



▪ *Proyecto FEGES (Fortalecimiento de la Equidad de Género en Educación Superior)*, Colombia 2011 – 2015. De izquierda a derecha: Helga Moreno, Sam Boering, Teresa Cabruja, Nayibe Peña, Mabel Bello, Anton Bloten, Lya Yaneth Fuentes, Pilar Lozano, Ana Rosa Ruíz, Daniela Prada, Dora Isabel Díaz, Cindy Caro, Luz Gabriela Arango, Natalia Román, Gory Suárez, Marike van Gijssel y Betulia Jiménez.

2. Revisión crítica de las políticas y la misión de la universidad

Revisão crítica das políticas e na missão da universidade

Critical review of policies and mission of the university

¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior?*

Por que se requerem políticas de equidade de gênero na educação superior?

Why are gender equality policies required in higher education?

Lya Yaneth Fuentes Vásquez**

El artículo busca sustentar la necesidad de que la Universidad se examine a sí misma y retome su sentido crítico para reconocer el trabajo de las mujeres en la construcción del conocimiento y en el fortalecimiento de la cultura democrática. El texto se fundamenta en la revisión de fuentes secundarias, y en la reflexión en torno a normas, políticas y proyectos ejecutados en favor de la justicia de género en la educación terciaria. Plantea que la educación superior debe ponerse a la altura de los tiempos y diseñar políticas dirigidas al logro de la equidad de género y la inclusión social en sus propias prácticas.

Palabras clave: educación superior, equidad de género, políticas educativas, igualdad de oportunidades, inclusión, Feges.

O artigo busca sustentar a necessidade de que a Universidade se examine a si mesma e retome seu sentido crítico para reconhecer o trabalho das mulheres na construção do conhecimento e no fortalecimento da cultura democrática. O texto se fundamenta na revisão de fontes secundárias, e na reflexão em torno de normas, políticas e projetos executados em favor da justiça de gênero na educação terciária. Propõe que a educação superior deve estar à altura dos tempos e planejar políticas dirigidas à conquista da equidade de gênero e a inclusão social em suas próprias práticas.

Palavras-chave: educação superior, igualdade de gênero, políticas de educação, igualdade de oportunidades, inclusão, Feges.

The article supports the need for higher education to re-examine itself and redirect its critical direction of recognizing the work of women in the construction of knowledge, as well as the strengthening of the democratic culture. The text is based on a review of secondary sources, and the reflection on standards, policies and projects that benefit gender justice in tertiary education. The article argues that higher education should be in line with modern times and should also establish policies towards the achievement of gender equality and social inclusion within its own practices.

Key words: higher education, gender equality, education policies, feges, equal opportunities, inclusion, Feges.

* Este artículo surge de la experiencia y reflexión de la autora como directora nacional del proyecto "Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior en Colombia" (Feges).

** Docente investigadora del Ilesco-Universidad Central, Bogotá (Colombia). Socióloga y Magíster en Estudios de Género, Mujer y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia. E-mail: yfuentesv@ucentral.edu.co

original recibido: 07/03/2016
aceptado: 15/04/2016

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 65–83

Introducción

La hegemonía del neoliberalismo como modelo económico global ha producido cambios drásticos en el sistema educativo. Uno de los fenómenos con más impacto es la masificación de la educación superior, como consecuencia de la mayor graduación de jóvenes en la educación media y del acceso masivo de las mujeres a las aulas¹. Es más, las principales beneficiarias han sido las mujeres (Unesco, 2012). De igual forma, la globalización, el arribo de la sociedad del conocimiento y con ésta la prioridad dada a las “universidades de investigación” y la rápida expansión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) son consideradas como fuerzas detonantes de lo que los estudiosos llaman la *revolución académica* (Altbach *et al.*, 2014).

Esta situación puede verse como un gran avance para las sociedades en su conjunto, en particular para los países mal llamados *en vías de desarrollo*, y para la población juvenil con pocas oportunidades de acceso a la educación terciaria. No obstante, también se constatan retos, dilemas y, sobre todo, ampliación de brechas, desigualdades y exclusiones, entre regiones (norte/sur), países, universidades (de élite/de masas) y poblaciones. Si bien el mundo actual vive un acceso masivo a la educación superior sin precedentes, existe en algunos estudiosos/as alarma por la creciente mercantilización del sistema educativo.

Entre éstos se destacan las voces de Boaventura de Sousa Santos y de Martha Nussbaum. El primero, a mediados de los años noventa, hizo un detallado análisis de las contradicciones que sufre la Universidad. La primera, según el autor, se manifiesta como una crisis de hegemonía, la cual se explica como producto de tres dicotomías: alta cultura/cultura popular, educación/trabajo y teoría/práctica. La segunda nos remite a la ten-

sión entre jerarquización y democratización, puesto que se hace evidente la falta de consenso y de sentido colectivo de la Universidad, lo que se refleja como crisis de legitimidad. Por último, la crisis institucional da cuenta de la tensión entre autonomía universitaria y productividad social, que pone en cuestión la organización de la Universidad y busca que adopte modelos eficientes y funcionales para el sistema productivo (Santos, 1998). Según Santos, el paradigma institucional universitario sustentado en la autonomía fue reemplazado por el modelo empresarial, cuyo objetivo es la maximización de la rentabilidad. En efecto, las tres crisis anunciaron el desplazamiento de la educación de un bien público hacia un servicio para el mercado (Santos, 2007). En el mismo sentido, según Nussbaum, nos encontramos frente a una “crisis mundial en materia de educación”, y uno de los síntomas es el debilitamiento de las artes y las humanidades (2011: 20). Para la autora, esta crisis pasa desapercibida y sus consecuencias serán muy perjudiciales, puesto que, “con el afán de la rentabilidad en el mercado global, están en peligro de perderse valores preciosos para el futuro de la democracia” (Nussbaum, 2016: 15).

En los primeros años de los noventa, en América Latina y el Caribe la equidad se configuró como criterio esencial de las políticas educativas, entendida como igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias, lo que condujo a priorizar el acceso de los más pobres al sistema educativo (Fuentes, 2006). El logro de una mayor competitividad internacional y la formación para la “moderna ciudadanía” trazaron la ruta por seguir (Cepal y Unesco, 1992). No obstante, el énfasis dirigido a cumplir el primer objetivo ha debilitado la educación pública, ha promovido la privatización, y cada vez más las universidades tienden a funcionar como empresas.

La nueva noción de *ciudadanía* se concibió como acceso y dominio de los sistemas de información y gestión de las nuevas tecnologías para no caer en la “pobreza simbólica”², y como reconocimiento del multiculturalismo, la diversidad y las diferencias. No obstante, las universidades dejaron de lado la formación para el ejercicio efectivo de la ciudadanía y de la cultura democrática, cuyo fundamento debe anclarse en la autonomía, la ética y el pensamiento crítico. Es más, la formación para el reconocimiento y respeto de las diferencias y el logro de mayor igualdad de oportunidades —para las mujeres, las personas con desventajas socioeconómicas, con identidades y orientaciones sexuales diversas y los grupos étnicos, entre otros—, no han sido asuntos prioritarios en las agendas académicas de las instituciones de educación superior (IES).

Ahora bien, la masificación y la globalización de la educación superior han aumentado las desigualdades, puesto que quienes más se han beneficiado son las regiones, países, universidades y poblaciones que cuentan con mayores recursos, más capacidades, y que poseen mayor reconocimiento y poder académico.

Respecto a este artículo, y a la luz de la crisis misionarial de la Universidad, me interesa poner el acento en la necesidad de incluir el enfoque de género en la educación superior, así como hacer un recuento de lo que ha venido pasando con algunas políticas e iniciativas implementadas en la educación terciaria, muchas de las cuales son efecto de una significativa influencia de la cooperación internacional y del liderazgo del feminismo académico.

¿Por qué se requieren políticas de igualdad de oportunidades, equidad de género e inclusión en la educación superior?

Si las IES buscan darle sentido a su “misión social”, y, por tanto, a la formación de jóvenes que puedan ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, es necesaria la formulación de políticas inclusivas con énfasis en género, así como su institucionalización, y, sobre todo, su apropiación por parte de las comunidades científicas, académicas y organizacionales que conforman la Universidad. Existen tres tipos de razones que así lo justifican:

- Las mayores desventajas de las mujeres en la educación superior y en la ciencia.
- La existencia de normas internacionales y nacionales.
- La tendencia global en favor de la equidad de género en la educación terciaria.

Desventajas de las mujeres en la educación superior y en la ciencia

En comparación con sus “pares” masculinos, las mujeres afrontan mayores desventajas en las IES. En efecto, múltiples estudios constatan la feminización de la educación terciaria, escasa o nula participación femenina en niveles directivos, segregación horizontal según campos del conocimiento, currículos “neutrales” y discriminación y violencia sexual.

La feminización de la educación superior es una tendencia mundial

Según la Unesco, la educación terciaria experimentó un vertiginoso aumento en sus tasas de matrícula. Así, entre 1970 y el 2009, los estudiantes matriculados pasaron de 32 a 165 millones, respectivamente; es decir, hubo un crecimiento del 516 %. En este periodo la tasa bruta de matrícula³ masculina (TBM) pasó del 11 % al 26 %, lo que equivale a un aumento del 236 %, mientras que la TBM femenina pasó del 8 % al 28 %, lo que representa un incremento del 350 % (Unesco, 2012: 74-77). De allí que el informe de este organismo internacional concluya que las principales beneficiarias de la “extraordinaria” expansión de la educación superior hayan sido las mujeres⁴.

La revisión de diferentes investigaciones constató mayor participación y aumento de la matrícula femenina en comparación con la de los hombres (Olavarría, 2011)⁵. También se encontró que ellas presentaban tasas más altas de graduación⁶ y tasas más bajas de deserción, y que se titulaban más que los hombres en los programas de pregrado. No obstante, a medida que ascendían en el nivel educativo la relación se invertía, de forma que la presencia femenina disminuía en las maestrías y doctorados.

Otro indicador global importante es la evolución del índice de paridad entre los sexos (IPS)⁷, el cual subió del 0,74 con predominio masculino en 1970

al 1,09 en el 2009, lo que representa una evolución “espectacular” hacia la paridad (Unesco, 2012: 77). Así, desde hace varias décadas, las mujeres se están educando más que los hombres y obtienen mejores resultados. Sin embargo, el mercado laboral y los espacios políticos y socioculturales no reconocen “la revolución educativa” de las mujeres, lo que se manifiesta en que ellas enfrentan más obstáculos para ocupar puestos mejor remunerados y de mayor prestigio e incidencia social.

Escasa o nula participación femenina en los niveles directivos

La presencia femenina en los espacios decisorios en la educación superior es muy baja, son minoría entre los investigadores y todavía no alcanzan la paridad en el cuerpo docente. Sus salarios son más bajos y tampoco logran mayor reconocimiento en la carrera científica y académica. Al examinar las cifras correspondientes al cargo rectoral de las 200 universidades más importantes de América Latina y el Caribe, en 20 países de la región, se encontró que el 16 % de estos cargos estaban liderados por mujeres y el 84 % por hombres. El mismo reporte señala que de las 20 instituciones más destacadas en las clasificaciones de calidad, sólo 1 tenía como rectora a una mujer (Gentili, 2012). Gentili plantea con ironía que de todas formas es un dato alentador pues “las mujeres han superado a los obispos en la dirección de las principales universidades latinoamericanas [...]”, y sentencia: “No deja de ser curioso que las instituciones de educación superior tengan una aguda capacidad para juzgar a la sociedad y muy poca para juzgarse a sí mismas” (2012: 2-3).

Así mismo, Olavarría encontró en su estudio comparativo pocas rectoras, decanas y profesoras titulares. Las universidades colombianas se ajustan a ese patrón, así, en el 2015, sobre un total de 310 rectorías, sólo el 21,6 % eran ocupadas por mujeres, el 35 % se desempeñaban como vicerrectoras y 32 % como decanas; además, en promedio, de cada 100 docentes 31 eran mujeres (Feges, 2015)⁸. Las mujeres se concentran en la base de la pirámide y a medida que se asciende, van reduciendo su participación. Esta situación repercute en sus salarios, los cuales tienden a ser más bajos en correspondencia con los cargos de menor jerarquía en los que se ubica la mayoría.

Las brechas salariales tienen que ver con las barreras que dificultan el acceso de las académicas a los puestos más altos y con mejores sueldos, y además se explican por la conjunción de factores como el culto a la meritocracia cuando en realidad no hay igualdad de oportunidades; la competencia por incentivos en función de las publicaciones o la llamada *productividad académica*; los criterios y procesos “neutrales” de ascenso, promoción y evaluación; la composición mayoritariamente masculina de las comisiones de “pares” evaluadores; y la sobrevaloración de la investigación por encima de la docencia y las actividades de divulgación y extensión⁹.

En su estudio regional, Olavarría (2011) parte de una pregunta central: ¿cómo explicar que, a pesar del amplio acceso de las mujeres a la educación terciaria, en “el imaginario colectivo patriarcal” se considere que ellas deben ser “mandadas en lugar de ejercer el poder”?

De acuerdo con el autor, los factores que explican el menor acceso de las académicas a los cargos decisorios serían: 1) la cultura de género que naturaliza la inequidad que excluye a las mujeres de los espacios de poder; 2) la cultura institucional, que reproduce desigualdades de género e ignora las barreras que impiden a las mujeres llegar a los cargos de mayor jerarquía; 3) la escasez de estudios, programas curriculares y centros de investigación con enfoque de género. Si bien lo que existe es insuficiente, el problema es que dichos espacios se convirtieron en nichos aislados con poca capacidad de incidencia dentro de sus propios claustros. 4) Políticas universitarias indiferentes ante la escasa participación femenina en los altos cargos y que ignoran la tensión entre trabajo académico y vida familiar. Las mujeres suelen disponer de menos tiempo para cumplir con los requisitos que exigen alta productividad para ir ganando reconocimiento en el mundo de la ciencia, “territorio masculino” por excelencia.

Según Olavarría, algunos de los factores que obstaculizan la participación femenina en los cargos decisorios son, a saber: poco interés en participar en procesos de selección y elección, conformidad con ser docentes, falta de tiempo cuando las académicas tienen hijos, la idea de que asumir cargos directivos no hace parte de los roles tradicionales de las mujeres, poca ex-

perencia, no tener relaciones con los altos niveles de decisión, el desconocimiento de sus capacidades y la carencia de políticas institucionales que promuevan su participación. Considero que, además de la persistencia de la división sexual del trabajo que se traslada a la esfera pública y a las universidades, lo que fundamenta y perpetúa todas esas limitaciones que restringen el acceso de las mujeres a los espacios de mayor decisión son la “cultura política” y la “cultura democrática” que permean nuestras instituciones y nuestra sociedad. En consecuencia, no es que a las mujeres no les interese la política: habría que preguntarse “¿qué pasa con la política que no interesa a las mujeres?” (Astelarra, 2003: 113). Las mujeres no son socializadas para negociar, mandar y manejar conflictos, lo que explica su escaso interés, su inexperiencia y dificultad para establecer redes y contactos en las altas esferas. Si la “cultura política” tiene que ver con los valores, percepciones y comportamientos de los individuos frente al sistema político y sus instituciones, es de esperar que las mujeres se sientan como invitadas de piedra en un mundo construido desde la lógica masculina, en espacios que

todavía consideran que ellas no son ciudadanas con plenos derechos (cultura democrática), de lo que no están exentas las culturas académicas y científicas.

División sexual del trabajo según campos del saber

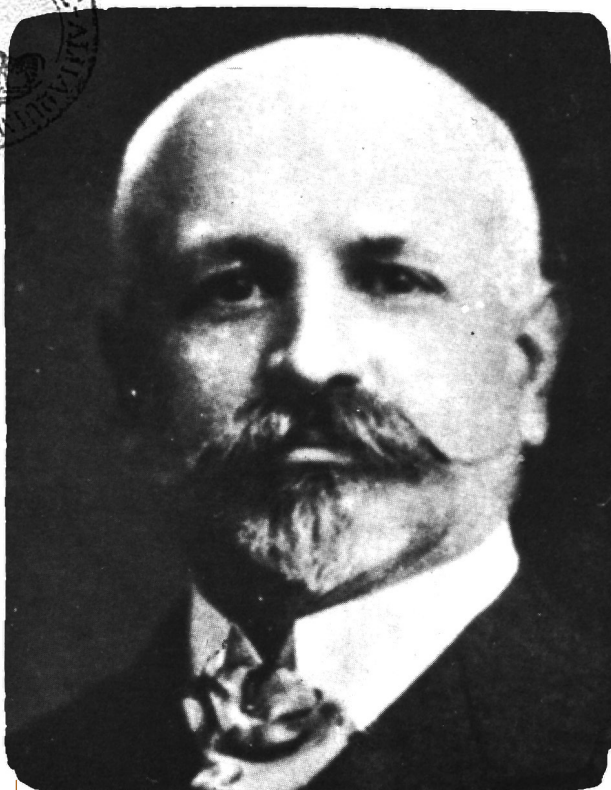
El acceso masivo de las mujeres a la educación superior ha producido cambios sustanciales, si tenemos en cuenta que la “revolución femenina” es un logro histórico reciente que se globalizó a partir de la segunda mitad del siglo XX. Actualmente, las mujeres incursionan en campos del conocimiento que hace apenas un siglo les estaban vedados. Si bien hay áreas del saber que se han feminizado y muchas otras han alcanzado una participación por sexo paritaria o equilibrada, todavía muchas disciplinas y ámbitos especializados se resisten al cambio (tabla 1).

Como se observa en la tabla 1, en todas las regiones del mundo las mujeres presentan tasas altas de graduación en las denominadas *ciencias de la vida*,

Tabla 1.
La mayor proporción de mujeres graduadas se registra en ciencias sociales, empresa, derecho y ciencias de la vida

Porcentaje de mujeres graduadas en ciencias y ciencias sociales, empresa y derecho, por región (2008)											
Región	Campo general y subcampo	Ciencias					Ciencias sociales, empresa y derecho				
		Promedio	Ciencias de la vida	Ciencias físicas	Matemáticas y estadística	Informática	Promedio	Ciencias Sociales y del comportamiento	Periodismo e información	Empresa y gestión	Derecho
América Latina y El Caribe		41	67	51	53	31	57	70	61	56	52
América del Norte y Europa Occidental		40	60	43	48	21	57	64	63	53	59
Asia Central		53	68	44	60	39	41	46	60	43	34
Asia Oriental y el Pacífico		48	60	58	62	29	53	56	64	52	51
Estados Árabes		51	73	61	59	33	53	69	58	42	55
Europa Central y Oriental		47	70	54	53	29	61	62	69	61	58

Fuente: Unesco (2012: 81).



■ *Francisco Ferrer*, España 1859 - 1909 | Implementó un nuevo sistema educativo en el cual primaba la igualdad entre niños y niñas, rechazando la competitividad y toda clase de imposición.

con porcentajes que oscilan entre el 60 % y el 73 %. Así mismo, su participación en las ciencias sociales y del comportamiento es mayoritaria. En este campo, se destacan América Latina y el Caribe con la proporción global más alta. Por el contrario, en informática la graduación femenina, en promedio, apenas supera la tercera parte. En este ámbito hay consenso entre los estudiosos sobre la existencia de brechas digitales que ponen en desventaja a las mujeres, producto de las construcciones sociales de género. La edad y el nivel educativo contribuyen a explicar, en parte, las inequidades tecnológicas entre los sexos, así, por ejemplo, la brecha digital tiende a desaparecer entre niños/as y adolescentes, y el uso de Internet aumenta considerablemente entre las universitarias (Pavez, 2015)¹⁰.

Ahora bien, carreras como educación, trabajo social, enfermería, nutrición y terapias, consideradas típicamente femeninas, están asociadas con el servicio

y cuidado de los otros como extensión en el mundo laboral de las funciones domésticas de las mujeres. Como contraparte, las ingenierías, tecnologías, la física, las matemáticas y la filosofía, encasilladas como carreras masculinas, exigen “actividades intelectuales abstractas” (Buquet *et al.*, 2006: 146). Otras disciplinas se han vuelto mixtas, lo que denota una reconfiguración y flexibilización de la otrora rígida división sexual del trabajo. En Colombia, la proporción de mujeres graduadas entre el 2001 y el 2010 en educación fue del 67 %. En el mismo periodo la graduación femenina en contaduría (65 %), administración (59 %) y derecho (53 %) (MEN, 2011) pone en evidencia una tendencia hacia la feminización en campos que hasta hace pocas décadas eran de dominio masculino.

No obstante, ni la feminización, ni la tendencia hacia una participación en los campos del conocimiento más equilibrada entre los sexos, tienen necesariamente como consecuencia mayor equidad salarial e igualdad de oportunidades para las mujeres, acceso a cargos directivos o mayor reconocimiento social.

Currículos universitarios: ¿formación para la ciudadanía, el pluralismo y la democracia?

Diversos pensadores han concebido la Universidad como el ámbito por excelencia para la formación del sentido crítico y la conciencia social, de allí que su misión social sea fundamental en la medida en que estudie los problemas más apremiantes de la sociedad y contribuya a su solución¹¹. Desde esta perspectiva, se espera que la Universidad brinde una educación integral a sus estudiantes y que no se limite a formar profesionales exitosos para el mercado laboral. En contravía con lo anterior, la “Universidad empresa” ha dado paso al individualismo y no está formando a sus jóvenes para ser “ciudadanos y ciudadanas del mundo”. Sería de esperar que la masificación y globalización de la educación transformara a las universidades en espacios “privilegiados para las comunicaciones interculturales” y para la comprensión y valoración “del Otro en su cultura” (Touraine, 2001: 285-194)¹², pero no es lo que está sucediendo.

Uno de los ámbitos más renuentes al cambio es el currículo de los diferentes programas, dado que en la producción y trasmisión del conocimiento prevalece

una concepción considerada “objetiva” y “neutral”. La producción de conocimiento de los estudios feministas y de género no ha logrado instalarse en el corazón de las disciplinas de manera que sea incorporada como eje fundamental de formación. En efecto, un examen de los programas y cursos de sociología, antropología, filosofía, psicología, economía, derecho, ciencia política y educación evidenciaría la ausencia de contenidos y bibliografías relacionados con estos estudios. Más aún, Nelly Stromquist (2015) pone en cuestión el sentido crítico y el potencial de transformación de los estudios de mujer y género porque a pesar de la amplia oferta de programas creados en los Estados Unidos, éstos no educan a las mujeres “para desafiar el orden social existente” y tampoco están formando suficientes hombres y mujeres jóvenes comprometidos “para ayudar a crear un mundo con más igualdad” (23).

Pero, ¿cuál es la función de la Universidad en la formación de “capacidades humanas” para la democracia? ¿Qué debería enseñar la Universidad para forjar ciudadanos/as del mundo? ¿Qué debería aprender un universitario para desenvolverse en el mundo global? ¿Los contenidos y prácticas pedagógicas en la educación superior incluyen de manera crítica y reflexiva las diferencias existentes en el mundo y dentro del aula? No es posible dar respuesta a tales interrogantes, solamente realizaré una aproximación basada en la propuesta de Martha Nussbaum. El reconocimiento del otro en su cultura, de la diferencia que lo constituye, según la autora, supone desde temprana edad una educación multicultural. Esta educación implica enseñar al estudiante que sus tradiciones y concepción del mundo no son únicas y universales, “pues son sólo una parte del amplio mundo al que pertenece” (Nussbaum, 2014: 97). Su aprendizaje comprenderá conocimientos en historia, filosofía, estudios religiosos, artes y el dominio de otro idioma¹³. Para la autora:

La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo [...]. Esta comprensión y respeto implican que se reconozcan no sólo las diferencias, sino también lo común; no sólo una única historia, sino también problemas, derechos y aspiraciones comunes. El ciudadano del mundo debe aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que estén dentro de su propia cultura. Además debe desarrollar su comprensión de la historia y de la varie-

dad de las ideas humanas sobre género y sexualidad [...]. Los estudios interculturales revelan muchas modalidades de organización de los conceptos de género y sexualidad; y la reflexión sobre género y sexo es esencial para pensar críticamente en torno a nuestra cultura. (2014: 96-98 y 99)

Según parece, nuestras universidades educan a sus estudiantes para la homogenización a pesar de que hoy las diferentes culturas y la enorme diversidad del mundo están al alcance de quien las busque en Internet. La Universidad no se piensa a sí misma como un espacio constituido por seres diversos y heterogéneos, y la enseñanza y el currículo explícito validados por el “conocimiento científico” continúan transmitiendo estereotipos de género. De otra parte, es sabido que en el “currículo oculto” circulan múltiples “microinequidades” y “discriminaciones sutiles”¹⁴ (Mingo, 2010) de diferente índole entre los distintos actores universitarios, sobre todo, en el aula de clase.

El diseño de currículos multiculturales e incluyentes no se puede limitar a la creación de cursos electivos, que son importantes, pero insuficientes. El diseño de los programas curriculares de pregrado y posgrado como procesos participativos y reflexivos de los cuerpos docentes debe contemplar dos momentos decisivos: “[...] la construcción de un marco socio histórico de la profesión y de un marco epistemológico de la disciplina” (Bolaños, 2003: 75), y en esta etapa se deben incorporar los enfoques multiculturales e inclusivos. La definición de estos marcos, según la autora, permitirá establecer los objetivos de los programas y sus contenidos. La importancia de la educación multicultural, y de la adopción de los lentes de género, permitirá examinar y comprender de manera distinta la construcción del conocimiento; la identificación y priorización de los problemas de las disciplinas; y su contexto histórico, ético, político y social, entre otros asuntos. Incluir estos enfoques en el diseño curricular de los programas dará las herramientas para establecer desigualdades y exclusiones en la construcción, difusión y apropiación del saber¹⁵.

Ocultamiento y naturalización cómplices del acoso y la violencia sexual en las universidades

La violencia sexual constituye un problema naturalizado, velado, consentido y silenciado en la educación

superior. Esta situación es el resultado de la complicidad intrínseca en estrategias como “el derecho a no saber” y la “ignorancia cultivada”, instauradas, a su vez, como mecanismos que eluden la existencia de diferentes formas de violencia sexista en las universidades (Mingo y Moreno, 2015) y cuyas principales víctimas suelen ser mujeres.

La primera de estas estrategias defiende el “derecho a no saber” que tienen los hombres sobre los problemas de las mujeres; entre sus dispositivos específicos se destacan: a) hacer caso omiso o ignorar el hecho, aún si este tipo de violencias son ampliamente conocidas; b) restarle importancia y significación al orden de género que naturaliza los problemas de las mujeres; c) ver el hecho como un acto individual y aislado y no como producto de un patrón cultural anclado en el sexismo; d) asumir una actitud defensiva tanto en términos individuales como institucionales; e) indignarse frente a la denuncia, tratar de minimizar o poner en duda el agravio sufrido por la mujer; f) verse a sí mismos como neutrales e inocentes frente a lo que sería una “conspiración feminista”¹⁶.



■ Marie Curie, Polonia 1867 - 1934 | Dedicó su vida entera al estudio de la radioactividad, siendo la máxima pionera en este ámbito. Premios Nobel de Física (1903) y Química (1911).

La “ignorancia cultivada”¹⁷ permite a las personas con privilegios la opción de no saber y no pensar sobre este tipo de situaciones, como una forma de ignorar las ventajas que les da su posición de poder. En éste se da una especie de “autoengaño” o “ingenuidad” que resulta condescendiente con la falta de acciones institucionales frente a las denuncias de quienes sufren algún tipo de violencia enmarcada en el sexismo, el clasismo, el racismo, etcétera (Mingo y Moreno, 2015).

La escasa denuncia se explica por el temor a las represalias y porque no se considera un mecanismo eficaz debido a la falta de objetividad de los procedimientos, y por el desconocimiento o ausencia de instancias para denunciar. Se piensa que lo mejor es “no agrandar el problema”, pues se supone que no es tan grave, y si se trata de denunciar a una “vaca sagrada”, no hay nada que hacer porque la persona denunciante lleva las de perder (Moreno *et al.*, 2012; Fernández *et al.*, 2005).

La encuesta de percepciones sobre equidad de género y enfoque diferencial de derechos, aplicada en cinco universidades colombianas¹⁸ en el 2014, en el marco del proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges) da cuenta del conocimiento de casos de acoso sexual por parte de la población estudiantil, docente y administrativa. Entre sus resultados se destaca que sean las mujeres docentes quienes con una alta proporción (47 %) conocen más casos de hostigamiento y acoso sexual en sus universidades, seguidas de los/as estudiantes LGBTI con un 33% de casos conocidos. El 26,7% de las estudiantes reportó tener conocimiento sobre este tipo de violencia.

En consecuencia, en las interacciones entre los diferentes actores universitarios circulan formas de discriminación y violencia “naturalizadas” y “normalizadas” que ameritan políticas y acciones, y, en principio, el reconocimiento de su existencia por parte de las directivas. El acoso y el hostigamiento sexual es un problema generalizado en las universidades frente al cual las directivas de la mayoría de las IES prefieren hacer caso omiso, y sobre el que es preciso diseñar rutas preventivas, de atención, denuncia y eliminación. Al respecto, se destaca el liderazgo de un grupo de docentes de la Universidad de Antioquia, así como la campaña No es Normal de la Universidad de los Andes¹⁹.

Marcos normativos internacionales y nacionales para la acción

La revolución pacífica de las mujeres nos legó una serie de lineamientos internacionales como ruta de acción por seguir, trazada en primera instancia por la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing 1995), cuyo objetivo 3 propone: “Aumentar el acceso de las mujeres a la Universidad, a la ciencia, a la tecnología y a la educación permanente”. Beijing dio paso a la adopción de políticas específicas por parte de los organismos internacionales responsables de orientar las políticas en educación superior, así como las de ciencia y tecnología a nivel global. Entre éstas se destacan la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de 1998, la Política Científica de la Unión Europea (Osborn, 2001) y la Conferencia Mundial de Educación Superior del 2009.

Las dos conferencias mundiales sobre educación superior (Unesco, 1998 y 2009) son referentes obligados para los Estados y deberían serlo para las IES en la región. La primera establece que el acceso a la educación superior no podrá admitir ningún tipo de discriminación. En su artículo 4 determina:

Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones. (Unesco, 1998: 23)

De igual forma, proclama la necesidad de

Eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres en los programas de estudios e investigaciones y tomar todas las medidas apropiadas para asegurar una representación equilibrada de ambos sexos entre los estudiantes y profesores en todos los niveles de la gestión. (Unesco, 1998: 34)

Por último, señala la urgencia de reformular planes de estudio para tener en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres, así como los contextos multiculturales, históricos y económicos de cada grupo y país.



■ *María Montessori*, Italia 1870 - 1952 | Desarrolló métodos de enseñanza haciendo uso de material didáctico, buscando que los niños/as aprendieran por sí mismos a través de sus descubrimientos.

Comenzando el siglo, la Comisión Europea da a conocer el *Informe* del grupo de trabajo European Technology Assessment Network (ETAN) sobre las mujeres y la ciencia (Osborn *et al.*, 2001). Éste llama la atención sobre la proporción “extremadamente baja” de mujeres que ocupan cargos científicos superiores; plantea que la alta deserción femenina conduce a “que muchas investigadoras bien formadas se pierdan para la ciencia” (2001:VIII); denuncia procedimientos de enganche y promoción laboral que recurren a las recomendaciones, “redes de amigos” e invitaciones personales pasando por encima de procesos justos y meritocráticos; documenta casos de sexismo y nepotismo en los sistemas de evaluación por pares; cuestiona la rigidez de las élites científicas, en especial la de los organismos decisorios, así como la ausencia de mujeres en la construcción y priorización de las agendas de investigación; por último, señala la dificultad para hacer estudios que den cuenta de las condiciones de las mujeres en la ciencia por “la ausencia de datos fiables, accesibles y armonizados” diferenciados por sexo (Osborn *et al.*, 2001).

El *Informe ETAN* concluye: “La infrarrepresentación de las mujeres amenaza los objetivos científicos de alcanzar la excelencia, además de ser un derroche y una injusticia” (2001: VIII). Entre sus principales recomendaciones interesa resaltar la necesidad de implementar en la política de ciencia el *mainstreaming*, entendido como “la integración sistemática de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la organización y su cultura, en todos los programas, políticas y prácticas, y en las maneras de ver y de hacer las cosas” (Rees, citada en Osborn *et al.*, 2001: 2). En segundo lugar, el informe exhorta a elaborar estadísticas desglosadas por sexo.

Por último, la segunda conferencia insta a las instituciones de educación superior (IES) a “*promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa*, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, *incluyendo la equidad de género*” (Unesco, 2009: 2 cursivas mías).

A la luz del grupo de factores expuestos más arriba, podemos inferir que los esfuerzos globales, regionales y nacionales son insuficientes y los avances muy lentos. Al respecto, tres aspectos explican en parte el poco impacto de la normativa internacional: primero, la falta de voluntad política, cuyo sustento es la escasa conciencia sobre la equidad de género por parte de las personas y entidades a cargo de formular políticas y tomar decisiones; segundo, el desconocimiento, la falta de divulgación, apropiación y desarrollo de la normatividad internacional existente. Por último, si bien la Declaración de 1998 enfatiza su rechazo a diferentes formas de discriminación y resalta que las políticas de acceso a la educación superior deben dar preferencia a los méritos de las personas, no problematiza la falta de igualdad de oportunidades de las mujeres, las minorías y los grupos excluidos para ingresar y permanecer en el sistema educativo; a diferencia del *Informe ETAN*, no cuestiona la cultura científica y académica que exalta la meritocracia, pero encubre el sexismo y las prácticas nepotistas y clientelistas propias de los dominios científicos masculinos.

Políticas y normas nacionales para la equidad de género y la inclusión social

Colombia es tal vez uno de los países con mayor legislación dirigida a garantizar los derechos de diversas poblaciones, como consecuencia de la Constitución

de 1991. El artículo 13 de la Carta Política establece la igualdad de todas las personas frente a la ley, así como la protección de sus derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación. No obstante, la reglamentación y desarrollos específicos en torno a la discriminación son recientes. De otro lado, las autoridades educativas y las IES han permanecido ajenas y cerradas sobre sí mismas frente al sexismo, la inequidad de género y la homofobia enquistadas dentro de sus claustros.

Es más, ni el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ni las universidades han tomado el liderazgo para incidir de manera decidida en la promulgación de leyes, así como en el diseño de políticas dirigidas a transformar las desigualdades basadas en las relaciones de género en la educación terciaria. Las demandas para que la Universidad se transforme a sí misma han sido externas, ya sea por influencia de los organismos internacionales o por los requerimientos normativos de otras instancias gubernamentales y del sistema judicial.

El feminismo académico ha cumplido una función importante en la producción de conocimiento, en la formación de investigadoras/es y profesionales, y ha logrado una valiosa incidencia en la formulación y ejecución de políticas nacionales y locales, pero no ha logrado transversalizar e institucionalizar las políticas de igualdad y equidad de género en sus universidades. Hay adelantos y logros muy parciales.

En el ámbito nacional, en los últimos cinco años han emergido normas y leyes en contra de la discriminación, o dirigidas a brindar atención a problemáticas concretas como producto del conflicto armado que ha vivido el país por más de cinco décadas, y como resultado de las demandas ciudadanas interpuestas por personas a quienes les han vulnerado sus derechos y han sido discriminadas.

Entre las normas y políticas vigentes destaco la Ley 1482 del 2011 que penaliza la discriminación por motivos de raza, sexo, orientación sexual, religión, ideología política y filosófica y origen nacional, étnico y cultural; el Decreto 4798 del 2011 que ordena la reglamentación parcial de la Ley 1257 del 2008 sobre violencia contra las mujeres. Los *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva* del MEN (2013); por último, la Sentencia T-141 del 2015 de la Corte Constitucional resuelta en

favor de un estudiante afrodescendiente homosexual y transgénero, discriminado en una universidad.

Para el cumplimiento del artículo 6 del Decreto 4798 del 2011, el MEN deberá promover programas y estrategias que contribuyan a sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa sobre las violencias contra las mujeres, y a establecer mecanismos de selección e ingreso que posibiliten el acceso y permanencia de las mujeres víctimas de violencia en la educación terciaria. El Decreto estipula la creación y fortalecimiento de líneas de investigación sobre género y violencias contra las mujeres. En el 2014 el MEN solicitó a las IES información referida sobre su cumplimiento, lo que ha llevado a las universidades a tomar medidas para el acatamiento de éste.

En el 2013 el MEN publicó los *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva*²⁰. La educación inclusiva tiene como norte para su acción la calidad, pertinencia, equidad, participación y reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad. La equidad ya no se limita a incluir a los más pobres en el sistema educativo, implica reconocer la diversidad estudiantil, de forma que el sistema se adapte a las necesidades y contextos diferenciados e individualizados de los/as estudiantes, más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados” (MEN, 2013: 30). El concepto de *diversidad* se define como el más representativo de la política inclusiva y se entiende como una característica innata y consustancial de los seres humanos, puesto que todos/as nacemos diferentes, lo que lleva a cuestionar los parámetros hegemónicos de normalidad impuestos (MEN, 2013).

Teniendo en cuenta la pluralidad cultural y territorial, la inequidad regional y la situación de conflicto armado que vive el país, la política prioriza cinco grupos: personas en situación de discapacidad o con talentos excepcionales, grupos étnicos, población víctima, población desmovilizada y habitantes de frontera. En esta política se adopta el enfoque diferencial de derechos, la perspectiva de género y se hace explícita la necesidad de trabajar con la población LGBTI. Sin embargo, aunque se mencionan, estos temas no están suficientemente desarrollados, de allí que sea preciso que el MEN cumpla la Sentencia T-141 en el sentido de que dicha política aborde de manera decidida la situación de las personas que sufren discriminación en razón de su sexo-género, raza o identidad y orientación sexual.

Por último, resulta fundamental la Sentencia T-141, la cual falla en favor de un estudiante afrodescendiente, homosexual y transgénero discriminado. Este fallo ordena al MEN ajustar los *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva* de forma que contemplen de manera concreta la situación de las personas que sufren discriminación racial y de género, incluidas quienes pertenecen a las minorías sexuales. El MEN deberá adoptar políticas públicas que consideren el acceso, los contenidos, la evaluación y “aceptabilidad cultural de la educación superior”, así como el ambiente escolar y la creación de espacios para la inclusión de los grupos minoritarios. Por último, establece la elaboración de protocolos para la prevención, atención, reparación y sanción de las conductas y casos relacionados con diferentes formas de discriminación en el contexto de la educación superior (Colombia, Corte Constitucional, 2015: 81).

Recapitulando, este segundo acápite nos muestra que contamos con suficientes marcos regulatorios, se requiere aplicarlos y hacer efectivo su cumplimiento, en primer lugar, por parte del MEN y, en segunda instancia, por las IES. Como ha venido pasando desde que se promulgó la Constitución de 1991, las normas y las políticas públicas van varios pasos adelante de los valores y las prácticas. No obstante, pronto las universidades tendrán que asumir la adopción de políticas inclusivas y de igualdad de oportunidades como puntales para alcanzar la excelencia académica requerida para la acreditación de alta calidad, sobre la base de principios y prácticas más justas e igualitarias.

Equidad de género e inclusión social en la educación superior: una tendencia global

Entre el 2011 y el 2015 se ejecutaron 4 megaproyectos transnacionales, cuyo objetivo central fue promover la igualdad y la equidad de género, así como la adopción de medidas orientadas hacia una mayor equidad e inclusión social en la educación superior. En total, participaron 45 IES de 26 países: 18 de América Latina y el Caribe, 7 europeos y 1 del África²¹. Se constata así una tendencia global impulsada por la cooperación internacional, la cual ha hecho eco de la militancia académica feminista, y ha posibilitado la ejecución del proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de

Educación Superior en América Latina (Miseal) (2012-2014) y el proyecto Equality Fortalecimiento del Liderazgo Femenino en las IES y la Sociedad (2011-2014), ambos con el apoyo financiero del Programa ALFA III de la Unión Europea; el proyecto Igualdad de Género en el Sistema de Educación Superior de Egipto (2012-2015), financiado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD); y el proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges) (2011-2015), que contó con recursos de la Organización Neerlandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior (Nuffic) de los Países Bajos.

El proyecto Miseal

Liderado por las universidades Libre de Berlín y Estadual de Campinas (Brasil), se propuso como reto la construcción de un modelo teórico-metodológico, desde el paradigma feminista interseccional, con el fin de generar medidas de inclusión social y equidad. Este modelo busca comprender y fundamentar la forma como se concibe y se relacionan los diferentes marcadores de diferencia tanto en lo teórico como en lo operativo (Zapata, 2014a; Chan de Ávila *et al.*, 2013). Miseal cuestiona la noción de *diversidad* por su asociación con el modelo neoliberal y porque pierde de vista la educación inclusiva (Zapata, 2014b)²².

Es cierto que en América Latina y el Caribe se han adelantado políticas, programas y acciones afirmativas dirigidas a grupos poblacionales históricamente excluidos como las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes y personas con discapacidad, entre otros, y aunque se ha logrado su inclusión social en algunos campos “también han generado nuevas dimensiones de exclusión, en especial porque estas políticas y programas de inclusión social no asumen el carácter



■ Emmy Noether, Alemania 1882 - 1935 | Considerada por Einstein como la mujer más importante en la historia de las matemáticas.

multidimensional de la exclusión” (Chan de Ávila *et al.*, 2013: 132). En efecto, muchas de las políticas dirigidas a los grupos étnicos no contemplan dimensiones como la diferencia y la orientación sexual de las personas, lo que se explica en parte por la defensa de las identidades y derechos comunitarios.

De acuerdo con Miseal, las políticas e iniciativas para luchar contra las desigualdades sociales y lograr equidad e inclusión social en la región en el campo de la educación superior enfrentan los siguientes problemas: a) no hay suficiente información para cada uno de los marcadores de diferencia que permita realizar estudios comparativos sobre

la discriminación, la exclusión y la inequidad existente en las IES; b) no se cuenta con indicadores interseccionales que combinen diversos marcadores de diferencia y que brinden una visión más pormenorizada de la exclusión social; c) no hay personas expertas con capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar acciones con enfoque interseccional orientadas a la inclusión social en las IES; d) tampoco hay programas para formar personas expertas en inclusión social y equidad, ni procedimientos para estandarizar y armonizar la recopilación y procesamiento de datos e indicadores interseccionales (Chan de Ávila et al., 2013: 133; Zapata, 2014a: 9).

A la luz de los problemas identificados, el proyecto Misael se encauzó a mejorar las formas de acceso, así como a procurar condiciones para la permanencia y movilidad de personas y grupos desfavorecidos de doce de las IES del proyecto. Las acciones se dirigieron a estudiantes, docentes y administrativos de las universidades y a los colectivos con dificultades de acceso por condiciones de vulnerabilidad económica, política, social y por motivos relacionados con su sexo, etnia, orientación sexual y discapacidad.

Como producto del trabajo realizado, Misael hizo contribuciones muy valiosas. Entre sus aportes se destacan: poner en las agendas académicas y de las políticas educativas la reflexión en torno al paradigma interseccional como una herramienta teórico-metodológica para la toma de decisiones, orientada al logro efectivo de la equidad e inclusión social en las IES; creación del programa de formación doctoral transnacional Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad (ESIINE), conformado por programas de universidades de América Latina y Europa; creación de un observatorio transnacional de inclusión social y equidad; elaboración de un análisis de las normas de las IES de la región para confirmar si favorecen la inclusión o refuerzan la exclusión. Por último, Misael elaboró guías y estrategias para sensibilizar y capacitar al personal académico y administrativo, para transversalizar la inclusión social y la equidad en la docencia y en la investigación y para incidir en las políticas de las universidades (Zapata, 2014a).

El proyecto Equality

Liderado por el Instituto Tecnológico de Costa Rica, se propuso el fortalecimiento de la participación feme-

nina en la ciencia, la academia y en el mercado laboral, con el fin de mejorar la integración de las mujeres en las economías de la región. Para el cumplimiento de este objetivo, Equality buscó modernizar las prácticas de gestión de las IES, así como la creación de una Red Regional de Liderazgo de las Mujeres de América Latina como plataforma para sostener los esfuerzos que requiere la equidad de género en el mundo académico y científico y en el mercado ocupacional. Así mismo, el proyecto adelantó acciones encaminadas a crear y mejorar los sistemas de información, diseñar planes de género, modernizar las unidades de género y diseñar estrategias de capacitación y programas de mentoría para promover el liderazgo femenino, entre otras acciones (Equality). Por último, vale la pena resaltar que el proyecto fue elegido por la Comisión Europea como ejemplo de buena práctica entre 51 proyectos financiados en la región²³.

El proyecto Igualdad de género en la educación superior de Egipto²⁴

Liderado por la Universidad Libre de Berlín, buscó el desarrollo de acciones orientadas a la igualdad de oportunidades en las universidades de El Cairo, Alejandría, Sohag y Valle del Sur. Con el fin de alcanzar este objetivo, se estableció un diálogo universitario transnacional cuyo eje central fue la justicia de género, lo que implicó el intercambio de conocimientos y experiencias de las universidades involucradas. Las universidades egipcias identificaron la necesidad de promover “un ambiente familiar” dentro de sus instituciones con el fin de conciliar la vida académica y la esfera del hogar. El logro más destacado del proyecto fue la decisión de crear centros de igualdad de oportunidades dirigidos a promover este tema y el ambiente familiar en las cuatro universidades egipcias. No sobra aclarar que el centro de apoyo familiar de la Freie Universität Berlin es tomado como modelo para el montaje de los centros egipcios. También se consideró importante brindar oportunidades a las mujeres graduadas para continuar su carrera científica. En este campo un problema de difícil resolución es que, por cuestiones culturales, las mujeres no pueden viajar solas al extranjero, lo que dificulta la internacionalización de las científicas si no cuentan con apoyo para viajar con sus esposos²⁵. Por último, un factor determinante para el éxito del proyecto fue el compromiso del Ministerio Egipcio de Educación Superior²⁶.

El proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges)

Fue ejecutado entre el 2011 y el 2015 y participaron cuatro universidades colombianas: Autónoma, Nacional, UIS y Central, esta última a cargo de la dirección nacional. Financiado por Nuffic, se trabajó de manera conjunta con MDF Training & Consultancy, responsable de la dirección internacional, y con la Universidad Utrecht como contrapartes holandesas²⁷. Dirigido a la población docente y administrativa, Feges trabajó en torno a cuatro objetivos: formación, incidencia en políticas y en programas curriculares, investigación e incidencia en la comunicación y en la cultura organizacional de las universidades. La perspectiva de género y el enfoque diferencial de derechos fueron el norte de las acciones con la premisa de que la diferencia sexual da paso a construcciones sociales sobre la masculinidad y la femineidad, y justifica relaciones desiguales de poder de los hombres sobre las mujeres y de inferiorización y subordinación de lo femenino.

Si bien el énfasis del proyecto fue lograr una mayor institucionalización y transversalización de la equidad de género en las universidades aliadas, el enfoque diferencial de derechos requirió tener en cuenta las diferentes posiciones que constituyen a los sujetos en tanto históricos y contextualizados. Es decir, sujetos que además de estar constituidos por la diferencia sexual, también se identifican en función de otras dimensiones como el origen social y regional, la clase social, la raza, la edad, la orientación sexual, la religión o su condición de discapacidad, entre otros factores de diferenciación que pueden ser motivo de discriminación, inequidad y exclusión. A la luz de este enfoque, dos lemas hicieron camino y han contribuido a posicionar el proyecto Feges: “Diferencia no es igual a desigualdad” y “en nuestro campus ninguna diferencia debe ser motivo de discriminación”.

Feges adelantó procesos de sensibilización y formación en un amplio espectro de temas con la intención de crear “masa crítica” entre docentes y administrativos. Se apoyó la formación doctoral, de maestría, y múltiples cursos cortos, muchos de éstos con estancias internacionales de poca duración y la mayoría virtuales²⁸.

Se logró incidir en políticas institucionales como el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo, así como en algunas políticas y estrategias de comunicación y bienestar. En este campo el avance más estratégico a mediano plazo fue el impulso que dio Feges a la formulación y ejecución de políticas de igualdad de oportunidades y equidad de género en las universidades UIS y Central, al igual que la amplia difusión del Acuerdo 035 del 2012 de la Universidad Nacional. La incidencia en programas de pregrado y posgrado es una labor compleja y con mucha resistencia, no obstante, la UIS diseñó una maestría y reformó la carrera de Trabajo Social incorporando el enfoque de género en el currículo. De otra parte, la Universidad Autónoma realizó un trabajo de sensibilización en violencias de género con estudiantes de educación media de colegios públicos de Bogotá.

Por último, en lo que atañe a la incidencia en la cultura organizacional y la comunicación, subrayo la relevancia estratégica y simbólica de este campo que suele reflejar el *ethos* de las comunidades académicas, de allí que sea un lugar privilegiado para inculcar el pensamiento crítico y apuntalar cambios. En este ámbito se destacan tres logros: primero, el montaje y puesta en marcha de la Biblioteca Digital Feminista Ofelia Uribe de Acosta, de la Universidad Nacional, por medio de la cual se busca una amplia difusión del saber acumulado por los estudios feministas y de género; segundo, Feges abrió un espacio para adelantar procesos pedagógicos críticos y creativos con estudiantes y docentes de las carreras de Publicidad y Comunicación en la Universidad Central, así como con el personal de las oficinas de Comunicación, con el fin de pensar y crear otras formas de transmitir que no reproduzcan el sexismo, el machismo, el clasismo, el racismo y la homofobia. Como fruto de este trabajo, las campañas y tomas publicitarias masivas dejaron saldos pedagógicos y piezas comunicativas que recurren al arte, la estética y la lúdica como caminos sugerentes para la transformación. Por último, el proyecto aplicó la encuesta de percepciones de equidad de género y enfoque diferencial de derechos en cinco universidades, incluida la de los Llanos²⁹.

El proyecto Feges, junto con Miseal y Equality, inician un camino todavía largo y con obstáculos hacia la equidad de género en la educación superior en Colombia. Con el principio de “construir sobre lo

construido” y para no desandar lo andado, es imprescindible dar continuidad a las acciones, fortalecer lazos y sinergias. Las universidades colombianas tuvieron la oportunidad de trabajar en los tres proyectos³⁰, y el llamado desde Feges es recoger la siembra de manera conjunta y crear una red de universidades por la equidad de género y la inclusión social, que a su vez se articule con la red de mujeres científicas conformada en el 2016. Será también preciso hacer un balance de estas experiencias, e indagar, por ejemplo, ¿qué impacto han tenido estos proyectos dentro de las universidades? ¿Qué intereses y qué función ha cumplido la cooperación internacional? y ¿cómo se podrá incidir en los procesos de acreditación para que la equidad y la inclusión sean factores de excelencia académica?

Reflexiones finales

La educación superior no está educando individuos para la equidad, el pluralismo y la democracia, no los está cultivando para comprender y respetar las diferencias culturales de grupos y personas, no los está formando para aprender a vivir con los diversos; por tanto, no está forjando consciencias críticas y libre-pensadoras dispuestas a defender la igualdad, el bien común y los derechos fundamentales de todas las personas. Al contrario, vivimos una preocupante “crisis mundial de la educación”, cuyo síntoma más evidente es su creciente mercantilización, orientada a suplir las demandas del mercado. Esta situación resulta sumamente preocupante si tenemos en cuenta problemas de orden global como la pobreza, la injusticia económica y social, las migraciones masivas y la exacerbación de los fundamentalismos religiosos y raciales, que además se aúnan con la misoginia y la homofobia.

Una de las aristas de la “crisis mundial de la educación”, y problema medular abordado en este artículo, es la resistencia a reconocer a las mujeres como iguales y “pares” de los hombres en los espacios académicos, científicos y tecnológicos. Como lo constatan las cifras, las mujeres han sido las principales beneficiarias de la masificación educativa, tanto que se ha acuñado la expresión *feminización de la educación* para dar cuenta de la expansión extraordinaria de la matrícula femenina global. Sin embargo, esta “revolución educativa” no ha traído para ellas equidad salarial e igualdad de oportu-

nidades, así como acceso paritario a cargos directivos y mayor reconocimiento social. Por supuesto hay avances importantes, las brechas salariales por sexo han disminuido y en la actualidad las mujeres ocupan posiciones impensables hace algunas décadas, pero todavía persisten inequidades injustificables en el mundo académico y en el mercado laboral.

Con este norte, me propuse sustentar la necesidad de que la Universidad se examine a sí misma, retome su sentido crítico y tome medidas dirigidas a reconocer la contribución de las mujeres en la construcción del conocimiento y en el fortalecimiento de la cultura democrática. Tres argumentos apoyan este requerimiento: en primer lugar, los problemas expuestos confirman que las mujeres afrontan mayores desventajas en las IES, tienen más obstáculos y, en comparación con los hombres, suelen tener menos oportunidades para alcanzar bienes simbólicos propios del mundo académico.

En segundo lugar, existe una amplia normativa internacional que demanda equidad de género con mandatos claros para adelantar cambios en la educación superior y en la ciencia. De igual forma, en los últimos cinco años han surgido normas y políticas en Colombia que ordenan a las IES el diseño de acciones dirigidas a abordar la discriminación, con énfasis en el sexismo y la homofobia. Según parece, las personas que toman decisiones en las universidades desconocen estos marcos regulatorios porque no han tomado medidas al respecto. La experiencia de universidades europeas³¹ indica que un marco nacional normativo es un factor facilitador decisivo para el desarrollo de políticas de igualdad en las universidades. Por último, la existencia de cuatro proyectos multiculturales y multipaíses, la creación de redes académicas y científicas y la cooperación internacional potencian la incorporación del enfoque de género en las IES a nivel global. En este punto, el compromiso y la voluntad política de los directivos es definitiva para avanzar en la ruta trazada hacia la equidad.

Las acciones para alcanzar la equidad de género y comprender “al otro en su cultura” implican un cambio cultural profundo de las relaciones cotidianas dentro de las IES. Es preciso darle un lugar cardinal a la comunicación y a la cultura institucional porque es allí “donde se anida la mayor dificultad” (Palomar, 2005: 12). Un primer paso es la elaboración de estudios cuantitati-

vos y cualitativos como insumo para la formulación de políticas. La promoción de la participación y el fortalecimiento del liderazgo femenino debería ser prioridad. Se requiere aumentar el ingreso de mujeres docentes, impulsar el ascenso de las jóvenes y apoyar sus carreras científicas con acciones afirmativas.

El diseño de programas curriculares multiculturales tendrá como consecuencia: la creación de cursos introductorios y especializados de carácter obligatorio y electivos, la incorporación de perspectivas diversas y plurales en todo el currículo, la creación de programas especiales de formación docente, asignación de tiempo para la creación conjunta e interdisciplinaria de este tipo de cursos, diseño de propuestas pedagógicas y me-

todológicas y destinación de presupuestos para que los docentes puedan tener inmersiones en culturas diferentes, entre otras acciones³².

Por último, con el liderazgo de los centros de estudios y del feminismo académico, el tránsito hacia la equidad de género es un proceso en curso en algunas universidades colombianas. En efecto, la Universidad Nacional de Colombia (Acuerdo 035 del 2012), la del Valle (Resolución 055 del 2015), la de Caldas (Resolución 852 del 2015), la UIS, la Tecnológica de Pereira y la Central, con desarrollos y ritmos distintos, se encuentran en camino hacia el logro de la equidad de género y la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en sus respectivas instituciones, ruta incipiente pero esperanzadora.

Notas

1. La “explosión de la población estudiantil”, el cambio en su composición social y la ampliación de los cuadros docentes e investigativos dieron paso a la masificación de la educación superior (Santos, 1998).
2. Este tipo de pobreza se mide teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: pocos años de escolaridad, desconocimiento de las TIC, falta de acceso al poder, a las decisiones públicas y a las redes de promoción social y profesional (Cepal, 2000).
3. “Número de estudiantes de cualquier edad matriculados en determinado nivel de enseñanza, expresado como porcentaje respecto de la población total del grupo de edad que (teóricamente) corresponda a ese nivel de enseñanza. En el caso de la enseñanza superior, dicha población corresponde al grupo de edad de los cinco años siguientes a la edad (teórica) de finalización de los estudios secundarios” (Unesco, 2012: 111).
4. La única región en contravía de esta tendencia es África Subsahariana, donde prevalece la matrícula masculina. No obstante, afecta más a las mujeres (González y Ledesma, 2015).
5. En el 2008 la participación femenina en las universidades argentinas oscilaba entre el 56,3 % y el 59,6 %. Durante el periodo 2008-2009, México llegó a la paridad con un total de 50,2 % de alumnas en el sistema universitario y 50,4 % en posgrado (Olavarría, 2011). La matrícula femenina de la Universidad Nacional Autónoma de México pasó del 35 % en 1980 al 52 % en el 2005 (Buquet *et al.*, 2016).
6. En España del total de personas graduadas en el 2008, 60 % fueron mujeres (Olavarría, 2011). En Colombia entre el 2001 y el 2010 se graduaron más mujeres (54,4 %) que hombres (45,6 %). Ellas se graduaron más en pregrados y en especializaciones mientras que ellos obtuvieron más títulos de magíster y doctorado (MEN, 2011).
7. Es la “razón entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino (o razón inversa en algunos casos) de un determinado indicador. Si el IPS es igual a 1, existe paridad entre los sexos, y si es superior o inferior a 1 indica predominio de uno u otro sexo” (Unesco, 2012: 110).
8. Los porcentajes para cada cargo se calcularon sumando el número de hombres y mujeres reportados por el Observatorio de la Universidad Colombiana en agosto del 2015, así como el número de cargos que aparecen como compartidos. No se incluyeron las universidades sin información. La proporción se calculó sobre un total de 235 vicerrectorías y 1015 decanaturas.
9. Según la Unesco (2012), el 71 % de las personas dedicadas a la investigación en el mundo son hombres y el 29 % restante, mujeres. Véase estudios específicos sobre los diferentes factores mencionados en Pérez (2008), Santos (2008), Paramio (2008) y Moreno (2008).
10. América Latina y el Caribe es la región del mundo donde las mujeres invierten más tiempo en los sitios y redes digitales. “Un caso interesante lo constituye el de Colombia [...] donde si bien a nivel nacional la brecha de género en TIC es prácticamente imperceptible, en los tramos de edad de 5 a 11, 12 a 24 y 25 a 54 años, las mujeres son las que tienen mayor uso a internet” (Pavez, 2015 :11).
11. La misión social de la Universidad desde los clásicos y desde la tradición del pensamiento latinoamericano, sus dilemas y potencialidades es expuesta por Sergio de Zubiría (2014).
12. La “comunicación intercultural” es fundamental en la construcción de una escuela del sujeto, cuya misión debe buscar la formación de sujetos capaces de reconocer en el otro la misma libertad que para sí mismo e igual derecho a la individuación y a la reivindicación de intereses sociales y valores culturales (Touraine, 2001).
13. Madame de Staël, novelista y filósofa (1766-1817), defendió la enseñanza de las lenguas antiguas y modernas como una de las formas más apropiadas para acercarse a culturas diferentes. Anticipó la necesidad de una “pedagogía del conflicto, la diferencia y

- la alteridad” y abogó en favor de la comprensión de otras formas de pensar y sentir distintas a las propias (De Zubiría, 2014: 345-348). Para un análisis de su obra, véase Fraisse (1989).
14. La discriminación sutil se realiza “mediante eventos encubiertos, efímeros, o que aparecen como triviales, que frecuentemente pasan desapercibidos para su perpetrador y a menudo no resultan evidentes para la persona a la que se lesiona”. Estas microinequidades son difíciles de “detectar en parte porque son muy variadas y con frecuencia no son intencionales” (Rowe, 1993, citada en Mingo, 2010: 158).
 15. La Universidad de Costa Rica, desde 1999 empezó a trabajar en el diseño de currículos sensitivos e inclusivos desde una perspectiva de género, como una propuesta de reflexión crítica de la sociedad y como una alternativa frente a los currículos tradicionales. Se destaca la experiencia con la carrera de Enfermería (Bolaños, 2003). De igual forma, llama la atención la experiencia de transversalización del género en el currículo de la Universidad Central de Venezuela (Castillo, 2007).
 16. Feldthusen acuña la expresión (1990, citado en Mingo y Moreno, 2015).
 17. Expresión acuñada por McIntyre (2000) en un estudio sobre el sexismo y el racismo (citada en Mingo y Moreno, 2015).
 18. Universidades: Autónoma de Colombia, Central, Nacional de Colombia, UIS y Unillanos. Los datos presentados no incluyen a la UIS. Agradezco a Ana Milena Murillo el apoyo en la consolidación de las cifras.
 19. En cabeza de Sara Yaneth Fernández e Isabel Cristina Jaramillo, respectivamente.
 20. Para Carrillo y Martínez (2014), la educación inclusiva tiene dos características fundamentales: el respeto de la diversidad y la promoción de la participación de la comunidad. Los autores hacen tres precisiones conceptuales: 1) educación inclusiva no es lo mismo que inclusión social, 2) no hay que confundir la noción de *necesidades educativas especiales* (NEE) con educación inclusiva y 3) hay que diferenciar la educación inclusiva de la inclusión educativa.
 21. En respectivo orden regional participaron: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela; Alemania, Austria, España, Francia, Holanda, Reino Unido, Polonia y Egipto.
 22. Aclaración realizada por Martha Zapata en reunión con la delegación colombiana del proyecto Feges en la Universidad Libre de Berlín. También precisa que el paradigma de la interseccionalidad está en debate en Europa, en el mundo anglosajón y en algunos países como Colombia y Brasil. Para Zapata, este enfoque se está abriendo paso de manera global. Reunión Berlín, mayo 19 del 2014. Transcripción: 2014.
 23. Información disponible en: <<http://redequality.org/index.php/noticias/12-noticias/48-comision-europea-elige-al-proyecto-equality-coordinado-por-el-tec-como-caso-de-buena-practica>>.
 24. En inglés: Gender Egypt: Gender Equality in Higher Education.
 25. Información dada por una integrante del equipo alemán anfitrión de la delegación colombiana del proyecto Feges en la Universidad Libre de Berlín. Reunión Berlín, mayo 19 del 2014. Transcripción: 2014.
 26. Información disponible en: <http://www.fu-berlin.de/en/sites/gender_egypt/project_overview/index.html>. y <<https://translate.google.com.co/translate?hl=es&sl=en&u=http://equityideas.eu/case/gender-equality-in-egyptian-higher-education-system/&prev=search>>.
 27. En el marco del proyecto Iniciativa Neerlandesa de Desarrollo de Capacidades en la Educación Superior (Niche), programa de cooperación para el desarrollo financiado por Nuffic, cuyo objetivo es fortalecer la capacidad institucional en países en vías de desarrollo en el sector de la educación superior en general, se ejecutaron seis proyectos en Colombia: en la Universidad de Antioquia, Unillanos, el Sena, la Escuela de Administración Pública (ESAP) y el MEN. Un lineamiento de la cooperación fue la incorporación del enfoque de género en sus acciones.
 28. En particular, fue exitoso el curso presencial “Género y comunicación” del Instituto José Martí de la Habana (Cuba).
 29. Para la encuesta en Unillanos, véase Boering y Rodríguez (2015).
 30. Colombia fue el único país de la región que trabajó en los tres proyectos. La Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia hizo parte de Miscal y Feges y la Universidad del Rosario participó en Equality.
 31. La normatividad internacional y nacional ha dado paso a la creación de unidades de igualdad y a la formulación de planes de igualdad de oportunidades (PIO) dentro de las universidades europeas, como ha sido el caso en España y Alemania.
 32. Consultar el capítulo 2 “Ciudadanos del mundo” donde Nussbaum (2014) presenta excelentes ejemplos de los procesos adelantados en varias universidades de Estados Unidos en la creación de cursos multiculturales.

Referencias bibliográficas

1. ALTBACH, Philip, Liz Reisberg y Laura Rumbley, 2014, “Oleadas de cambios en la educación superior”, en: Alberto Roa e Iván Pacheco (eds.), *Educación superior en Colombia: doce propuestas para la próxima década*, Bogotá, Universidad del Norte/Boston College, pp. 40-61.
2. ASTELARRA, Judith, 2003, *¿Libres e iguales?: sociedad y política desde el feminismo*, Santiago de Chile, Centro de Estudios de la Mujer, p. 312.
3. BOERING, Sam y Johanna Rodríguez, 2015, *Percepciones de género e inclusión en la Universidad de la Llanos*, NUFFIC/Niche.

4. BOLAÑOS, Carolina, 2003, “Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo”, en: *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. IV, No. 102, Universidad de Costa Rica, pp. 71-78.
5. BUQUET, Ana *et al.*, 2006, *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.
6. CARRILLO, Juan Felipe y Patricia Martínez, 2014, “La educación superior inclusiva en Colombia: enfoque de derechos y camino para la paz”, en: *Derechos Humanos*, Vol. 4, No. 2, Bogotá, pp. 41-55.
7. CASTILLO, Adícea, 2007, “La transversalización de género en la estructura curricular de la Universidad Central de Venezuela”, en: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 12, No. 28, Caracas.
8. CEPAL y Naciones Unidas, 2000, *Equidad, desarrollo y ciudadanía: Agenda Social II*, Santiago de Chile, Alfaomega.
9. CEPAL y Unesco, 1992, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Cepal-Unesco.
10. CHAN DE ÁVILA, Jennifer, Sabina García y Martha Zapata, 2013, “Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina”, en: *ISEES*, No. 13, julio-diciembre, pp. 129-146.
11. COLOMBIA, CONGRESO de la República, 2011, Ley 1482. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones (Ley Antidiscriminación), Bogotá, 30 de noviembre.
12. COLOMBIA, CORTE Constitucional, 2015, Sentencias, “Sentencia T-141/15”, M. P.: Luis Guillermo Guerrero Pérez, Bogotá.
13. COLOMBIA, PRESIDENCIA de la República, 2011, Decreto 4798. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008, disponible en: <<http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45066>>.
14. DE ZUBIRÍA, Sergio, 2014, “La pertinencia social de la universidad: dilemas y potencialidades”, en: Luis Enrique Orozco (comp.), *La educación superior: retos y perspectivas*, Bogotá, Universidad de los Andes, pp. 343-374.
15. EQUALITY, 2015, “Comisión europea elige al proyecto Equality coordinado por el Tec como caso de buena práctica”, disponible en: <<http://redequality.org/index.php/noticias/12-noticias/48-comision-europea-elige-al-proyecto-equality-coordinado-por-el-tec-como-caso-de-buena-practica>>.
16. FEGES, 2015, *Inclusión e igualdad de género en Colombia. Educación superior*, Bogotá. Infografía.
17. FERNÁNDEZ, Sara Yaneth, Gloria Hernández y Ramón Eugenio Paniagua, 2005, *Violencia de género en la Universidad de Antioquia*, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
18. FRAISSE, Geneviève, 1989, *Musa de la razón*, Valencia, Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer/Cátedra.
19. FUENTES, Lya Yaneth, 2006, “Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas”, en: *Nómadas*, No. 24, Universidad Central-Iesco, pp. 22-35.
20. GENTILI, Pablo, 2012, *La persistencia de las desigualdades de género*, Buenos Aires, Clacso.
21. GONZÁLEZ María y Manuel Lesesma, 2015, “Mujeres africanas y educación superior: políticas educativas favorables a la igualdad de género en África Subsahariana”, en: *Journal of Supranational Policies of Education*, No. 3, pp. 156-183.
22. MINGO, Araceli, 2010, “Hilvanes de género en la experiencia escolar”, en: Araceli Mingo (coord.), *Desasosiegos: relaciones de género en la educación*, México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Plaza y Valdés, pp. 153-198.
23. MINGO, Araceli y Hortensia Moreno, 2015, “El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la Universidad”, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVII, No. 148, IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 138-155.
24. MINISTERIO de Educación Nacional (MEN), 2013, *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*, Bogotá.
25. _____, 2011, *Observatorio Laboral para la Educación: seguimiento a los graduados de la educación superior en los últimos 10 años*, Bogotá, disponible en: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles277950_presentacion_ministra.pdf>.
26. MORENO, Carmen Leonor, Luz Elena Sepúlveda y Luisa Fernanda Restrepo, 2012, “Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas”, en: *Hacia la Promoción de la Salud*, Vol. 17, No. 1, enero-junio, pp. 59-76.
27. MORENO, Hortensia, 2008, “La evaluación del trabajo invisible en la Universidad Nacional Autónoma de México”, en: Universidad Autónoma de Barcelona, *I Congreso Internacional Sesgos de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica: Actas*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 107-112.

28. NUSSBAUM, Martha, 2011, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Bogotá, Katz.
29. _____, 2014, *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós.
30. _____, 2016, “Educación para el lucro, educación para la libertad”, en: *Nómadas*, No. 44, Iesco-Universidad Central.
31. OLAVARRÍA, José, 2011, *La participación y del liderazgo de las mujeres dentro de las instituciones de educación superior (IES) en las Américas*, Red Interamericana de Formación en Mujeres, Género y Desarrollo con Equidad (RIF-GED).
32. OSBORN, Mary et al., 2001, *Política científica de la Unión Europea: promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros, informe del grupo de trabajo ETAN sobre las mujeres y la ciencia*, Bélgica/Luxemburgo, Comisión Europea.
33. PALOMAR, Cristina, 2005, “La política de género en la educación superior”, en: *La Ventana*, No. 21, pp. 7-43.
34. PARAMIO, María Teresa, 2008, “Indicadores que permitan evaluar la actividad docente desde la perspectiva de género”, en: Universidad Autónoma de Barcelona, *I Congreso Internacional Sesgos de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica*, Foros y talleres de trabajo, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 35-37.
35. PAVEZ, Isabel, 2015, *Niñas y mujeres en América Latina en el mapa tecnológico: una mirada de género en el marco de políticas públicas de inclusión digital*, París/Buenos Aires/Madrid, Unesco/IPE/OEI.
36. PÉREZ, Eulalia, 2008, “La evaluación de la calidad académica”, en: Universidad Autónoma de Barcelona, *I Congreso Internacional Sesgos de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica: Actas*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 35-43.
37. REPÚBLICA de Colombia, 1991, *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, Legis.
38. SANTOS, Boaventura de Sousa, 1998, “De la idea de universidad a la universidad de ideas”, en: Boaventura de Sousa Santos, *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Uniandes/Universidad de los Andes/Siglo del Hombre, pp. 225-283.
39. _____, 2007, *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, Bolivia, CIDES-UMSA-ASDI.
40. SANTOS, Pablo, Juan Carlos Sierra y Gualberto Buelacasal, 2008, “Diferencias por sexo en los indicadores de productividad científica y docente para la acreditación en los profesores funcionarios en España”, en: Universidad Autónoma de Barcelona, *I Congreso Internacional Sesgos de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica: Actas*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 21-33.
41. STROMQUIST, Nelly, 2015, “Equidad en la educación superior: límites a su generación y sustentabilidad”, en: Lya Yaneth Fuentes y Betulia Jiménez (eds.), *Políticas educativas, diferencia y equidad*, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 15-30.
42. TOURAINÉ, Alain, 2001, *¿Podremos vivir juntos?*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.
43. UNESCO, 1998, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, Informe final*, Tomo I, París, octubre 5-9.
44. _____, 2009, *Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París, Unesco.
45. _____, 2012, *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*, París, Unesco.
46. UNIVERSIDAD Nacional de Colombia, 2012, “Acuerdo 035. Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia”, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
47. ZAPATA, Martha, 2014a, “Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina”, en: M. Rifà, L. Duarte, y M. Ponferrada (eds.), *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior, Actas del III Congreso Internacional Misesal*, Barcelona, Misesal, pp. 8-15.
48. _____, Martha, 2014b, “Reunión Comisión Colombiana proyecto Feges con equipo de la Universidad Libre de Berlín”, Berlín, mayo 19.