

## **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**

**Mara Viveros Vigoya<sup>1</sup>**

#### *Introducción*

A diferencia 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 —, la equidad es un concepto de carácter distributivo y material, sensible a las diferencias de ingreso, poder o 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. Por ejemplo, desde una visión meritocrática, se debe dar a cada uno lo que merece, por su esfuerzo y mérito, pero desde una concepción incluyente de la equidad, se debe dar a cada uno lo que necesita, en términos de recursos, oportunidades, beneficios, bienes y servicios que permitan mejorar las condiciones de vida de los más pobres.

La noción de "equidad" ha sido asimilada y aplicada en el diseño de las políticas públicas, teniendo en cuenta particularmente el "principio de diferencia" que implica desarrollar políticas redistributivas con el fin de generar el mayor beneficio para los menos aventajados y la repartición más equitativa de las oportunidades.

---

<sup>1</sup> Profesora Asociada a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad nacional de Colombia. Actual directora de la Escuela de estudios de Género de la misma universidad.

Algunos pensadores como Amartya Sen han ampliado esta noción de "justicia con equidad" al plantear que "la ética de la igualdad tiene que adaptarse a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos".

Por su parte, la inclusión social es un término igualmente polisémico y multifacético que la equidad y se define en función de las perspectivas y enfoques desde los cuales se aborde. Pero en todos los casos supone contener o englobar grupos sociales o personas dentro de espacios o circunstancias sociales específicos y está íntimamente relacionado con el término de exclusión social, como dos polos de un mismo eje en torno al cual se puede delimitar una gran variedad de situaciones de vulnerabilidad o precariedad social.

En el caso de la educación, la inclusión es un término que empieza a utilizarse en los años noventa para reemplazar al de integración, con base en el supuesto de que hay que cambiar el sistema escolar para que éste responda consciente y deliberadamente a las necesidades de todos los alumnos, sin distinciones de ningún tipo y contribuya a la reducción de los procesos de exclusión social que afectan a ciertos colectivos y personas en situación de desventaja social. En el ámbito de la Educación superior, la inclusión puede ser entendida como una línea de acción que busca garantizar la igualdad de acceso a la ciencia, educación y cultura de algunos grupos sociales que han sido minorizados por distintas razones pero también como un marco axiológico de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias de las políticas y prácticas de las instituciones de educación superior.

Una vez realizada esta breve aproximación a los conceptos de equidad y de inclusión, señalando lo que significan como principios rectores de las políticas sociales y en particular de las políticas educativas presentaré a continuación algunos datos sobre las formas en que los ordenamientos de género — pero no solamente — han afectado el acceso y permanencia en la Universidad al igual que la experiencia educativa y el quehacer académico del estudiantado universitario.

### *Ordenamientos sociales, equidad e inclusión en la educación superior*

La noción de equidad imperante en las políticas educativas desde hace veinte años, ha sido la inclusión de los más pobres a la educación puesto que según este enfoque las personas en situación de pobreza serían las menos favorecidas de la sociedad, un argumento que ha mostrado sus límites desde una concepción de equidad, como la de Amartya Sen que tiene en cuenta la amplitud y complejidad de la diversidad de los seres humanos.

Si bien la educación superior es a menudo considerada como una institución fundamental para equilibrar la redistribución de bienes materiales, culturales y simbólicos de la sociedad, hoy sabemos que ésta no solo contribuye a nivelar las distintas oportunidades de las que disponen los diferentes sectores sociales sino que juega un papel importante en la reproducción de las desigualdades sociales, como lo muestran los trabajos de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron sobre la institución escolar. Así, mientras la mayoría de jóvenes provenientes de medios sociales poseedores de un fuerte capital cultural acceden a la Universidad, las y los jóvenes de sectores populares son sobreseleccionados.

Su escolaridad, sobre todo después de la educación secundaria se parece a una carrera de obstáculos que los obliga a probar cualidades intelectuales y psicológicas superiores a las de sus camaradas que provienen de medios sociales cultivados. Estos por el contrario, heredan estas cualidades de su entorno cultural familiar y pueden reinvertirlas espontáneamente en sus actividades escolares<sup>2</sup>.

Una de las particularidades del sistema de educación superior es que excluye del acceso (ya sea impidiéndolo o haciendo imposible la permanencia) a quienes pertenecen a los estratos socioeconómicos inferiores, por razones derivadas de la deficiente calidad de la formación ofrecida a ellos en los niveles educativos precedentes (educación primaria y secundaria). Esta nueva discriminación en la formación reproduce y agudiza las inequidades económicas y sociales. Se trata, por consiguiente, de una exclusión de sectores sociales desfavorecidos como efecto de una monopolización de la calidad educativa por parte de los sectores sociales más provistos de todo tipo de capitales.

El origen socioeconómico del alumnado universitario ha sido el factor de diferenciación social más estudiado y atendido tanto en Colombia, como en el resto de países de América Latina. Sin embargo, el problema de las desigualdades sociales y la equidad en la educación superior no se agota en la exclusión del acceso y permanencia en ella de las clases sociales más desprovistas de capitales. Los ordenamientos de género y étnico-raciales, las diferencias de origen regional, la situación de desplazamiento o discapacidad

---

<sup>2</sup> Fournier, Martine. “ À propos de “Les Héritiers. Les étudiants et la culture, en *Sciences Humaines*, numéro spécial Pierre Bourdieu, 2012, pp 12-16.

también tienen efectos indiscutibles en la experiencia educativa del estudiantado universitario.

Es importante considerar además que América Latina es una región marcada por procesos históricos de colonización y segmentación que determinan 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.

En el caso colombiano, no se puede desconocer el hecho de que las diferencias de género y sexualidad, de etnia/raza y de discapacidad están muy lejos de ser irrelevantes y fundan por el contrario jerarquías y poderes desiguales. Si bien las investigaciones 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 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.

### *Diferencias y desigualdades de género*

Teniendo en cuenta la experiencia acumulada de la EEG en el estudio de los efectos de las desigualdades de género y del androcentrismo en distintos aspectos de la participación de las mujeres en la educación superior presentaré

algunos datos sobre las formas en que los ordenamientos de género — pero no solamente — han afectado el acceso y permanencia en la Universidad al igual que la experiencia educativa y el quehacer académico del estudiantado universitario.

En los últimos cuarenta años las mujeres han aumentado su presencia numérica en la educación formal y han incrementado su participación en el estudiantado universitario en muchos países latinoamericanos. Sin embargo, vale la pena adoptar una perspectiva histórica que permita identificar las dificultades a las que se enfrentaron las mujeres a lo largo de este período para acceder a la educación superior y vencer los obstáculos que limitaron su desarrollo educativo. Por otra parte, es necesario matizar los alcances de este aumento participativo de las mujeres en la Educación Superior considerando que la gran mayoría de las jóvenes de sectores populares que pertenecen en buena parte, como sucede en Colombia a poblaciones afrodescendientes e indígenas no acceden a la educación superior<sup>3</sup>. Por otra parte, no más del 5% de los/as matriculados/as en educación superior adelanta estudios de postgrado. El porcentaje más alto para ambos sexos se encuentra en las especializaciones, cuya oferta aumentó en la última década, el acceso a maestrías es bajo, y el de los doctorados, ínfimo.

En segundo lugar, vale la pena caracterizar la presencia femenina en las universidades. Luz Gabriela Arango y Dora Munévar han señalado datos significativos de la Universidad Nacional, como que en los últimos años la participación de mujeres en la matrícula ha disminuido y se ha situado por debajo del promedio nacional. Mientras a nivel nacional las mujeres son 51% de las

---

<sup>3</sup> Pese al aumento del tamaño de la matrícula en educación superior, estimada en un número aproximado a 1.600.447 en el 2011 (observatorio

personas matriculadas, las estadísticas e indicadores de la Universidad nacional de Colombia muestran que este porcentaje se ha reducido de 43% en 1997, hasta llegar a 37.6% en 2012<sup>4</sup>. Arango y Munévar sugieren que al incrementarse la selectividad del proceso de admisión con la reducción de la proporción entre el número de aspirantes y el número de personas admitidas, las mujeres resultan más excluidas que los hombres. Por otra parte, a medida que se avanza en el nivel de formación, la distribución de los graduados por nivel de formación y sexo señala un menor porcentaje de mujeres que de hombres, pasando de 36% en el pregrado a 34 % en el posgrado en el año 2011.

También se puede hablar de una segregación horizontal por sexo que se expresa en el bajo porcentaje de mujeres en la Facultad de Ingeniería donde solo representan el 19.5% en el año 2012, mientras su presencia es muy alta en la Facultad de enfermería (un 72% en el año 2012). Si desagregamos los datos por programa curricular llegamos incluso a un 5.6% de mujeres en ingeniería mecánica, y al 76% y 80% en carreras de la Facultad de medicina como la fisioterapia y la fonoaudiología respectivamente, y de la Facultad de Ciencias Humanas como Trabajo Social con el 75.5%.

El trabajo de Luz Gabriela Arango subraya que la distribución de la matrícula por nivel de formación y por sexo indica que las mujeres privilegian más que los hombres los estudios universitarios sobre los tecnológicos y técnicos. Estos concentran alrededor del 79% de la matrícula femenina total mientras para

---

<sup>4</sup> Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia

los hombres la proporción está entre el 73% y el 75%<sup>5</sup>. La reducción del número de inscritos en maestrías y doctorados durante el periodo 1997-2000 afectó sobre todo a las mujeres. En el año 2000, el 72% de los 345 doctorandos del país eran hombres pero para 2005, esta proporción se reduce al 62%.

De otro lado, es preciso tener en cuenta, como lo señala Araceli Mingo (2006:30), que la recreación del orden de género en los centros educativos se da de múltiples maneras que pasan por las visiones y expectativas diferenciadas acerca del estudiantado en tanto hombres o mujeres, y del trato desigual que se da a unos y otras, las interrelaciones entre docentes y estudiantes, el lenguaje y las metáforas que se utilizan, lo que se enseña y no se enseña, lo que se castiga o no se castiga, la forma de distribución y ocupación de los espacios, los modelos de masculinidad y feminidad que se promueven y utilizan para sancionar el comportamiento correcto o incorrecto de los individuos. Mingo advierte también sobre la dificultad para identificar los efectos de género, teniendo en cuenta que algunos de los más importantes son indirectos y pasan por prácticas trivializados. Trabajos como el de Tania Perez Bustos señalan también 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, dando como resultado que el conocimiento científico consagrado como neutral y legítimo, así como las leyes que rigen su producción, se sustenten

---

<sup>5</sup> Esta proporción parece aumentar a pesar de las políticas de estímulo a la educación técnica profesional y tecnológica. Por otra parte, no más del 5% de los/as matriculados/as en educación superior adelanta estudios de postgrado. El porcentaje más alto para ambos sexos se encuentra en las especializaciones, cuya oferta aumentó en la última década. El acceso a maestrías es bajo, y a doctorados, ínfimo.

en la experiencia masculina, en su percepción de la realidad y en lo que han valorado como digno de estudio (Mingo, 2006: 51).

### *Diferencias y desigualdades étnico raciales y por discapacidad*

Veamos algunos datos de lo que sucede con los ordenamientos étnicos raciales y con la situación de discapacidad en el ámbito universitario. La población afrocolombiana accede en menor proporción que la población nacional a la educación superior como lo muestra el hecho de que la tasa de asistencia escolar en la franja de edad de los 18 a 26 años sea de 21% para la población afrocolombiana mientras para la población total alcance un 24%<sup>6</sup>. Por otra parte, mientras 7% de la población nacional posee un nivel educativo profesional, solo 4% de la población afrocolombiana consigue este nivel y solo un 7.07% de los estudiantes de postgrado son afrocolombianos. Por otra parte, el reducido número de hombres negros y menos aun de mujeres negras en las altas funciones de la sociedad civil del Estado y de las empresas privadas, al igual que la falta de imágenes positivas de hombres y mujeres negros en los medios de comunicación y en las representaciones simbólicas de los lugares públicos no hace sino atestiguar de la persistencia del racismo en Colombia.

En la UN, una universidad pública que pretende ser democrática e incluyente, el ingreso mediante el Programa de Admisión Especial para Comunidades Indígenas representó el 2,3% del total de admitidos a pregrado en

---

<sup>6</sup> Quintero Osca: los avatares

2010<sup>7</sup> y para mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, el 0.8%. Igualmente, debido a las mayores condiciones de vulnerabilidad académica y económica de los estudiantes indígenas, su probabilidad de grado ha sido muy inferior a la de los estudiantes no indígenas: para el 75% del estudiantado indígena esta probabilidad no superaba en el año 2007 el 49% mientras el 50% de estudiantes no indígenas tenía una probabilidad de grado cercana al 80%<sup>8</sup>. Es importante precisar que no hay datos disponibles en las Estadísticas e indicadores más recientes de la Universidad.

Es necesario recordar también los limitados alcances de las políticas multiculturales en el reconocimiento de las necesidades “etnoculturales” de las poblaciones indígenas y afrocolombianas y de su aporte a la historia y cultura de la nación. Igualmente son pocos los logros obtenidos a través de los fondos especiales de becas para educación superior destinados a estas poblaciones que en la práctica no significan sino un atenuante de las desigualdades que las afectan. El mecanismo de financiación de la demanda, en detrimento de la financiación de la oferta, que se propone para ampliar la cobertura de la educación superior no parece ser el dispositivo más eficaz ni el más adecuado para remediar estas inequidades étnico-raciales. En resumen, es mucho lo que falta por hacer para revertir las dinámicas que generan la producción y reproducción de discriminaciones institucionales y cotidianas con base en distingos étnico-raciales en la educación superior.

---

<sup>7</sup> *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2010*, Op. Cit., p. 37.

<sup>8</sup> Dirección Nacional de Bienestar Universitario, *Cuestión de Supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*, 2007, p. 166.

En el caso de la discapacidad, según el Censo Dane 2005, cerca de 2'650.000 personas presentan algún tipo de discapacidad, es decir por cada 100 colombianos 6.3 tienen limitaciones permanentes (6.5 hombres y 6.1 mujeres). De esa cifra, el 31.68% de las personas registradas no han recibido ningún tipo de educación y de quienes ingresan al sistema educativo solo el 3% han terminado sus estudios de básica secundaria. Para el caso de la educación superior, las cifras nos dicen que 2.4% personas con discapacidad adelantaron estudios universitarios sin obtener el título. Y que solo el 1% de las personas con discapacidad posee título en algún nivel de la educación superior (en su gran mayoría nivel técnico profesional).

Aunque existe una política clara que intenta favorecer el acceso de esta población al sistema educativo la preocupación por su inclusión no ha sido una preocupación explícita de la educación universitaria, como lo confirma un estudio exploratorio que hizo la Universidad del Rosario en 9 universidades de Bogotá sobre aspectos generales de inserción de las personas con discapacidad a la educación superior. Pese a que siete de ellas evidencian tener conocimiento y formación en inclusión Educativa ninguna de ellas se ha propuesto aumentar el porcentaje de participación de la población con discapacidad en el ámbito universitario.

Para finalizar, señalaré la importancia de debatir las políticas de equidad e inclusión en la Educación Superior en un contexto en el que se está definiendo, por una parte el rumbo que va a adoptar la educación superior en Colombia, en particular la educación pública, y por otra, el papel que van a jugar las instituciones

de educación superior en el aumento o reducción de las inequidades y exclusiones sociales.

*A manera de conclusión*

Un aspecto que es necesario considerar en el análisis de los efectos de estos distintos ordenamientos sociales en el de sus articulaciones, intersecciones y co-construcciones, aspecto poco abordado hasta ahora, al menos en Colombia. Los trabajos de Arango pretenden realizar análisis cruzados de las interrelaciones entre clase y género, pero pocos estudios sobre la discriminación étnica y racial o por motivos de discapacidad en la educación superior han abordado el tema desde un punto de vista interseccional. Todo sucede como si todos los pobres fueran hombres, todas las mujeres fueran blanco mestizas y ninguno de los grupos anteriores presentara algún tipo de discapacidad.

Si bien 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 los cuestionamientos del orden social, político, económico y cultural que supone este reconocimiento. Son muchas las inquietudes que surgen al pensar la relación entre educación superior, equidad e inclusión. En esta ponencia solo arañamos la superficie de algunos de los aspectos que diferencian a las y los estudiantes y se traducen en desigualdades sociales en su participación en la educación superior, sabiendo que estos marcadores de diferencia son relevantes pero que no son los únicos. Las preguntas que suscita su consideración son indicativas de la importancia de realizar investigaciones sobre estos temas que

permitan, en primer lugar, colmar los vacíos de información cuantitativa y cualitativa que existen actualmente sobre el perfil del alumnado de la Universidad, pero también que articulen distintos marcadores de diferencia en sus análisis y den cuenta de sus intersecciones, viabilizando una comprensión más compleja de su diversidad.

Para terminar quiero señalar que la Escuela de Estudios de Género está avanzando en la dirección propuesta en esta ponencia con la puesta en marcha de un proyecto llamado Medidas para la inclusión social y equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL), liderado por la Universidad Libre de Berlín. Este proyecto reúne a 16 instituciones de educación superior, de las cuales 4 son europeas y 12 latinoamericana y busca incorporar una perspectiva de análisis transversal en las acciones de las IES orientadas a combatir la exclusión social, formara expertos y expertas en inclusión social y equidad que puedan hacer un análisis crítico de estas situaciones y proponer las soluciones pertinentes.