y permanencia en los espacios de educación superior. Sus experiencias y resultados académicos portan las huellas de un ordenamiento social, económico, político y cultural que ha asignado un lugar subordinado a quienes no se adecuan a las características del varón, “blanco”, propietario, heterosexual y sin discapacidades, titular ideal de todos los privilegios. La universidad como otras instituciones educativas, desempeña un papel fundamental en la persistencia o no persistencia de dichas estructuras interseccionales de dominación (Viveros 2012).

Si bien las investigaciones colombianas que se han propuesto conocer las diferencias en rendimiento académico asociadas a estos ordenamientos son

todavía pocas, en los últimos años se han desarrollado cada vez más trabajos como los de Dora Munévar (2004 y 2011), Luz Gabriela Arango (2006 y 2010), Dora Isabel Díaz (2011), Marta Pinto (2007), Andres García-Sánchez (2007) y Óscar Quintero (2008), que buscan abordar desde distintas perspectivas el tema de la equidad en la educación superior e intentan identificar algunas de las acciones necesarias para atender la diversidad que la compone y evitar que se recreen privilegios y desventajas a lo largo de la formación universitaria. Algunos de ellos, como los de Dora Munévar (2004 y 2011) Luz Gabriela Arango (2006 y 2010), o el de Óscar Quintero (2008), adoptan una perspectiva interseccional en sus análisis, pero en general todo sucede como si todos los estudiantes pobres fueran hombres, todas las estudiantes fueran blanco mestizas y todos los grupos sociales anteriores no presentarían ningún tipo de discapacidad⁵ (Viveros 2012).

La interseccionalidad es una perspectiva política y un marco axiológico. ¿De qué manera? Es una

perspectiva política porque para superar las desigualdades en el ámbito universitario se deben crear sinergias entre las políticas y programas destinados a distintos grupos sociales desaventajados y minorizados, y un marco axiológico, porque cada una de estas políticas y programas emprendidas debe responder a las exigencias de justicia redistributiva, de reconocimiento y representación. Aunque en el contexto actual, la mayoría de las políticas educativas acoge discursivamente la importancia del reconocimiento de las diferencias en su búsqueda de equidad e inclusión en la educación superior, pocas de ellas incorporan una visión cruzada de las relaciones de dominación que construyen estas diferencias y los cuestionamientos del orden social, político, económico y cultural que supone este reconocimiento.

A manera de conclusión

El principal reto que plantea la aprobación del acuerdo es la necesidad de reglamentarlo para que pueda funcionar en la prácti

⁵Vale la pena señalar sin embargo que pocos días después de suscribirse el acuerdo 035 de 2012, el Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia aprobó el Acuerdo 036 de 2012 “Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia”.

tica porque si no se cumple y se aplica, el Acuerdo 035 sería letra muerta. Uno de sus desarrollos más importantes será la puesta en marcha del Observatorio de Asuntos de Género como instancia asesora y veedora del proceso de equidad de género en la universidad. La reglamentación del observatorio permitirá por una parte, incidir para que esta información articule distintos marcadores de diferencia en los análisis de estas experiencias y de cuenta de sus intersecciones, viabilizando una comprensión más compleja de la diversidad y las desigualdades que caracterizan a las mujeres y hombres de las distintas poblaciones que conforman la universidad. Por otra parte, propiciará cambios culturales de la universidad a favor de la equidad de género a través de una dinámica de trabajo constante, sistemática y progresiva que incluye entre otras: la realización de cursos, talleres y campañas de sensibilización en asuntos de género y sexualidad; la puesta en marcha de programas institucionales que atiendan los casos de violencias sexistas y sexuales en sus dimensiones legales y psicológicas;

la promoción de medidas institucionales que contribuyan a una mayor conciliación entre vida familiar y vida laboral y animen a los hombres a desempeñar y asumir tareas de cuidado; la incorporación de la perspectiva de género y de interseccionalidad en los planes curriculares y el desarrollo de estrategias comunicativas a favor de esta equidad.

De esta manera, es posible imaginar que la Universidad Nacional podrá avanzar, en el sentido *machadiano*⁶ de “se hace camino al andar”, hacia la construcción de una universidad que promueva que docentes, estudiantes y personal administrativo, en toda su diversidad, integren en sus vidas actividades académicas, investigativas o laborales con tareas comunitarias y de cuidado y ojalá actividades de ocio, por fuera de cualquier constreñimiento de género. Es ésta la universidad que puede encarnar la promesa de una verdadera equidad de género en su interior.

● ⁶Se hace referencia al poema *Proverbios y Cantares* de Antonio Machado popularizado por el cantautor Joan Manuel Serrat

BIBLIOGRAFÍA

ARANGO GAVIRIA Luz Gabriela, *Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional*, Universidad Nacional de Colombia, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2006.

ARANGO GAVIRIA Luz Gabriela, “Mujeres, género y educación superior en Colombia”, ponencia presentada en el marco de la Conferencia y sesiones de trabajo “Género y movilidad en América Latina” realizada en la Freie Universität de Berlín, del 4 al 9 de febrero de 2010.

CEPEDA ESPINOSA Manuel José, “Igualdad y equidad” en Margarita Rosa Serge de la Ossa, María Cristina Suaiza Vargas y Roberto Pineda Camacho (eds.), *Palabras para desarmar. Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*, Mincultura/ICANH, Bogotá, 2002.

COHEN Lucy, *Colombianas en la vanguardia*, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 2001.

DÍAZ Dora Isabel Díaz, “Género, mujeres y educación: el estado de la cuestión en la Universidad Pedagógica Nacional”, en Luz Gabriela Arango y Mara Viveros (editoras), *El género: Una categoría útil para las ciencias sociales*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011.

FRASER, Nancy, *IusticiaInterrupta. Reflexiones críticas desde la posición psotsocialista*”, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes, 1997.

GARCÍA CÍVICO, Jesús, “La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión”, Tesis doctoral, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions, 2006

GARCÍA SÁNCHEZ Andrés, “Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia”, en Claudia Mosquera Rosero-Labbé y Luiz Claudio Barcelos (eds.), *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, Universidad Nacional de Colombia, Observatorio del Caribe Colombiano, Bogotá, 2007, pp. 661-689.

GRUPO DE Investigación CESSC – OPECH “Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad”, disponible en: <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf> (consulta: 2/09/2012)

HARAWAY, Donna, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Ediciones Cátedra, Madrid 1995.

.....

MINGO Araceli, Quién mordió la manzana: sexo, origen social y desempeño en la Universidad, Fondo de Cultura Económica, México, 2006.

MUNEVAR Dora Inés, Poder y género en el trabajo académico. Considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad. universidad Nacional de Colombia, colección sede, Bogotá, 2004.

MUNÉVAR Dora Inés, La experiencia de mujeres con discapacidades en los proyectos archivísticos del siglo XXI, Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Num. 41, Quito, septiembre 2011, pp. 89-107

PINTO SEGURA Marta (coordinadora) Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2007.

QUINTERO RAMÍREZ Óscar Alejandro. “Los avatares de ser un estudiante negro en la universidad: Comprendiendo las discriminaciones cotidianas como forma de construcción de masculinidad(es)” en el III Coloquio Internacional sobre Varones y Masculinidades, Medellín, diciembre 3, 4 y 5 de 2008.

VIVEROS VIGOYA, Mara, “La interseccionalidad, un enfoque teórico y metodológico pertinente para las investigaciones sobre género y sexualidad”, Ponencia presentada en la “Semana Sur-Sur sobre sexualidad y política”, Buenos Aires, 26 al 30 de abril de 2010, organizada por el Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires y el CEDES, de Buenos Aires

VIVEROS VIGOYA, Mara. “Equidad e inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia”. Ponencia presentada el 28/04/2012 en el marco de la Cátedra Manuel Ancízar.

[AUTORES]

Imelda Arana Sáenz

Licenciada en ciencias de la educación de la UN, magíster en sociología de la educación de la UPN, máster en estudios de las mujeres del centro DUODA de la universidad de Barcelona. Educadora con experiencia en educación formal y no formal y de docencia en los niveles de educación básica, superior y formación de docentes. Exdirectora del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de la UN y exconsultora de la Secretaría de Educación de Bogotá para la articulación curricular de la formación en derechos humanos, democracia, convivencia, interculturalidad y equidad de género en los colegios de la ciudad.

Luz Gabriela Arango Gaviria

Doctora en sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, de París. Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Colombia (Escuela de Estudios de Género). Sus intereses académicos se sitúan entre la sociología del trabajo, la sociología de la dominación, las teorías feministas y los estudios de género. También ha investigado sobre jóvenes y educación, sobre racismo y desigualdades sociales. Autora de los libros: *Mujer, religión e industria* (1991) y *Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional* (2006). Coautora de los libros: *El trabajo y la ética del cuidado* (2011); *El género, una categoría útil para las ciencias sociales* (2011); *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (2010); *Trabajo, identidad y acción colectiva* (2010); *Historia de las mujeres en España y América Latina* (2006).

Gloria Estella Hernández Torres.

Fue trabajadora social (Universidad de Antioquia). Con especializaciones en cultura política, pedagogía de los derechos humanos; Ética y filosofía política y cursos de perfeccionamiento en didáctica universitaria. Tallerista de cursos de extensión sobre tratamiento de conflictos para líderes sociales, sobre metodologías participativas para la comunicación y empoderamiento de las mujeres y sobre identidades de género. Autora de artículos sobre violencia sexual contra las mujeres, políticas públicas de género y educación y sexualidad.

Tania Pérez Bustos

Doctora en educación, con una maestría en estudios del desarrollo y antropóloga y comunicadora social de formación universitaria. Actualmente, es profesora e investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana y coordinadora editorial del proceso de indexación de *la Revista Universitas Humanística*; es asesora del proyecto Encuesta Nacional de Percepción del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología; es integrante del comité editorial del Proyecto de Investigación Ensamblado en Colombia; en la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional es coordinadora del Proyecto Misesal, integrante del comité de publicaciones y asesora del proyecto FEGES (Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior).

Adriana Marcela Pérez Rodríguez

Politóloga e Internacionalista de la Universidad de Reading, Reino Unido. Aplicante a la maestría en estudios de género de la Universidad Nacional de Colombia. Autora de "Abortion and Sexuality, Under Attack" publicado en la revista The F Word, Reino Unido. Actualmente, adelantando una iniciativa para frenar el abuso y acoso verbal por parte de obreros que trabajan una construcción privada del barrio y es corresponsal colombiana para la ONG estadounidense, Stop Street Harassment.

Sara Yaneth Fernández

M. TS UNal, Mg. en Estudios de Población EL COLEF México, PhD. Ciencias en Salud Colectiva AUAM-X, México. Profesora asociada Universidad de Antioquia, integrante del grupo Género, Subjetividad y Sociedad INER, Universidad de Antioquia. Coordinadora de la Red de Género y Salud ALAMES. Presidenta Asociación de Profesores Universidad de Antioquia. Académica y activista.

Dora Munévar

Posdoctora estudios de género; doctora en teoría sociológica: comunicación, conocimiento y cultura; Magíster en Sociología de la Educación. Profesora titular de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá: Departamento de Comunicación Humana y Escuela de Estudios de Género.

Lya Yaneth Fuentes Vásquez

Socióloga, especialista y magíster en estudios de género, Mujer y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia y del Colegio de México. Docente - investigadora de la Universidad Central y Directora Nacional del Proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior –FEGES.

Óscar A. Quintero Ramírez

Sociólogo, doctorado en sociología en la Universidad Rennes 2, exbecario del Institut de Recherche pour le Développement (IRD), Francia. Investigador y docente de la Escuela de Estudios de Género- Universidad Nacional de Colombia.

Érika Natalia Moreno Salamanca

Economista, candidata a Magíster en estudios de género de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de estudio Observatorio de Construcción de Economía y Género.

Ramón Eugenio Paniagua Suárez

Matemático. Especialista en estadística, Magíster en salud pública. Profesor de la Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia.

Johanna Cruz Herrera

Socióloga, candidata a Magíster en estudios de género de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de cátedra de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.

Sandra Milena Toro Herrera

Médica cirujana y especialista en psiquiatría de la Universidad Nacional de Colombia, docente de Cátedra de la Universidad de la Sabana.

Mara Viveros Vigoya

Profesora asociada Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional. Hizo parte, entre agosto y noviembre de 2011, de la comisión que elaboró el Acuerdo 035 de 2012, en calidad de representante de la EEG.

**[PROYECTO]
[FEGES]**

PROYECTO FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES RELACIONADAS CON LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR – FEGES, EN COLOMBIA, 2011–2014¹

El proyecto Fortalecimiento de capacidades para la equidad de Género en la educación superior, FEGES se constituyó a partir de la invitación realizada por la Organización Neerlandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior² – NUFFIC³, a varias instituciones colombianas de educación superior para participar en su línea de acción: Iniciativa Neerlandesa de Desarrollo de Capacidades en la Educación Superior –NICHE⁴, en el año 2010.

Cuatro universidades y una organización no gubernamental acogimos la invitación: la Fundación Universidad Central, la Universidad Industrial de Santander, la Fundación Universidad Autónoma de Colombia, Corporación Humanas⁵ y la Universidad Nacional de Colombia. Con la asesoría de la consultora, una docente por cada universidad⁶ y las delegadas de la ONG, elaboramos de manera comprometida y constante la propuesta entre abril y septiembre de 2010; la cual fue aprobada en noviembre del mismo año y puesta en licitación pública para oferentes de los Países Bajos; de las dos ofertas presentadas seleccionamos la del Consorcio de MDF Training & Consultancy y la Universidad de Utrecht; posteriormente, en diciembre fue aprobado como proyecto COL/061/091 para ser ejecutado en el periodo de 2011 a 2014 con la subvención del gobierno de los Países Bajos.

- ¹Reseña elaborada por Dora Isabel Díaz, profesora asociada, Universidad Nacional de Colombia, coordinadora proyecto FEGES-UN.
- ²Por intermedio de la consultora Gory Suárez, encargada por Nuffic para la identificación o formulación del perfil del proyecto.
- ³Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education.
- ⁴Netherlands Initiative for Capacity Development in Higher Education.
- ⁵ONG feminista, que participó en la etapa inicial de formulación de la propuesta y parte del primer año por intermedio de Cecilia Barraza y Luz Piedad Caicedo.
- ⁶Lya Yaneth Fuentes, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Facultad de Ciencias Sociales, humanidades y Artes de la Universidad Central; Raquel Méndez, Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander; Nayibe Peña, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma; y Dora Isabel Díaz Susa, Escuela de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia..

Para la ejecución del proyecto se suscribieron los siguientes convenios de cooperación interinstitucional: uno, de carácter nacional, entre las cuatro instituciones de educación superior – IES⁷, beneficiarias por medio del cual nos constituimos como Alianza Colombiana. Otro, constituido entre MDF Training & Consultancy y la Universidad de Utrecht⁸, en calidad de consorcio holandés consultor, asesor. Un tercero, marco, de cooperación internacional establecido entre la Fundación Universidad Central, en representación de la *Alianza Colombiana*⁹, y MDF Training & Consultancy en representación del Consorcio Holandés.

Acordamos como propósito principal del proyecto “Fortalecer capacidades institucionales en equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres con el fin de consolidar programas académicos, procesos de formación e investigación en la educación superior”. En primera instancia, al interior de cada una de las cuatro IES de la Alianza Colombiana; y en segunda, apoyar de manera puntual otras IES con las cuales trabaja Nuffic en Colombia¹⁰.

Para el logro de este propósito optamos por cuatro componentes o ejes de trabajo para los cuales se definieron objetivos específicos, OE, y se proyectaron diferentes acciones

que en el desarrollo del proyecto se han venido precisando y ejecutando en cada universidad de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

Con el primer objetivo específico, OE-1, se busca “adelantar procesos de formación con enfoque diferencial de derechos y énfasis en género con la planta docente y administrativa” de las instituciones beneficiarias. Las acciones principales comprenden procesos de sensibilización y formación sobre equidad de género en la educación superior para personal docente y administrativo. Apoyo para cursos y seminarios especializados en estudios de género o temas relacionados de tipo presencial y virtual, incluidos algunos doctorados en tres de las IES.

- ⁷ Convenio de Cooperación Interinstitucional, suscrito entre la Fundación Universidad Central, la Universidad Nacional de Colombia, La Fundación Universidad Autónoma de Colombia y la Universidad Industrial de Santander”, firmado por los respectivos rectores en septiembre de 2011.
- ⁸ Representados por Anton Bloten y Marike van Gijssel, respectivamente.
- ⁹ Quien de común acuerdo con las instituciones participantes aceptó asumir la dirección nacional del proyecto y parte del manejo del subsidio otorgado por NUFFIC.
- ¹⁰ Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Universidad de los Llanos, Escuela de Administración Pública, ESAP y la Universidad de Antioquia.

Con el OE-2, proponemos “incorporar el enfoque diferencial de derechos con énfasis en género, en programas o procesos académicos– administrativos”, previamente identificados en cada una de las IES, tales como ampliar la oferta de cursos de libre elección, transversalizar el género en cursos o programas académicos.

En cuanto al OE-3, se propone “Contribuir a la producción de conocimiento y capacidad de investigación en la educación superior desde un enfoque diferencial de derechos con énfasis en género”. Como acción concreta iniciamos con la investigación de corte cuantitativo *“Mujeres y hombres en la universidad: perfiles sociodemográficos, educativos y laborales desde una perspectiva de género en cuatro universidades colombianas”*. A partir de los resultados que ésta arroje se espera adelantar investigación(es) de carácter cualitativo; además estimular investigaciones de docentes y tesis de estudiantes, entre otras.

En el cuarto eje correspondiente al OE-4, se busca “fortalecer la cultura de equidad de género e implementar estrategias de comunicación y divulgación para la transformación de las representaciones sociales y prácticas de género” en la comunidad universitaria de las IES que conforman la Alianza Colombiana. Comprende múltiples actividades con y desde las oficinas o instancias de comunicación institucionales y los diferentes medios de comunicación física y virtual: prensa, radio, páginas web, diseño de campañas de sensibilización para la inclusión social con énfasis en la equidad de género, entre otras. Un subproyecto estratégico se dirige a la creación de la Biblioteca Digital temática “Estudios de género y feministas-” a partir del “Fondo de Documentación Mujer Género, Ofelia Uribe de Acosta” de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia.

Información y contactos

Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá

Teléfonos: 316 50 00, ext.: 10295, 10403, 10417.

Correo electrónico: fegesunal@gmail.com;

escesgenero@unal.edu.co

Dirección: Escuela de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá. Calle 44 No. 45 – 67, Unidad Camilo Torres, Bloque B. 5-6, oficinas 609, 612.

Universidad Central – Bogotá

Teléfonos: 3 266820, ext.: 1614, 1618, 1624, 1607

Correo electrónico: generoycultura@ucentral.edu.co

Dirección: Carrera 15 No 75 – 14 Piso 6

Universidad Autónoma de Colombia

Teléfonos: 3 343696, ext.: 196

Correo electrónico: facultad.cienciashumanas@fuac.edu.co

Universidad Industrial de Santander - Bucaramanga

Teléfonos: (7) 6344000, ext.: 1174 y 2245

Correo electrónico: esctrs@uis.edu.co

[PROYECTO MISEAL]

PROYECTO MISEAL

“La Escuela de Estudios de Género participa en el proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL), cofinanciado por la Unión Europea a través de la convocatoria Alfa III. Dicho proyecto desarrolla medidas que promueven e implementen procesos de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior de América Latina atendiendo a seis variables: género, diversidad sexual, etnia/raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad.

Su meta es mejorar los mecanismos de acceso, las condiciones para la permanencia y la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo que pertenecen a grupos desfavorecidos o discriminados en la sociedad.

La duración del proyecto es de tres años (2012-2014), participan instituciones de educación superior de 12 países latinoamericanos y cuatro países europeos.”

La segunda edición de la Boletina, publicación anual de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, financiada por el proyecto FEGES, “Fortalecimiento de capacidades relacionadas con la Equidad de Género en la Educación Superior”, analiza desde experiencias diversas y teorías de género aspectos relevantes de la educación universitaria en el contexto actual.

Escuela de Estudios de Género

escsgenero_bog@unal.edu.co

Teléfono 3165000 Ext. 10403,

Fax 3165238

Calle 44 # 45-67 Unidad Camilo Torres,
bloques 5 y 6

www.humanas.unal.edu.co/genero

