



# ENFOQUE E IDENTIDADES DE GÉNERO

PARA LOS LINEAMIENTOS POLÍTICA  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA



MINEDUCACIÓN



GOBIERNO DE COLOMBIA

---





# ENFOQUE E IDENTIDADES DE GÉNERO

PARA LOS LINEAMIENTOS POLÍTICA  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA



MINEDUCACIÓN



GOBIERNO DE COLOMBIA

---

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Yaneth Giha Tovar

Ministra de Educación Nacional

Natalia Ruiz Rodgers

Viceministra de Educación Superior

Deyra Alejandra Ramírez López

Directora de Fomento a la Educación Superior

Edgar Hernán Rodríguez Ariza (E)

Subdirector de Apoyo a la Gestión de las IES

Giovanny Garzón Gil

Líder de la propuesta

Jenny Vargas G.

Coordinadora Grupo Acceso y permanencia a la educación superior

Marcela Torres Harker

María Clara Leal Murillo

Equipo de trabajo

Ginna Fernanda García Ávila

Giovanny Garzón Gil

Comité editorial

ISBN (Impreso)

978-958-691900-5

ISBN (Online)

978-958-691-901-2

Universidad Nacional de Colombia

Dolly Montoya Castaño

Rectora

Luz Amparo Fajardo Uribe

Decana Facultad de Ciencias Humanas

Luz Gabriela Arango Gaviria (Q.E.P.D.)

Oscar Alejandro Quintero Ramírez

Eucaris Olaya

Cindy Jeanet Caro Cárdenas

Ana Yineth Gómez Castro

Escuela de Estudios de Género

Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género

Oficina Asesora de Comunicaciones Ministerio de Educación Nacional Corrección de estilo, diseño y diagramación

Impresión:

Impreso en Colombia

Freepik Ilustración

Juan Gabriel Muñoz Duarte

Fotografía

# PRESENTACIÓN

## Política de Género e Identidades de Género

El cambio de paradigma de la educación inclusiva a escala mundial implica modificaciones sustanciales en las culturas, mentalidades, políticas, ofertas y en las prácticas educativas; fundamentalmente a las que contemplan poblaciones de especial protección constitucional (grupo étnicos, población con discapacidad, población víctima del conflicto armado entre otras) y a una lectura del contexto con un enfoque de género y de identidades de género, forjando una sociedad para todos desde la educación como motiva la UNESCO.

Teniendo como base el principio de autonomía consagrado en el art. 69 de la Constitución Política de Colombia, por el cual las Instituciones de Educación Superior, IES cuentan con libertad de operación, desde el Ministerio de Educación Nacional se han adelantado acciones para apoyar el trabajo que estas desarrollan y por ello ha construido con el Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género el documento “Enfoque de Género e Identidades de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva” como un aporte adicional en pro de seguir robusteciendo la política y continuar con las acciones en este campo específico.

El enfoque de identidades de género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva que entregamos hoy al país, representa la principal herramienta para afrontar el reto de un sistema de educación superior para todos y permite a las instituciones de educación superior reconocer las condiciones en que las se encuentran con respecto a la atención de sus estudiantes.

Este documento está construido en tres grandes apartados, que recogen la voz de las instituciones de educación superior, grupos de estudiantes, investigadores, servidores públicos y fundaciones que participaron en los espacios de discusión preparados para ello. El primero presenta un panorama de la Educación Superior en Colombia, que parte del derecho a la educación como principio constitucional, identifica las normas y acuerdos nacionales e internacionales que dan fundamento a la necesidad de generar unas políticas de equidad de género, identidades de género e inclusión social en la educación superior y termina con elementos de diagnóstico que permiten reflexionar y asumir retos para mejorar al sistema de educación superior en este campo.

El segundo apartado desarrolla las categorías de análisis y los conceptos que guían la elaboración de las estrategias de acción, construidos en diálogo con las características de la educación superior inclusiva, propuestas en el documento de lineamientos antes indicado.



Finalmente, en el tercer apartado se dan recomendaciones para la incorporación de una perspectiva e identidades de género en la política de educación superior inclusiva. Teniendo en cuenta la perspectiva interseccional y el enfoque diferencial de derechos, y tres principios de justicia -redistribución, reconocimiento y participación-, presentando un conjunto de acciones estratégicas dirigidas a las tres principales poblaciones que conforman la comunidad educativa: estudiantes, docentes y personal administrativo.

Desde el Ministerio de Educación Nacional los invitamos a leer con interés este trabajo y que sea un aporte adicional a las acciones que hoy desarrollan las Instituciones de Educación Superior en favor de un país más inclusivo, permitiendo la reflexión sobre la importancia de la educación para todos en nuestro contexto y sus aportes en la construcción de un país en paz.

Muchas gracias.

**Ministerio de Educación Nacional**

## PRÓLOGO

El acceso a la educación lo es todo. Para mí lo fue, y gracias a las posibilidades que mi familia me abrió y al trabajo que hice, pude con el tiempo convertir mi frustración como persona transgénero imposible en una expresión completa de mi personalidad y voluntad de ser, siempre en construcción. Pero sé que soy una excepción y recibo con profunda emoción este documento porque de haber existido hace 40 años seguramente muchas cosas hubiesen sido menos duras.

Para la mayoría de personas que buscan expresar con libertad su perspectiva de género y, con el tiempo, explorar y consolidar su identidad sexual, la escuela se convierte a menudo en un infierno y la incapacidad del sistema educativo de reconocer la riqueza de la diversidad, un espacio de pérdida gigantesca del potencial humano. El ejercicio de la discriminación, a menudo un hecho inconsciente o espontáneo entre las personas, inicia y toma mucha fuerza en la primera infancia, pues la construcción de identidad psicosocial es un proceso complejo y restringido por sistemas de normas dogmáticas, creencias alejadas de toda realidad, prejuicios en una palabra. En contraste, el ejercicio de una educación liberadora, capaz de cuestionar respetuosamente las creencias y comportamientos de todos, para poner en juego el objetivo superior de la convivencia y la cooperación social, debe ser la premisa central de cualquier sistema educativo.

La posibilidad, no solo de contrarrestar el ejercicio de la violencia y la discriminación, sino de promover la libre construcción y expresión de la personalidad es un hito ético en cualquier sociedad, y es en la escuela y en ese ámbito educativo donde se puede dar: aprender a disfrutar la diversidad, la posibilidad de elegir sin miedo, a confiar en la diferencia, son un regalo invaluable para cualquier persona, del cual incluso depende su sentido de ser.

Gracias al Ministerio de Educación Nacional por esta iniciativa tan valiosa, gracias por darle una base conceptual sólida desde la academia y desde los grupos sociales con sus perspectivas de defensa de la diversidad. Sólo pueden pasar cosas buenas si logramos abrir estos espacios de realización personal para todos y todas los colombianos.



**BRIGITTE BAPTISTE**  
Bióloga y Directora del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos  
Alexander von Humboldt

# TABLA DE CONTENIDO

<b>I. Introducción</b>	<b>8</b>
<b>II. La educación superior en Colombia</b>	<b>11</b>
<b>A. Derecho a la educación</b>	11
<b>B. Equidad de género y diversidad sexual: elementos del marco normativo</b>	13
1. Políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades para las mujeres	13
2. Política pública para la garantía de derechos de las personas LGBTI	15
<b>C. Elementos de diagnóstico de las inequidades de género y sexualidad en la educación superior</b>	17
1. Breve caracterización del sistema de educación superior en Colombia	17
2. Desigualdades sociales en la educación superior	17
3. Desigualdades de género en la educación superior	21
4. Diversidad sexual y desigualdades en la educación superior	26
<b>III. Conceptos</b>	<b>30</b>
<b>A. Género/ sexualidad</b>	30
<b>B. Igualdad/ equidad</b>	32
<b>C. Diversidad/ interculturalidad</b>	33
<b>D. Participación/ representación</b>	35
<b>E. Pertinencia/ calidad</b>	37
<b>F. Interseccionalidad/ enfoque diferencial</b>	39
<b>IV. Recomendaciones</b>	<b>42</b>
<b>A. Enfoques y perspectiva interseccional</b>	42
<b>B. Comunidad educativa</b>	43
<b>C. Redistribución, reconocimiento y participación</b>	43
<b>D. Estrategias y acciones: dimensiones</b>	45
1. Estudiantes: Acceso a la educación superior y segregación horizontal	45
2. Estudiantes: Permanencia, movilidad y graduación	51
3. Personal docente y administrativo: acceso y movilidad	57
4. Transformación cultural	62
5. Generación de conocimiento	66
6. Estructura normativa, administrativa y financiera	70
<b>V. Referencias bibliográficas</b>	<b>74</b>





## I. INTRODUCCIÓN

La Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional, y en particular, el Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género –GIEG–, asumieron el reto planteado por el Ministerio de Educación Nacional, de construir un enfoque de género y diversidad sexual para los lineamientos de una política de educación superior inclusiva; motivados por la relevancia de dicha tarea para la promoción de la equidad y la inclusión en la educación superior en Colombia y apoyados en una experiencia de 20 años como centro académico de investigación y formación de postgrado en los temas de género y diversidad sexual.

Este documento es el resultado de un proceso que se inició con la lectura cuidadosa de los “Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva” (MEN, 2013) y busca “orientar a las Instituciones de Educación Superior en el desarrollo de Políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo.” En ese sentido, el contexto particular de análisis es la educación superior y se limita a abordar las necesidades de este sistema.

Se destaca que estos lineamientos, constituyen un paso muy importante en el proceso de consolidar una Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia al proponer un enfoque conceptual sobre educación inclusiva; establecer procesos, principios y retos de la educación inclusiva; definir estrategias y acciones dirigidas a grupos poblacionales priorizados. Se considera que la comprensión de la educación inclusiva como paradigma y estrategia central de lucha contra la exclusión social, en sus múltiples dimensiones, le da un alcance muy amplio que permite orientar transformaciones de fondo del sistema educativo, de las personas e instituciones que lo constituyen.

Se resalta el papel que se le otorga en los principios y retos para promover una



política de educación superior inclusiva en Colombia, a los procesos académicos; a los docentes universitarios; y a los espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva. Así mismo, se valora la perspectiva flexible del documento que enfatiza en la necesidad de articular las características de la educación inclusiva y el enfoque de derechos dependiendo del contexto; de igual modo, la voluntad expresa de proponer este documento como proceso dinámico y flexible, abierto a la discusión y susceptible de ser modificado.

Para desarrollar este documento complementario a dichos lineamientos, y en diálogo con estos, se adelantaron varias actividades: a) el análisis de leyes, normas y políticas públicas internacionales, nacionales y distritales relacionadas con la promoción de los derechos de las mujeres, las personas con sexualidades e identidades de género no normativas, la equidad y la inclusión social en la educación superior; b) la revisión de estadísticas, indicadores e investigaciones sobre las desigualdades sociales, de género y sexualidad en la educación superior colombiana; y c) el diálogo con personas que participan en el campo de la educación superior y se interesan en la igualdad, la equidad y la inclusión, bien sea como integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y personal administrativo); como activistas o representantes de organizaciones que defienden los derechos de las mujeres y las personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales, LGBTI; como investigadores con experticia en temas de educación superior; o como funcionarios de entidades del Estado encargados de las políticas de educación superior o de las políticas de educación inclusiva e intercultural.

Fueron de mucha utilidad las observaciones y recomendaciones hechas por los grupos estudiantiles GAEDS de la Universidad Nacional; Reddes/Udesigual de la Universidad Distrital; Colectivo Entre-tránsitos, integrado por las Universidades Pedagógica y Nacional; el Seminario Derecho LGBTI, de la Universidad Javeriana; Colectiva Gaitana Feminista, de la Universidad Nacional; Rosario sin Bragas, de la Universidad del Rosario; GRIIS, de la Universidad Javeriana y Demente Violeta de las Universidades Javeriana, Nacional y Distrital. E igualmente lo fue el diálogo con investigadores de la Universidad Nacional, con funcionarios de Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo, las Secretarías de la Mujer y de Integración Social del Distrito Capital, las representantes de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, de la fundación Oriéntame y de la Mesa por la Vida y la Salud de las mujeres<sup>1</sup>.

Adicionalmente, cabe resaltar que la experiencia de la Escuela de Estudios de Género, como socia del Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina –MISEAL- (2011-2014), subvencionado por la Unión Europea a través de la convocatoria Alfa III, proporcionó un importante bagaje y herramientas útiles para la elaboración de este documento.

Por tanto, se ha organizado este documento en tres grandes partes: la primera presenta un panorama de la Educación Superior en Colombia, que parte del derecho a la educación como principio constitucional, identifica las normas y acuerdos nacionales

---

1. Agradecemos muy especialmente los valiosos aportes del profesor e investigador Franklin Gil.

e internacionales que dan fundamento a la necesidad de generar una políticas de equidad de género, diversidad sexual e inclusión social en la educación superior y termina con algunos elementos de diagnóstico que permiten reflexionar y asumir retos para mejorar al sistema de educación superior en este campo.

La segunda parte desarrolla las categorías de análisis y los conceptos que guían la elaboración de las estrategias de acción: género/sexualidad; igualdad/equidad; diversidad/interculturalidad; participación/representación; pertinencia/calidad; interseccionalidad/enfoque diferencial. Dichos conceptos fueron construidos en diálogo con las características de la educación superior inclusiva, propuestas en el documento “Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva”.

Finalmente, en la tercera parte se señalan recomendaciones para la incorporación de una perspectiva de género y diversidad sexual en la política de educación superior inclusiva de cada situación. Teniendo en cuenta la perspectiva interseccional y el enfoque diferencial de derechos, y tres principios de justicia -redistribución, reconocimiento y participación-, se presenta un conjunto de acciones estratégicas dirigidas a las tres principales poblaciones que conforman la comunidad educativa: estudiantes, docentes y personal administrativo.

Las acciones están organizadas en torno a seis dimensiones; las tres primeras conciernen el acceso y la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo: 1) acceso y segregación en el caso de la población estudiantil; 2) promoción, movilidad y graduación en el caso de la población estudiantil; 3) acceso, movilidad y promoción para las poblaciones docente y administrativa. Las tres últimas se refieren a procesos generales de las IES: 1) transformación cultural; 2) generación de conocimiento y 3) estructura normativa, administrativa y financiera.



## II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

### A. Derecho a la educación

En el preámbulo de la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción se establece que “en los albores del nuevo siglo, se observa una **demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico** y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales” (UNESCO, 1998:19, negrilla en el original).

En este mismo texto, el cual ha influido significativamente en las políticas públicas en educación superior de Colombia, se dice además que la educación superior comprende cualquier tipo de estudios en el nivel postsecundario impartido por una institución de educación superior competente, acreditada como tal por parte del Estado. Por lo consiguiente, la educación superior se enfrenta a desafíos y dificultades sobre su financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional (UNESCO, 1998: 19).

En ese sentido, quisiéramos recordar que la Constitución Política de 1991 establece una serie de principios y derechos que son fundamentales para futuros desarrollos estratégicos y legislativos con el propósito de garantizar el acceso a la educación superior de los grupos menos privilegiados de la sociedad colombiana, entre los que se encuentran las mujeres y las personas con identidades sexuales no normativas.

De esta forma, el Estado colombiano reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación (Artículo 7), garantiza la libertad e igualdad de los ciudadanos ante la ley (Artículo 13) y el libre desarrollo de su personalidad (Artículo 16). Por otro lado, propende por el fomento de prácticas democráticas en todas las instituciones de educación (Artículo 41). El artículo 67 establece que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”; se establece así mismo que la educación “formará al colombiano [sic] en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”. De igual forma, declara el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades (Artículo 70). A su vez, la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de Educación Superior, desarrolla algunos principios constitucionales y propone algunas estrategias que favorecerían los derechos de acceso, permanencia y graduación para el conjunto de los ciudadanos.

A partir del marco constitucional indicado se debe entender que la educación superior en Colombia está presidida por el artículo 69 de la constitución donde “se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior” planteando un desafío natural para que en el marco de la prestación del servicio educativo se prime el respeto y promoción de la diferencia en una sociedad democrática, en este caso relacionadas con los géneros y la diversidad sexual. Un sistema que reduzca las desigualdades sociales tanto en la educación superior como en la sociedad colombiana bajo la perspectiva diferencial del mérito y la obtención del derecho luego del acceso al sistema.

Ubicar la educación superior como derecho significa pensar y repensar las configuraciones actuales del sistema; la heterogeneidad y jerarquización misma del sistema en términos de sus instituciones, calidad diferencial de las formaciones ofertadas, los diferentes niveles de acceso, permanencia y graduación según distintas dinámicas sociales a diversas escalas geográficas, entre otras. De igual forma, exige revisar los actuales vínculos entre niveles y tipos de formación que han generado dinámicas segregativas, así como su articulación con la educación básica y media; y con el mundo del trabajo.

Así mismo, nos permite llamar la atención sobre las particularidades de cada IES dependiendo su carácter, recursos y hasta el contexto geográfico donde se encuentre. Por último, pensar en la educación como derecho significa mantener y fortalecer el principio de autonomía universitaria establecida en la Constitución y desarrollada en la Ley 30 de 1992 (Capítulo VI) sin generar exclusiones y velando por el bienestar común de la sociedad y la superación de las desigualdades.





## B. Equidad de género y diversidad sexual: elementos del marco normativo

### i. Políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades para las mujeres

Tomando lo señalado por el Comité DESC -Derechos Económicos, Sociales y Culturales-, ONU 1999, el derecho a la educación tiene la particularidad de ser: "... un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos", afirmación que nos lleva a señalar la importancia que tiene la educación para las personas, pues ésta debe contribuir a hacer efectivos los otros derechos humanos, tal como el derecho a la no discriminación (CLADEM, 2011).

En este mismo orden, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) en su artículo 3 insta a los Estados a asegurar el reconocimiento en igualdad de condiciones señalando que corresponde a "... los hombres y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales..." (Artículo 3).

Así mismo, en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer -CEDAW (1979), establece en su artículo 10 que "Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación (...) esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional". Así mismo, hace énfasis en "Modificar los patrones socioculturales de

conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.” (Artículo 5 – CEDAW, 1979). Colombia ratificó la convención de la Cedaw en 1982 y depositó ante Naciones Unidas dicha ratificación en 2007.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales retomó este llamado hecho por la CEDAW y afirma que: “los Estados Partes tienen la obligación de suprimir los estereotipos sexuales y de otro tipo que impiden acceder a la instrucción a las niñas, las mujeres y otros grupos desfavorecidos”. (Comité DESC, 1999)

En todos los marcos internacionales de Derechos Humanos y derechos de las mujeres, se afirma que la educación debe ser laica, garante de la libertad de conciencia y de una convivencia democrática.

Retomando la afirmación hecha en CLADEM (2011) “la educación puede ser un espacio promotor de la equidad entre los géneros, de las personas con distintas opciones sexuales, identidades genéricas, étnicas y culturales, y es un escenario estratégico para la transformación cultural, donde se valoren y reconozcan las diversidades como forma de asegurar la justicia y permite un ejercicio ciudadano democrático.”

En Colombia, se han adelantado numerosos esfuerzos por desarrollar políticas públicas específicas para las mujeres desde 1984 cuando se publica la Política para la Mujer Rural mediante el CONPES 2109. En las tres últimas décadas se elaboraron varias políticas para las mujeres – Política Integral para la Mujer 1992; Política de Participación y Equidad de la Mujer 1994; Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1999; Política Mujeres Constructoras de Paz 2003 (Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2012: 10). En marzo de 2013, se expide el CONPES SOCIAL 161: *Equidad de género para las mujeres que se fundamenta en los Lineamientos de la política nacional de equidad de género para las mujeres*, elaborados por la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de las Mujeres. Este documento presenta la Política Pública Nacional de Equidad de Género y precisa el plan de acción indicativo para el periodo 2013-2016. Contiene seis ejes temáticos: *Construcción de paz y transformación cultural; Autonomía económica y acceso a activos; Participación en los escenarios de poder y de toma de decisiones; Salud y derechos sexuales y reproductivos; Enfoque de género en la educación; Plan integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias. Actualmente en revisión para proyectar una actualización.*

El eje temático *Enfoque de género en la educación* revela algunos datos sobre desigualdades de género en la educación superior relativos a la división sexual del trabajo en las carreras, el menor acceso de las mujeres a niveles de maestría y doctorado en comparación con los hombres, la menor participación de las mujeres como líderes de grupos de investigación, su baja presencia entre el profesorado universitario y la escasa sensibilización del personal docente a la equidad de género. Cabe resaltar el Acuerdo 035 de 2012 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia que constituye el primer ejemplo de “política

institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres” en una Institución de Educación Superior en Colombia. Dicho acuerdo se apoya en la existencia de un marco normativo amplio en el país en torno a la igualdad y la equidad de género: en primer lugar, la Constitución Política de Colombia, que en su artículo 13, consagra que el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados y marginados; y en su artículo 30, garantiza la adecuada y efectiva participación de las mujeres en los niveles decisorios de la administración pública. En segundo lugar, una variedad de leyes específicas como la Ley 581 de 2000 que crea los mecanismos para que las autoridades otorguen a las mujeres la adecuada y efectiva participación a que tienen derecho en todos los niveles de las ramas y demás órganos del poder público y para que promuevan su participación en las instancias de decisión de la sociedad civil; la Ley 823 de 2003 establece el marco institucional para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito público y en el privado, y ordena incorporar estas políticas en todas las acciones e instancias del Estado; la Ley 1257 de 2008 dicta normas de sensibilización, prevención y sanción en relación con las formas de discriminación contra las mujeres.

## ii. Política pública para la garantía de derechos de las personas LGBTI

La ciudad de Bogotá es pionera en el desarrollo de políticas en defensa de los derechos de las personas LGBTI<sup>2</sup>. El documento Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas –LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital, elaborado por la Alcaldía Mayor de Bogotá ofrece el ejemplo más completo existente (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008: 42)<sup>3</sup>. Este sirvió de inspiración a políticas similares en otras ciudades y departamentos como Medellín, Popayán, Valle del Cauca.

Estos lineamientos constituyen una fuente importante para definir el marco legal sobre el cual apoyar recomendaciones para incorporar una perspectiva de género y diversidad sexual en una política de educación superior inclusiva. Allí se identifican algunos instrumentos internacionales como la Ley 74 de 1968 (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales); la Ley 16 de 1972 (Convención Interamericana sobre Derechos Humanos –Pacto de San José-); la Ley 319 de 1996 (Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos –Protocolo de San Salvador-); la Ley 70 de 1986 (Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes); la Ley 51 de 1981 (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer) y la Ley 248 de

2. Conscientes de que existen controversias en torno a su uso y significado, utilizamos la sigla LGBTI, recogiendo la descripción propuesta en los *Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas –LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital*, para la población LGBTI (p. 103) y añadiendo la letra “I” para incluir la categoría de “intersexuales”, siguiendo las recomendaciones consignadas en el *Diagnóstico de situación de personas intersexuales en la ciudad de Bogotá* (2013:13).

3. Estos lineamientos desembocan en el Acuerdo 371 de 2009, del Consejo de Bogotá, D.C. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=35794>



1995 (Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer –Convención de Belem do Pará). Los Principios de Yogyakarta (2006): Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, y otras recomendaciones de relatores de derechos humanos y el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (2013) establecen algunas orientaciones para la aplicación de las normas de derecho internacional en relación con la orientación sexual y la identidad de género.

En varios documentos nacionales se destaca que la Carta Andina para la Protección y Promoción de los Derechos Humanos, “es explícita en señalar la obligación de los Estados de proteger a las personas de la discriminación que pueda resultar de su orientación u opción sexual y demanda de los Estados el desarrollo de legislaciones al respecto” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008 : 43).

Cabe destacar el artículo 11 de dicha carta andina que se refiere directamente al “fortalecimiento de los planes educativos y programas en derechos humanos, para promover una cultura social sustentada en la tolerancia, el respeto a las diferencias y la no discriminación” y la parte IX, literal F que en su artículo 53, compromete a los Estados a combatir “toda forma de discriminación a individuos por motivos de su orientación u opción sexuales y, para ello, prestarán especial atención a la prevención de la violencia y discriminación contra las personas con diversa orientación u opción sexual y la garantía de recursos legales para una efectiva reparación por los daños y perjuicios derivados de tales delitos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008: 43). El documento destaca así mismo la Resolución sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género (AG/RES-2435, XXXVIII-O/08), adoptada en 2008 por la Asamblea general de la OEA.

El documento de la Alcaldía, que se convierte en uno de los pocos referente en el tema, se fundamenta en un enfoque de derechos y en un “enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género” que surge “ante la demanda por visibilizar las formas en que se vulneran los derechos de las personas por efecto de sus identidades de género o sus orientaciones sexuales y la necesidad de generar propuestas específicas que protejan, garanticen, restituyan y eviten la vulneración de los mismos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008: 45). Allí se propone una visión de la sexualidad “como derecho, como espacio de realización y parte del ejercicio de la ciudadanía”.

Las políticas planteadas recogen las tendencias observadas internacionalmente que incluyen: políticas antidiscriminación; políticas de inclusión social; políticas de oferta de servicios; acciones afirmativas y de reconocimiento. El Plan de acción propuesto, además de establecer los objetivos y principios que orientan los *Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas –LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital*, define cuatro procesos estratégicos: Fortalecimiento institucional en los niveles distritales y locales; Corresponsabilidad en el ejercicio de derechos; Comunicación y educación para el cambio cultural; Producción y aplicación de conocimientos y saberes.

Por último es importante mencionar que la Corte Constitucional Colombiana se ha manifestado en casos particulares o relacionados con toda la comunidad, en donde ha protegido sus derechos y son un referente importante para seguir avanzando en este tema en la sociedad colombiana.

### C. Elementos de diagnóstico de las inequidades de género y sexualidad en la educación superior

A continuación se presentan algunos elementos de diagnóstico sobre el sistema de educación superior en Colombia y el estado actual de las desigualdades de género y de diversidad sexual en el mismo. Para este fin, nos basamos principalmente en datos estadísticos existentes y en estudios académicos. En un primer momento se desarrolla aspectos contextuales del sistema en términos de sus características generales, comportamiento del número de Instituciones de Educación Superior (IES) y de la matrícula. Con base en esto, en un segundo momento se retoman aspectos generales de las desigualdades sociales en la educación superior en Colombia, principalmente en el análisis de las diferencias por condiciones socioeconómicas.

En un tercer momento se presentan algunos indicadores desagregados por sexo biológico para identificar, principalmente elementos de segregación horizontal y vertical en el sistema, así como desigualdades salariales que afectan a las egresadas del sistema. Por último, se señalan algunos temas de reflexión en torno a las poblaciones LGBTI en la educación superior, con base en los escasos datos cuantitativos con los que se puede contar por el momento en el país.

#### 1. Breve caracterización del sistema de educación en Colombia

La actual universidad colombiana de masas surge a partir de la segunda mitad del siglo XX como consecuencia de la crisis de la modernización y de las demandas crecientes de sectores sociales medios, bajos y populares por el acceso a la educación superior. Así, las tensiones entre producción y reproducción de las desigualdades sociales, la promoción de la movilidad social y las recomposiciones identitarias de los estudiantes han estado presentes a lo largo del proceso de expansión continua del sistema de educación superior (Arango y Quintero, 2013).

Las interpretaciones del sistema son variadas y complejas, para algunos “se caracteriza por la proliferación de carreras intermedias y técnicas, por las modalidades de universidad nocturna y a distancia y por la estratificación del sistema de educación superior (Parra, 1996) mientras otros reconocen que la diversificación de carreras y modalidades ha permitido el acceso a mas colombianos al sistema. Esta evolución ha estado acompañada por el debilitamiento de la universidad pública y el auge de las instituciones de educación superior privadas, con grandes diferencias en términos de calidad en cada una de ellas.

Mientras en 1960, las universidades públicas concentraban el 59% de la matrícula universitaria de pregrado, en 1996 la participación pública en la matrícula había descendido al 32% (Arango y Quintero, 2013). Esta tendencia se revierte en la primera década del siglo XXI, impulsada por las políticas gubernamentales orientadas a aumentar la cobertura de las universidades oficiales. Como consecuencia de ello,

entre 2000 y 2016, la matrícula en educación superior se incrementó en 157% y las instituciones oficiales pasaron de representar el 36% de la matrícula total al 50%<sup>4</sup>.

Según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, para el año 2016 la participación de la matrícula de las IES de origen público es del 49,9% frente a un 50,1% de la participación del sector privado. Estas proporciones corresponden a un total de 2.394.434 estudiantes matriculados en los distintos niveles de formación en educación superior, de las cuales el 63,2% (1.513.288 estudiantes) hacen parte de la matrícula universitaria. La matrícula en los niveles de técnica profesional y tecnológica asciende a un 30,1% del total de la matrícula para este mismo período.<sup>5</sup>

La formación posgraduada es aún débil en el país y es así como, en 2008, no más del 5% de las personas matriculadas en educación superior adelantaba estudios de postgrado, en su mayoría especializaciones. Para 2013, los niveles de especialización, maestría y doctorado representan el 6% de la matrícula en educación superior, ubicándose igualmente el mayor número de estudiantes en el nivel de especialización. No sobra llamar la atención sobre el hecho de que sea la universidad (pública y privada) el tipo de institución que ha tomado una preeminencia frente a los otros tipos de instituciones (Bula, 2009), con un 67,4% del total de estudiantes matriculados/as en el país.

Este comportamiento de la matrícula se relaciona con la dinámica de las propias Instituciones de Educación Superior, principalmente desde los años noventa. En una década, las IES tuvieron un crecimiento del 22% pues en 1990 se registró un total de 74 instituciones oficiales (30,5%) y 168 privadas (69,5%), y en 2001 se observó un total de 311 instituciones, de las cuales 101 (32,5%) son oficiales y 210 (67,5%) son privadas (Bula, 2009).

En la primera década del siglo XXI, el número de IES disminuye de manera moderada. Esto obedece en parte a mayores controles por parte del Estado a partir de la necesidad de garantizar una mejor calidad de la educación superior. De acuerdo con esto, para diciembre de 2016 se tiene un total de 288 IES, 207 (71,9%) de carácter no oficial, 62 IES (21,5%) de carácter oficial y 19 de régimen especial. Para el total de 83 universidades, el 61% son privadas (51 IES) y el 39% son de origen público (32 IES, incluida 1 de régimen especial).<sup>6</sup>

A lo largo de este proceso, La matrícula de pregrado (universitaria, técnica profesional y tecnológica) alcanza una expansión extraordinaria: de 2.990 estudiantes, en 1940, pasa a más de 20.000 en 1960 y a cerca de medio millón en 1985, después a 834.747 en 2003, luego a 1.045.570 en 2010 y actualmente a 2.234.285 para 2016. A pesar de este crecimiento, la cobertura en educación superior en Colombia era de 22,6% en 2004 (Bula, 2009: 290), inferior al promedio

4. MEN - SNIES. Fecha de corte: mayo de 2017.

5. MEN - SNIES. Fecha de corte: mayo de 2017.

6. MEN - SACES. Fecha de corte: Mayo de 2017.

latinoamericano que era de 31,77% en 2005 (Rama, 2009, citado en Arango y Quintero, 2013: 77). Según los datos oficiales más recientes, la tasa bruta de cobertura pasó de 28,4% en 2005 a 51,5% en 2016 (MEN, 2017).

Sin embargo, estos datos deben leerse de manera cuidadosa. Un análisis más detallado brinda mayores indicios de lo que ha significado en realidad esta tendencia reciente de aumento de las tasas de cobertura en educación superior en Colombia. Así pues, el aumento de la cobertura obedece principalmente a un aumento de la matrícula en la formación técnica profesional y tecnológica, que representaba el 24,7% de la matrícula total en 2005, y pasa a 30,1% en 2016. De manera proporcional, la matrícula universitaria representaba el 70,4% de la matrícula en 2005 y bajó al 62,3% en 2016.

Esto quiere decir que durante ese período la matrícula en técnica profesional y tecnológica creció un 144% frente a un 80% de la matrícula universitaria; es decir, un crecimiento promedio anual del 8,44% para la técnica profesional y tecnológica y de un 5,47% anual para la universitaria. Por lo tanto, la tasa de cobertura específica para el nivel universitario es aproximadamente del 35% en 2016.<sup>8</sup>

Estas cifras no serían problemáticas si no se tiene en cuenta el carácter jerarquizado del sistema de la educación superior del país, el cual es bastante heterogéneo en relación con la calidad de la educación, los programas de estudio, los valores de los títulos en el mercado de trabajo y en las jerarquías de la distinción social; además en donde lo técnico y lo tecnológico están socialmente valorados como la base de la pirámide. Estas transformaciones se pueden comprender debido a la evolución que han tenido las IES y la función que cada una cumple hoy en la sociedad (Arango, 2006).

## 2. Desigualdades sociales en la educación superior

Las características contemporáneas de la educación superior colombiana se vienen configurando desde la reforma educativa establecida por la Ley 30 de 1992. Allí se dio vía libre a una desregulación estatal acompañada de una autorregulación y autonomía institucionales. De acuerdo con el sociólogo Víctor Manuel Gómez, estos tres factores conllevaron el fortalecimiento de las inercias endogámicas de cada institución alrededor de su misión particular y en función de sus estrategias de acomodo al mercado de oferta y demanda de educación superior.

Recientes análisis desde la economía han señalado cómo la educación en Colombia es una de las variables más importantes a la hora de entender la desigualdad en el ingreso económico.

---

7. MEN - Subdirección de Desarrollo Sectorial. Fecha de corte: Mayo de 2017.

8. MEN - SNIES. Fecha de corte: mayo de 2017.

A lo anterior se suma que el ingreso a la educación superior no constituye una garantía de permanencia y posterior graduación. Según datos del Ministerio de Educación, se estima la tasa de deserción por periodo o anual para 2016 en el nivel universitario del 9.0% y en la formación Técnica profesional y Tecnológica del 17,1% (MEN,2017) <sup>9</sup>

A nivel regional también se presentan desigualdades bastante marcadas en el país. La oferta y la matrícula en educación superior están concentradas en un 73% en las cuatro principales áreas urbanas del país. Bogotá concentra casi el 40% de las Instituciones de educación superior y cerca del 36% de la matrícula nacional en educación superior. Por esta razón, la capital del país tiene una vital importancia en el sistema educativo nacional, concentrando la oferta y demanda: en 2004, la tasa de cobertura bruta para la población entre los 18 y 24 años de edad fue de 51% en la ciudad capital, superando por más del doble el promedio nacional de 23% y diferenciándose claramente del segundo departamento con mayor cobertura que era Santander, con 28,6% (Bula, 2009: 290)\*.

En Colombia se presenta entonces una creciente desigualdad social de acceso a oportunidades educativas de calidad, en un proceso de “exclusión de los excluidos”. Desde el punto de vista de la concentración de las matriculas por sectores de ingreso, a finales del siglo XX, “sólo el 12% del 50% más pobre de la población tiene hoy acceso a la educación superior” (Gómez, 2000). Desde el punto de vista de las tasas de cobertura por quintiles de ingreso, el quintil 5, es decir el de más altos ingresos, presentaba una cobertura bruta de 72% y una neta de 42% en 2003, mientras que el quintil 1, el de más bajos ingresos, presentaba una cobertura bruta del 7% y una neta del 4% en el mismo año.

Esta tendencia refleja la alta concentración de la matrícula en educación superior en los sectores de la población con más altos ingresos (Bula, 2009: 297, figura 17). La educación superior ha pasado entonces de ser un mecanismo de reproducción del sistema de ventajas y privilegios para unos y de dificultades y desigualdades, para otros; en donde los bajos niveles de movilidad apuntan hacia una sociedad donde las oportunidades están bastantes concentradas y las posibilidades de superar un origen socioeconómico desfavorable son exiguas (Gaviria, 2002).

Lo anterior se aprecia de forma más clara, con un análisis a partir de un índice de agregación de condiciones socioeconómicas: en 2001 cerca del 50% de los admitidos al pregrado eran de estrato 5, mientras que el 5% eran de estrato 1. La participación de este último sector subió sin embargo a cerca del 10% en el 2005 y la del estrato 5 bajó a un 35% (Bula, 2009: 297-298). No obstante este aumento en la cobertura de la educación superior para los estratos socioeconómicos más bajos, las tasas de deserción en Colombia han sido bastante altas, registrándose una tasa acumulada del 55% para la cohorte 1998-2001 (CEDE, 2006, citado en Bula, 2009), fenómeno que tiene como principales motivos el desmejoramiento de las

---

9. MEN - SPADIES Fecha de corte: Febrero de 2017.

\* Esta cita debe ser analizada en contexto dado que el Ministerio de Educación Nacional calcula la cobertura bruta sobre la población de 17 a 21 años.

condiciones económicas de la familia y el verse obligado el estudiante a trabajar, aspectos que afectan en una mayor frecuencia a las familias de los estratos socioeconómicos más bajos (Gaviria, 2002).

### 3. Desigualdades de género en la educación superior

En un estudio reciente (López-Uribe et Al., 2011, citado en Quintero y Peña, 2011) sobre el papel de las mujeres en la dinámica del sistema educativo y del mercado laboral en Colombia durante el siglo XX (1900-2000), se analizó cómo el tipo de educación recibido por las mujeres afectó su participación en el mercado laboral hasta la primera mitad del período estudiado. Así pues, el proceso de modernización, coadyuvado por la inserción internacional del país, redundó en una modificación de las relaciones de género permitiendo a las mujeres encontrar nuevos espacios en los entornos educativo y laboral.

En ese proceso, sin embargo, se reprodujo una fuerte diferenciación por género, de acuerdo con las modalidades de educación secundaria. La mujer se insertó al mercado laboral principalmente mediante la educación proporcionada por las escuelas industriales, comerciales y técnicas; esto fue más dinámico a partir de los años treinta (Quintero y Peña, 2011: 10).

Las estadísticas de los años sesenta y setenta muestran una mejoría importante en el promedio de años de educación para hombres y mujeres. En el caso de las mujeres, este promedio se duplicó en los primeros cincuenta años del siglo XX; no obstante en esa misma época no se presentaron avances significativos en relación con la educación universitaria. Después del ingreso de las mujeres a la universidad en 1935, el porcentaje de participación sólo alcanza el 2%, en las mayores de 22 años, en la década de los sesenta (López-Uribe et Al., 2011: 44, citado en Quintero y Peña, 2011). Así mismo, a pesar de que a partir de los años treinta se presentó un aumento importante en la participación de las mujeres en el mercado laboral, esta inserción se vio acompañada de una concentración en oficios de baja y mediana calificación, relacionados principalmente con el sector de los servicios y en las áreas de educación y de salud.

Algunos estudios han observado cómo en la educación el acceso de mujeres y hombres tiende a equipararse en los distintos niveles educativos; esto se da con unas ligeras ventajas para las mujeres en la educación secundaria, y para los hombres en la educación superior (Arango, 2002: 5). Esto quiere decir que hay tendencias que pueden considerarse “paradójicas” en la evolución de inequidad de género en Colombia. La polarización social cada vez más creciente en el país, la cual se viene desarrollando desde la década de los ochenta, está acompañada de una transformación de las relaciones de género que tiende a “nivelar por lo bajo a las grandes mayorías de hombres y mujeres y a generar una mayor equidad en el polo más favorecido del espacio social” (Arango, 2002: 20).

La participación de las mujeres en la matrícula de educación superior pasó de 23% en 1965 a 36% en 1975 y a 49% en 1985 (Valdés y Gomáriz, 1993). En 1990, las mujeres eran más de la mitad de la población universitaria, para el año 2016 su participación tiende a conservar esta tendencia representando el 53% de la matrícula total en educación superior<sup>10</sup>. Si bien superan cuantitativamente a los hombres en la matrícula universitaria y han ido diversificando sus estudios, su acceso a las distintas disciplinas y profesiones no es aún equitativo (Arango y Quintero, 2013). Lo que se convierte en una de las categorías de análisis de lo equitativo del sistema actualmente.

A pesar de los cambios y avances en favor de las mujeres en los indicadores sociales, la balanza sigue siendo desigual, inequitativa y discriminatoria en Colombia (Quintero y Peña, 2011). Si bien el número de graduados de la educación superior entre 2001 y 2015 tiene una porcentaje de concentración mayor en las mujeres (54,8%) en comparación con los hombres (45,2%), esto se presenta principalmente en las formaciones de tipo universitaria y de posgrados (especialización). No obstante, en la formación de tipo técnica profesional se presenta una mayor número de graduados hombres (60,9%), así como para los niveles de maestría (52,6%) y doctorado (62,2%). (MEN, 2016).<sup>11</sup>

Al realizar un análisis de los resultados de las pruebas de calidad de la educación, se visibiliza una desigualdad importante en la tendencia de los logros académicos alcanzados por hombres y mujeres. En el examen de Estado de la educación media (Saber 11), se evidencia un menor desempeño de la población femenina en matemáticas y en ciencias naturales; en el año 2009 las mujeres tuvieron un puntaje promedio de 49,4 puntos, inferior en 2,5 en comparación con el puntaje promedio masculino que fue de 51,9 puntos. Con respecto a ciencias naturales, en 2009 las mujeres presentaron un resultado promedio de 49,8 puntos, menor en 1,4 frente al puntaje de los hombres que se ubicó en 51,2 (Conpes 161, 2013: 29).

A pesar de que las mujeres cuentan con una mayor matrícula, la discriminación derivada de la división sexual del trabajo persiste en términos de la elección de carreras universitarias, o lo que en términos más técnicos se conoce como la segregación horizontal. De acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), para el año 2015, del total de personas matriculadas, el 52,9% fueron mujeres y el 47,1% hombres. (MEN-2017).<sup>12</sup>

10. MEN - SNIES. Fecha de corte: mayo de 2017.

11. MEN - OLE. Fecha de corte: junio de 2017.

12. MEN - SNIES. Fecha de corte: mayo de 2017.

Para el año 2016, al desagregar los datos de matrícula según área del conocimiento, las mujeres se concentran en mayor proporción en economía, administración, contaduría y afines con el 39,6%, seguido de las ciencias sociales y humanas con el 19,8%. En contraste, en el mismo período académico, los hombres se concentran en mayor proporción en ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines con el 40,5%, seguido de economía, administración, contaduría y afines con el 26,6%.<sup>13</sup>

Un análisis desagregado de la matrícula por Núcleo Básico del Conocimiento (NBC), nos permite identificar mejor las características de esta segregación horizontal por sexo en la educación superior colombiana. Según los datos publicados por el SNIES para el primer semestre de 2016, se puede apreciar la segregación de las mujeres en aquellas carreras que tradicionalmente se conocen como “femeninas”, que están asociadas por lo general a una labor de cuidado y que no son altamente valoradas por la sociedad ni en lo simbólico ni en lo material, a pesar de su importancia para el bienestar social. En este grupo se encuentran formaciones como nutrición y dietética, terapias, enfermería, bacteriología, instrumentación quirúrgica, sociología, trabajo social y afines, psicología, bibliotecología y otros de ciencias sociales y humanas, odontología, salud pública, con más del 70% de participación femenina en la matrícula (Véase Gráfica 1).

Del otro lado de la gráfica, formando una doble hélice, se encuentran aquellas carreras con mayor participación masculina, la mayoría de las cuales son reconocidas simbólicamente en la sociedad como “prestigiosas” y “necesarias”, así como son reconocidas materialmente por los salarios de sus profesionales. En ese grupo se encuentran formaciones como ingeniería civil y afines, ingeniería de sistemas, telemática y afines, física, ingeniería electrónica, telecomunicaciones y afines, formación relacionada con el campo militar o policial, ingeniería eléctrica y afines, ingeniería mecánica y afines, con más del 70% de participación masculina en la matrícula (Véase Gráfica 1).

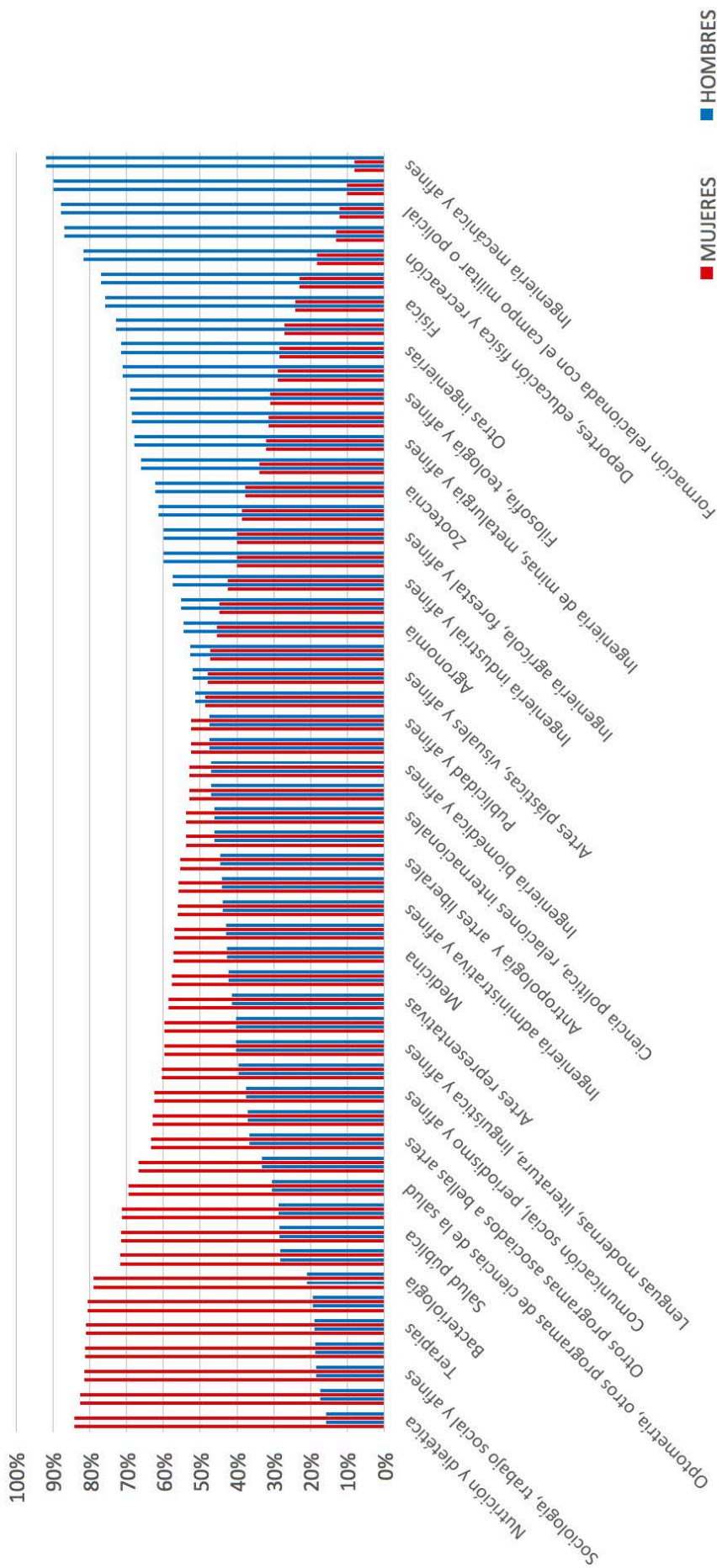
Finalmente se encuentran aquellas carreras en donde la matrícula es más equilibrada entre hombres y mujeres, en ellas se encuentran antropología, artes liberales, derecho y afines, ciencia política y relaciones internacionales, publicidad y afines, ingeniería química y afines, ingeniería biomédica y afines, ingeniería agroindustrial, alimentos y afines, diseño, medicina veterinaria, artes plásticas, visuales y afines, geografía, historia; con unas distribuciones que oscilan entre un 55% y un 45% según el caso (Véase Gráfica 1).

---

13. MEN - SNIES. Fecha de corte: 17 de mayo de 2017



Distribución de matrícula en E.S. por NBC y sexo. Año 2016



Fuente: MEN | SNIES. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial



Así mismo, las desigualdades de género se plasman de una forma más evidente cuando se hace un análisis en relación con el mercado de trabajo para el cual se supone prepara la educación superior. Dicha distribución en las áreas del conocimiento y carreras puede explicar parcialmente la persistencia de una brecha salarial entre mujeres y hombres con estudios superiores. Por lo que analizar la educación como un eje de la inequidad social y sus consecuencias en otros campos - como el laboral-, permiten comprender mejor dichas desigualdades.

Las estadísticas más recientes indican que a igual nivel educativo, menor es la remuneración recibida por las mujeres; esto es constante en todos los tipos de formación, desde la educación técnica profesional hasta el doctorado. Los datos del Observatorio Laboral para la Educación muestran que en general (teniendo en cuenta todos los niveles de formación), las recién graduadas que trabajan como dependientes en 2015 ganan \$1.837.840, es decir 16,3% menos que los hombres que también se graduaron en 2015 y ganan \$2.137. 441 en promedio.

Además, la brecha salarial es mayor en los niveles de educación más altos: maestría y doctorado (MEN, 2016). Así pues, en promedio un recién graduado de doctorado recibe un salario de entrada que es 10,8% mayor que el recibido por una recién graduada; lo propio ocurre para el nivel de maestría en donde el diferencial salarial es del 21,9% en favor de los hombres. La brecha salarial entre hombres y mujeres es del 22% para el nivel tecnológico y 14,8% para el nivel universitario.

Esto quiere decir que la mayor formación de las mujeres no garantiza necesariamente una mayor igualdad salarial frente a los hombres con el mismo nivel educativo. Es más, el salario de una mujer recién graduada de maestría supera apenas en un 4,2% el salario de un hombre recién graduado de especialización (MEN, 2016).<sup>14</sup>

De igual forma, si en el nivel universitario hay una mayor proporción de mujeres graduadas, esta relación disminuye en la especialización y se invierte en el nivel de maestría. En resumen, a mayor nivel educativo no sólo hay menos mujeres egresadas sino que estas reciben una menor remuneración que los hombres. Todo lo anterior lleva a la reflexión sobre el papel de la educación superior en los procesos de movilidad social de las mujeres colombianas, así como el grado de equidad del mercado de trabajo y de la sociedad en su conjunto (Quintero y Peña, 2011).

Por su parte, existen desigualdades en la distribución de las responsabilidades domésticas y de cuidado no remuneradas, así como en el tiempo de trabajo invertido por hombres y mujeres en estas actividades en relación con el que dedican a ocupaciones remuneradas. Las mujeres del resto de cabeceras municipales que realizaron trabajo comprendido en el Sistema de Cuentas Nacionales SCN, tuvieron un tiempo promedio diario total de trabajo de 13 horas con 3 minutos: 7 horas con 53 minutos de trabajo contabilizado en el PIB y 5 horas con 10 minutos de trabajo no remunerado, lo que revela la elevada carga de trabajo doméstico y de cuidado no remunerado en manos de las mujeres. En contraste, en Bogotá, el tiempo total de trabajo promedio diario de los hombres fue de 12 horas con 27 minutos: 10 horas con 15 minutos dedicados a trabajo que está incluido en el cálculo del PIB y 2 horas con 12 minutos a trabajo no incluido en él, es decir trabajo doméstico y de cuidado no remunerado (ENUT, 2014: 5).

14. MEN - OLE. Fecha de corte: junio de 2016.

Al respecto, es importante mencionar que algunos estudios internacionales han mostrado cómo la mayor carga de trabajo no remunerado asignada a las mujeres puede tener consecuencias sobre procesos de segregación horizontal y vertical en instituciones de educación superior, afectando sobre todo los procesos de promoción de las mujeres docentes y de personal administrativo. Un estudio reciente sobre la equidad de género en las universidades alemanas (Zapata, 2010, citado en Quintero y Peña, 2011) muestra que el campo académico en este país se caracteriza por su segregación vertical y horizontal.

La primera tiene que ver con nombramientos, categorías y niveles, la segunda es disciplinaria y se refiere a las variaciones de la participación entre hombres y mujeres según las áreas del conocimiento. En el primer tipo de segregación, las mujeres representan 29.2% del total del personal académico en las universidades alemanas. Esta participación disminuye cuando el nombramiento es de mayor jerarquía, así en el cargo de profesor C4 la participación de las mujeres es de 9,2%. El corolario es que la participación femenina aumenta a medida que el nombramiento tiene menor reconocimiento, como ocurre para el nombramiento del profesor C2 donde la participación de las mujeres es de 24% y en el cargo de profesor W1 asciende al 31% (Zapata, 2010: 112).

En relación con la segregación horizontal también se aprecia un “panorama con territorios desbalanceados”. En carreras como Arte e Historia del Arte la participación femenina en el profesorado ascendía al 21.3% en 1995, a 24.1% en 2002 y alcanzó 25,7% en 2004. En cambio, el porcentaje de profesoras en ingenierías era de 3,2% en 1995, 5,7% en 2002 y alcanzó 6,2% en 2004. La autora concluye que las mujeres tienen acceso más fácil a las disciplinas más jóvenes que aquellas que cuentan con gran tradición.

Las dificultades para que las mujeres ingresen al campo académico y científico tienen que ver con la relación existente entre la escogencia de una carrera universitaria y el modelo de las biografías masculinas, el cual se apoya consecuentemente con una división sexuada del trabajo; así mismo por el hecho de que socialmente se ignore el problema estructural relacionado con la conciliación de la familia con el trabajo científico, así como la presión que exige una gran flexibilidad y entrega absoluta en el ejercicio de la profesión científica con el propósito de avanzar en las estructuras jerárquicas de la academia (Zapata, 2010: 114-117, citado en Quintero y Peña, 2011).

En relación con esto, las instituciones de educación superior pueden privilegiar tipos específicos de conocimiento, marcos interpretativos y modos de pensar y expresar el trabajo intelectual. Esto se refleja en los constantes debates sobre las áreas, los dominios y los objetivos que “merecen” ser financiados y cuáles deben ser acallados o invisibilizados (Munévar, 2011). Según la misma autora, en las instituciones académicas hay tres formas sutiles de control: (i) el control por definición: un conocimiento, un enfoque o un tema son definidos como inapropiados o ilegítimos; (ii) el control por exclusión de los principales canales de publicación, y la consecuente marginalización a revistas “radicales”; (iii) el control mediante la retórica de la meritocracia y la retórica falsamente polarizada ciencia vs política. (Munévar, 2011: 82).

#### 4. Diversidad sexual y desigualdades en la educación superior

Dentro de este carácter heterosexista y androcéntrico de las instituciones educativas, las personas y grupos sociales con identidades sexuales divergentes también se enfrentan a desigualdades y discriminaciones. En Colombia, este tema ha sido poco estudiado y desarrollado por instituciones de investigación y del Estado, lo que impide tener datos continuos y sistemáticos sobre las desigualdades y discriminaciones que pueden afectar a las personas con identidades sexuales no normativas en el sistema educativo, en general, y el sistema de educación superior, en particular.

Sin embargo, contamos afortunadamente con los resultados de una encuesta hecha en 2007 a 1275 personas en el marco de la Marcha de la ciudadanía LGBTI en Bogotá. De las personas encuestadas, 1139 (el 89%) declararon pertenecer al universo LGBTI por su identidad sexual auto-declarada (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009), el 42% reportó tener un nivel educativo universitario (completo o incompleto), un 10% afirmó tener estudios técnicos y un 38% declaró tener estudios de bachillerato (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009: 38, tabla 4).

De los resultados de esta caracterización sociodemográfica por identidad sexual se deduce que el grupo de identidad sexual con mayor índice de precariedad es el de las personas "trans"<sup>15</sup>. Se trata del grupo que presenta la más alta proporción de personas no afiliadas a la seguridad social, la más alta afiliación al régimen subsidiado y la más baja afiliación al régimen contributivo (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009: 39-41).

En ese sentido, este grupo es el más excluido del sistema de educación. En comparación con los demás grupos, son quienes tienen una mayor proporción de estudios secundarios incompletos (36,3%) y la proporción más baja de educación superior completa (16,8%). Estas cifras contrastan a todas luces con la proporción de personas que se declararon heterosexuales, dentro de las cuales, el 40,4% tiene educación superior completa (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009: 40).

Como bien lo apuntan los autores de este estudio, estos datos nos indican procesos tempranos de deserción escolar, los cuales pueden estar relacionados con situaciones de intolerancia y discriminación, ligados con el momento de la vida de estas personas en que se puede presentar un rompimiento con el contexto familiar y la transformación corporal (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009: 40). La falta de conocimientos más exactos sobre estos fenómenos nos indica la urgencia de llevar a cabo estudios de corte cuantitativo y cualitativo.

Según los resultados de la encuesta, existe una proporción muy alta de personas en el universo LGBTI de Bogotá que a lo largo de sus vidas han sufrido alguna discriminación o agresión a causa de su identidad sexual. Aproximadamente 8 de cada 10 entrevistados (hombres y mujeres) afirman haber vivido por lo menos una situación de discriminación sexual (77%). En cuanto a las situaciones de agresión, la frecuencia

---

15. Expresión con la cual se identifican personas que se definen a sí mismas, o son definidas por otras personas, como transgeneristas, transexuales, travestis, transformistas.

es menor, pero igualmente expresiva: casi 7 de cada 10 personas consultadas han sufrido algún tipo de agresión (67,6 %) (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009: 98).

Como lo acabamos de mencionar más arriba, y en consonancia con estudios similares hechos en otros países latinoamericanos, las personas trans son especialmente vulnerables a la discriminación y la agresión. Entre las personas trans consultadas en Bogotá, el 83,2 % afirma haber sufrido discriminación y el 77,9 % relata algún tipo de agresión, superando en ambos casos la proporción para el total de la muestra. Estos datos confirman la preocupante situación de desprotección y vulnerabilidad en que se encuentran las personas trans (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009: 98).

Los datos sobre la experiencia de la discriminación son muy importantes en relación con la educación superior y sus instituciones. Según estos resultados, la discriminación citada con más frecuencia fue la realizada por profesores(as) y/o colegas de escuela, colegio o universidad, en una proporción equivalente a prácticamente la mitad de los entrevistados que mencionaron alguna experiencia de discriminación (49,8 %) (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009: 100).

La experiencia de discriminación de la población LGBTI en contextos educativos es invariablemente alta, cualquiera que sea el nivel de escolaridad de las personas. Se nota, sin embargo, que es citada con más frecuencia por los más jóvenes. La mención a este tipo de discriminación alcanza el 60% entre las personas de 14 a 19 años de edad. Conforme aumenta la edad, las frecuencias se mantienen altas, pero decrecen progresivamente: de 20 y 29 años, la frecuencia es de 54%; de 30 a 39 años, cae a 39%; hasta llegar a 37% entre los de 40 años o más (Brigeiro, Castillo y Murad, 2009: 101)

Una tendencia similar se encuentra en otro estudio por medio del cual se definió la línea base para la política LGBTI en Bogotá (Esguerra et al, 2011). Allí se encontró que el 66% de las personas encuestadas dijeron haber sido discriminadas, reportando las personas trans el mayor porcentaje de discriminación con el 83%. Por otro lado, el 12% de personas de los sectores LGBTI no asiste a establecimientos educativos debido a su orientación sexual o identidad de género y del 30% que expresa haber sido agredidas física y/o psicológicamente dentro del sistema educativo, el 66% afirma que es debido a su orientación sexual o a su identidad de género (Esguerra et al, 2011: 23).

En este mismo trabajo se encontró que “la homofobia, la lesbofobia, la bifobia y la transfobia han permeado las estructuras de las instituciones educativas de muchas maneras y se ha valido de prácticas como la presión por parte de directivas escolares para lograr traslados de docentes y estudiantes por discriminación en razón de su orientación sexual o identidad de género, o por el desarrollo de trabajos, por parte de docentes, tendientes al reconocimiento de los derechos de personas LGBTI” (Esguerra et al, 2011).

La Escuela de Estudios de Género también han identificado la existencia de currículos homofóbicos ocultos y de violencia simbólica y sutil, así como reglas homofóbicas en los manuales de convivencia y de principios discriminatorios en los Planes Educativos

Escolares (PEI), todo esto debido a la inexistencia de políticas escolares sólidas que promuevan la inclusión social, el libre desarrollo de la personalidad, la autonomía, la no discriminación y no violencias por identidad de género y orientaciones sexuales en los colegios y las Instituciones de Educación Superior (IES) (Esguerra et al, 2011: 23).

Todo lo anterior evidencia la urgente necesidad de una educación inclusiva y respetuosa de las diferencias y una continua vigilancia sobre los actos de discriminación. Infortunadamente las Instituciones de Educación Superior en Colombia, pese al ethos meritocrático que las signa, no es un campo social inmune a este tipo de dinámicas sociales basadas en prejuicios y prácticas de discriminación y exclusión, así como lo han demostrado otros estudios para el caso de la discriminaciones racistas que tienen además intersecciones particulares con el género (Quintero, 2014; 2013).





### III. CONCEPTOS

Los conceptos elegidos para incorporar un enfoque de género y sexualidad a los lineamientos de educación superior inclusiva, retoman y amplían las características de la educación superior inclusiva, señaladas y definidas en el documento (MEN, 2014), a saber: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad, y se propone un conjunto de conceptos que, permiten relacionar la perspectiva de género y diversidad sexual con una educación superior inclusiva. A continuación se propone una definición de las siguientes categorías, que se agrupan por sus afinidades: a) género/ sexualidad; b) igualdad/ equidad; c) diversidad/ interculturalidad; d) participación/ representación; e) pertinencia/ calidad; f) interseccionalidad/ enfoque poblacional). Las definiciones propuestas articulan conceptos analíticos de las ciencias sociales con definiciones normativas presentes en acuerdos y políticas sobre derechos humanos, equidad de género, inclusión, entre otras. Conforman un conjunto articulado que inspira y orienta las acciones estratégicas desarrolladas en el último capítulo de este documento.

#### A. Género/ sexualidad

No es posible hablar de educación inclusiva sin tener en cuenta el entramado de desigualdades y jerarquías que dividen a hombres y mujeres, atravesando todo el ordenamiento social y las instituciones que lo componen. Dicho entramado ha sido aprehendido a través de la categoría género que ha sido objeto de múltiples debates conceptuales y desarrollos teóricos. Como lo señalan Buquet, Montiel y Aguilar:



“La mayor parte de las definiciones plantean, de una u otra forma, que el género refiere a un conjunto de prácticas, disposiciones, papeles, roles, responsabilidades, atributos, espacios, comportamientos, actitudes, etc. que la sociedad asigna a hombres y a mujeres de manera diferenciada, estableciendo un modelo que legitima a nivel social, el deber ser de las mujeres y el deber ser de los hombres en todas las esferas de la vida humana” (Buquet, Montiel y Aguilar, 2014:30)

El género se sostiene sobre la distinción y jerarquización de los significados de lo masculino, como categoría superior, sobre lo femenino como categoría inferior. Las representaciones culturales de lo masculino y lo femenino varían históricamente pero son percibidas como realidades naturales que se derivan de las diferencias anatómicas que distinguen a los sexos.

El concepto de género hace referencia igualmente a relaciones de poder y a asimetrías entre hombres y mujeres, siendo una de sus principales manifestaciones la división sexual del trabajo que asigna a las mujeres el trabajo doméstico y de cuidado, relegando a muchas al espacio familiar y privado mientras los varones dominan el mundo laboral, el espacio público y la política. El género está en la base de las distinciones y jerarquías entre profesiones y ocupaciones masculinas y femeninas; de la exclusión de las mujeres de los cargos de poder y prestigio, de su lugar subordinado en la producción científica y de múltiples formas de violencia mediante las cuales se impone la superioridad acordada a los hombres y a lo masculino.

La visión binaria de los sexos se apoya en la heterosexualidad normativa, ordenamiento social que define la sexualidad legítima o “normal” a partir de la idea de complementariedad entre hombres y mujeres con base en las funciones reproductivas. Como consecuencia de ello, las sexualidades que se apartan de la norma heterosexual son repudiadas u ocultadas; las personas con deseos e identidades sexuales no normativas son marcadas como diferentes, perversas o anormales. En ese sentido, la sexualidad puede ser entendida como un sistema de opresión que se articula con el género pero tiene su propia lógica al establecer jerarquías entre la sexualidad normativa y las prácticas que se apartan de ella, estigmatizando a quienes las encarnan.

Adicionalmente, el género como norma social, establece una correspondencia entre la clasificación anatómica, la identidad y el deseo sexual. Se espera que quienes son clasificados como varones, asuman una identidad masculina y orienten su deseo hacia mujeres; y ocurre lo contrario para quienes son clasificadas como mujeres.

Este mandato está en la base de las violencias y discriminaciones en contra de las personas que se apartan de él, no solo porque sus deseos y prácticas no son heterosexuales (lesbianas, homosexuales, bisexuales, intersexuales) sino también porque sus identidades de género no coinciden con el sexo (hombre o mujer) que se les ha asignado: hombres que se sienten mujeres, mujeres que se sienten hombres, hombres y mujeres que no se reconocen en ninguna de las dos categorías, personas que afirman una identidad “trans”.



En estos lineamientos, se entenderá el género como una construcción cultural, social, histórica, política y económica que establece relaciones jerárquicas entre mujeres y hombres. Como categoría multidimensional, da cuenta de los distintos procesos sociales, simbólicos y subjetivos que contribuyen a producir lo femenino y lo masculino en tanto representaciones sociales, normas e identidades. Asimismo, el género da cuenta de las relaciones de poder y dominación entre hombres y mujeres. Está asociado con la categoría de heterosexualidad normativa y se articula con otros procesos sociales de opresión como la clase, la raza, la etnicidad, la edad, la discapacidad o la sexualidad.

La educación inclusiva debe poder reconocer y respetar las diferencias de género y sexualidad, desmontar las jerarquías y desigualdades que las atraviesan, construir nuevas formas de pensar la sociedad que superen los binarismos y estigmatizaciones.

## B. Igualdad/ equidad

En el marco de las políticas se ha hecho énfasis en las diferencias conceptuales entre igualdad y equidad, especialmente porque el concepto de igualdad busca eliminar la discriminación contra las mujeres y asegurar acciones que propendan por la igualdad de oportunidades. Para Valcárcel (2008) la igualdad es un principio democrático y ser iguales entre mujeres y hombres significa que tienen los mismos derechos y la misma capacidad para acceder a aquello que el Estado y el conjunto de la sociedad tienen para brindarles.

La igualdad en el marco del presente documento puede ser entendida como lo señala la CEPAL (2010) "titularidad de derechos, reafirmando el papel del Estado en el logro de umbrales mínimos de bienestar para toda la población y argumentando que la igualdad no resta impulso ni recursos al dinamismo económico. Por el contrario, es la clave para una agenda de desarrollo compartida entre los derechos". Así mismo, señala que es necesario considerar los aspectos de la redistribución social y económica que deben resolverse para lograr la igualdad junto con el reconocimiento político y simbólico de las identidades y los derechos negados o invisibilizados por obstáculos culturales, citando a Fraser, 1997.

La igualdad de género en las políticas públicas debe contemplar, según la CEPAL (2010) las perspectivas del reconocimiento y la redistribución. La primera se relaciona con la autonomía de las mujeres como un requisito indispensable para construir su proyecto de vida. Es necesario superar las barreras que existen en el ejercicio pleno de la sexualidad, la integridad física de las mujeres y la reproducción, así como la representación paritaria en los espacios de toma de decisiones. La redistribución se relaciona directamente con los avances en la autonomía económica de las mujeres, como el control sobre los bienes materiales y los recursos intelectuales, y la capacidad de decidir sobre los ingresos y los activos familiares.

El Estado se debe comprometer con superar las profundas desigualdades, asumir políticas que fortalezcan la institucionalidad democrática y contribuir con un profundo cambio cultural. Según la CEPAL (2010) "El desarrollo con igualdad implica

desmontar la cultura patriarcal que reproduce y perpetúa la subordinación de las mujeres.”

De otra parte, los términos “equidad” e “igualdad” expresan conceptos distintos y transmiten mensajes diferentes, por lo que no son sinónimos ni intercambiables. Así mismo, se requiere que los Estados entiendan que la equidad es un medio compensatorio o en otras palabras, un paso preliminar para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres.

El marco de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres en Colombia, presenta en sus lineamientos conceptuales los principios de igualdad y no discriminación, el análisis de género y el enfoque diferencial de derechos. El concepto amplio de Equidad le da nombre a la política pública que “adopta las nociones de igualdad, no discriminación y diversidad, cuyo entrelazamiento permite definir la equidad como una igualdad orientada por las diferencias” (Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2012: 8).

En el marco de una educación inclusiva, la igualdad de oportunidades se comprende fundamentalmente como la igualdad de acceso al sistema educativo, en todos los niveles de formación y sin segregación por áreas del conocimiento o disciplinas; supone garantizar las condiciones para la permanencia, y la superación de barreras que excluyen y discriminan a las mujeres. Así mismo, en el presente documento se considera la equidad como una estrategia política para asegurar la igualdad, reconocer la diversidad y superar las discriminaciones contra las mujeres. En la educación superior, las injusticias de reconocimiento en contra de las mujeres hacen referencia a aspectos como la subvaloración de las carreras y formaciones consideradas femeninas, a los sesgos androcéntricos en la producción de conocimientos y la definición del canon de las disciplinas, a pedagogías sexistas, a las violencias cotidianas.

### C. Diversidad/ interculturalidad

La diversidad como concepto guía de la educación inclusiva, nos pone inmediatamente en la tarea de apartarnos de dos nociones que han organizado los sistemas educativos: uniformidad y normalidad. Educar en la diversidad significa reconocer las diferencias entre las personas y grupos no como un obstáculo sino como una riqueza, como bien lo reconoce nuestra Constitución Política<sup>16</sup>. De ese principio constitucional se desprende la premisa de que no se puede pensar el modelo educativo desde un solo punto de vista político, religioso, valorativo o cultural.

Como se puede entender desde la propuesta de Rosa Blanco (2008) el sistema educativo debe dejar de ser una máquina cuyo objetivo es normalizar y homogenizar a las personas. Al contrario, los sistemas educativos deben transformarse “para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado [sic] que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características

16. Art. 7 Sobre la diversidad étnica y cultural de la nación; art. 8 Sobre la protección de la riqueza cultural; art. 13 sobre el principio de igualdad y no discriminación; art. 67 Sobre la educación como derecho; art. 68 La educación en los grupos étnicos; art. Trans. 55 sobre los derechos de las ‘comunidades negras’.

individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se ajustan a las necesidades de cada estudiante, porque todos son diferentes” (Blanco, 2008:8). Esta perspectiva implica, como bien lo señala la autora, abandonar la concepción de los diseños educativos pensados en el “alumno promedio” y proponer modelos que tengan vocación universalista a la vez que consideren las diferencias, especialmente las diferencias que no han hecho parte del núcleo duro del conocimiento y la formación académica.

Esta crítica al modelo de homogeneidad conlleva necesariamente poner en valor y difundir en las IES los conocimientos de los grupos históricamente subalternizados: la producción científica de las mujeres, los conocimientos de los grupos indígenas, afrodescendientes y campesinos, y los aportes epistemológicos de todos los grupos que hayan sido excluidos por razones sexuales, políticas, lingüísticas, de clase, raciales o religiosas, así como poner en cuestión un modelo de conocimiento que se ha centrado casi exclusivamente en la razón occidental.

En este último aspecto es en el cual el concepto de interculturalidad cobra particular valor, siendo un concepto que remite a aspectos concretos de lo que significa educar en la diversidad. En el sistema actual de educación superior, las personas sufren con frecuencia procesos de aculturación para poder adaptarse a una forma de conocer que se supone universal y neutra, pero que en últimas representa una especificidad cultural, racial, de clase y de género que se impone.

La interculturalidad puede entenderse desde diversos sentidos, y en el marco de este documento se propone entenderla como ‘interculturalidad crítica’, en el sentido propuesto por Catherine Walsh (2012), es decir, no como una estrategia integracionista para adaptar a los diferentes culturales a una ‘sociedad mayor’, ni como una forma de sublimar conflictos sociales y culturales, y ocultar desigualdades económicas, raciales, sexuales, de género o de capacidades físicas, sino de poner en cuestión el modelo vigente. Una educación que se tome en serio la interculturalidad debe estar dispuesta a cambiar. Como lo entiende la autora, retomando un texto sobre educación propia del Consejo Indígena del Cauca: “entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas [siendo] un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social” (CRIC en: Walsh, 2012:61).

Tanto el concepto de diversidad como el de interculturalidad implican superar el modelo de educación especial pensado exclusivamente para unas personas o grupos que encarnarían la diferencia y pasar a un modelo educativo que proponga un diálogo intercultural y en la diversidad como una tarea para todos los integrantes de las comunidades educativas.

## D. Participación/ representación

La democracia se caracteriza por considerar la participación como uno de los principales ejes que posibilitan el ejercicio de la ciudadanía. En otras palabras, la participación de la población en los asuntos públicos es lo que marca la diferencia en el ámbito democrático de un país.

La participación también es considerada como un derecho fundamental. Según el Sistema Interamericano de Derechos Humanos: “Todo ciudadano/a tiene derecho a participar en el gobierno y en los asuntos públicos como un derecho fundamental a ejercerse en concordancia con el principio de igualdad”. Por su parte, declara “que toda persona legalmente capacitada tiene el derecho de tomar parte en el gobierno de su país, directamente o por medio de sus representantes, y de participar en las elecciones populares”.

Con el ánimo de garantizar el derecho a la participación se insta a los Estados a generar condiciones y mecanismos para que los derechos políticos puedan ser ejercidos de forma efectiva, respetando el principio de igualdad y no discriminación. “Las mujeres tienen derecho a vivir en un sistema social en el que no existan relaciones de poder basadas en el género, a una vida libre de violencia -en el ámbito público y privado-, a vivir sin discriminación alguna, (...) a **participar en igualdad de condiciones que el hombre en las esferas política, económica, social, cultural o de cualquier otra índole.**” (Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2002. Negrilla propia)

En el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo (CEPAL, 2013) los representantes de los países de la Región de América Latina y El Caribe, reconocieron “que la discriminación y la violencia basada en la orientación sexual y la identidades de género sitúa a las personas LGBTI en una posición de vulnerabilidad, impidiendo el acceso a la igualdad y al pleno ejercicio de la ciudadanía” y acordaron “cumplir con el compromiso de fortalecer los mecanismos institucionales para la construcción de políticas de desarrollo con igualdad que garanticen la autonomía de las mujeres y la igualdad de género, dotándolos de autonomía y recursos humanos y financieros que les permitan incidir en forma transversal en la estructura del Estado, reconociendo el papel estratégico que desempeñan y elevándolos al más alto nivel”.

En el marco de este documento se retoma la Participación como lo señala la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres como “la intervención que hacen las mujeres como actoras sociales y/o políticas en forma individual o colectiva, expresando sus intereses, expectativas y demandas en la esfera pública. Así, la participación social y política son expresiones del ejercicio de la ciudadanía de las mujeres y sin embargo, en ambas existe una subrepresentación de las mujeres cuantitativa o cualitativa en comparación con los hombres. La inclusión de las mujeres en los espacios de poder y toma de decisiones sigue siendo una necesidad apremiante no solo para garantizar su propia autonomía sino la calidad de la democracia del país.” (CONPES 161, 2013)

De otra parte, en el escenario académico se han dado diversos debates relacionados con la construcción democrática y ciudadana. Autores como Miyares (2003), Dahl (2004), Wills (2007) señalan que la democracia participativa requiere de mecanismos que permitan una participación constante y directa de la ciudadanía en la agenda pública. En las actuales democracias participativas, la representación se ha constituido en un mecanismo para la toma de decisiones en los poderes del Estado; sin embargo, se requiere fortalecer espacios y mecanismos de participación donde la ciudadanía incida en las políticas, en las decisiones de gobernabilidad y en la exigibilidad y garantía de sus derechos.

En tal sentido, se pretende que tanto la participación como la representación sean ejes articulados en la toma de decisiones, permitiendo fortalecer el ejercicio democrático y ciudadano de quienes hacen parte de territorios, comunidades, organizaciones, instituciones, grupos que integran el conjunto de la sociedad. Esto aplica a las instituciones de educación superior, en el marco de la autonomía y la participación democrática de la comunidad educativa, consignadas en la Ley 30 de 1992.

La décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Quito, (2007) reconoce la paridad como “uno de los propulsores determinantes de la democracia, cuyo fin es alcanzar la igualdad en el ejercicio del poder, en la toma de decisiones, en los mecanismos de participación y representación social y política, y en las relaciones familiares al interior de los diversos tipos de familias, las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales”, además de constituir “una meta para erradicar la exclusión estructural de las mujeres” (CEPAL, 2007, p. 3).

De otra parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos -CIDH- ha destacado históricamente que la participación y representación de las mujeres en todos los niveles de gobierno es una condición necesaria para el fortalecimiento de las democracias, y ha establecido que para cumplir con esta meta, los Estados deben implementar medidas que garanticen el ejercicio de los derechos políticos de las mujeres. Especialmente, porque la Relatoría sobre los Derechos de las Mujeres, revela los complejos y diversos obstáculos y barreras que tienen las mujeres para acceder a puestos de poder; estos derivan en una subrepresentación de las mujeres en los distintos ámbitos de gobierno y en todas las esferas de la vida política. Por lo tanto, las mujeres se ven aún impedidas para ejercer plenamente sus derechos políticos en igualdad de condiciones con los hombres.

En uno de los apartes del informe se señala: “Los Estados desarrollarán estrategias para garantizar la inclusión de las mujeres en los cargos públicos, eliminar las barreras que impiden a las mujeres ejercer sus derechos políticos, y continuar adoptando las medidas necesarias que promuevan la participación de las mujeres en la esfera política en condiciones de igualdad. Las recomendaciones están destinadas a incorporar a los partidos políticos y a diversos sectores de la sociedad civil, incluyendo aquellos que representan los intereses de las mujeres, en los procesos de desarrollo e implementación de políticas y programas a favor de la igualdad de género” (CIDH, 1999)

Para las mujeres se ha constituido en una reivindicación permanente la representación política, el reconocimiento de su papel en instancias de decisión social, política, económica y cultural. Destacando que lo señalado por Wills (2007: 55) respecto a la representación femenina: “exige la representación de los otros excluidos, exige su inclusión, pero además requiere que se ponga en marcha un ‘proceso virtuoso’ que combine la formación en el espacio público de discursos que condensen las expectativas y los sueños de los que antes se encontraban fuera”, con un sistema político, social, económico y cultural capaz de recoger las polifonías y articularlas a las de otros y otras alrededor de un proyecto social y humano compartido.

La educación inclusiva contribuye significativamente a condensar gran parte de las expectativas y sueños que permitan fortalecer la democracia y el ejercicio pleno de la ciudadanía, que como bien lo señala Valcárcel “Sólo la democracia, en cuanto más profunda y participativa sea, asegura el ejercicio de las libertades y el goce de los derechos adquiridos. Por imperfecta que sea, es siempre mejor que la dictadura de cualquier naturaleza” (2008: 324).

### E. Pertinencia/ calidad

La calidad y la pertinencia son algunos de los temas dominantes en el actual debate internacional y nacional sobre la educación superior (Tünnermann, 2006). Estos temas han figurado en las conferencias regionales de la UNESCO como preparación de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en París en octubre de 1998 y han tenido gran influencia en las agendas de política pública en educación superior en distintos países, incluido Colombia.

En el informe de esta conferencia mundial (UNESCO, 1998) se define la calidad de la educación superior teniendo en cuenta sus funciones y actividades, el progreso del conocimiento mediante la investigación, la evaluación de las instituciones de manera transparente, teniendo en cuenta los contextos institucionales, nacionales y regionales; y sobre todo, la diversidad, evitando la uniformidad.

Desde la primera década del siglo XXI, los distintos gobiernos colombianos han avanzado en estas recomendaciones internacionales mediante la definición de políticas encaminadas a mejorar la calidad de las IES y, en consecuencia, de todos los profesionales colombianos que se gradúan en ellas. La adopción de estas medidas busca establecer una regulación para la creación de nuevas universidades e instituciones de educación superior que se inició en los años setenta, y que tuvo como consecuencia un espectro muy amplio de programas.

En ese sentido, las políticas de fomento de la calidad han estado encaminadas al tema de la evaluación, concebida como medio para establecer las características óptimas que en todo sentido, debería tener una institución de educación superior para cumplir con su razón de ser. La definición de “estándares de calidad” busca entonces evaluar el grado en que una institución específica se acerca o se aparta de ese ideal. En ese proceso permanente de mejorar la calidad de acuerdo con

estándares definidos por el Estado y cuantitativamente medibles, las IES deben generar cambios en todos los aspectos; esto es, en el cuerpo docente (su formación, la evaluación de su desempeño, sus contratos y estabilidad, sus competencias y conocimientos, sus obligaciones); en los planes de estudio (sus objetivos, perfiles ocupacionales, estructura curricular, tiempo de duración, flexibilidad); en la pedagogía (formación en competencias, integralidad, orientación a la investigación); en el estudiantado (criterios de selección que favorezcan el rendimiento); en la inserción laboral de sus graduados; en su administración y, en general, en la cultura organizacional, que debe ser eficaz y eficiente (MEN, 2008).

Un aspecto problemático de esta forma de medir la calidad tiene que ver con la responsabilidad asignada a las personas, sean estudiantes, docentes, o incluso a las instituciones, puesto que deben enfrentarse a esta dinámica vertiginosa de cambios en cadena y exigencias de adaptación, con los consecuentes transformaciones en las formas de ser, hacer, pensar, decidir y sentir. Dichos estándares de calidad pueden tender, de una u otra forma, a la homogenización y normalización, desconociendo las diferencias y propiciando o produciendo otras formas de inequidad por lo que deben implementarse con cuidado.

En esta dinámica de transformación aparecen nuevas formas de vulnerabilidad y grupos sociales mejor provistos para aprovechar (o concentrar) las oportunidades o para esquivar las amenazas, mientras otros quedan relegados. En ese contexto, una educación inclusiva debería propender por formas de entender la calidad que no vaya en contravía de los principios de equidad, igualdad, interculturalidad y que, al contrario, integre dentro de sus propósitos (y sus indicadores) la inclusión y la superación de las inequidades.

En ese sentido, con el pilar de la educación como eje del gobierno actual, a través de la política sectorial, se ha propuesto convertir la calidad de la educación en un propósito nacional, entendiendo la educación de calidad como “aquella que forma ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, competitiva y que contribuye a cerrar las brechas de inequidad. Una educación centrada en la institución educativa, que compromete la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural” (MEN, 2011a: 9-10). En constante diálogo con este concepto de calidad, la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, obliga a replantearse, creativamente, los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior, a “reinventarlas”, si fuese necesario, para que estén a la altura de las circunstancias actuales y las necesidades cambiantes de la sociedad (Tünnermann, 2006).

En el marco del presente documento, y para los efectos de los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, con perspectiva de género y diversidad sexual, los conceptos de calidad y de pertinencia tienen que ver con visiones de la educación que superen los enfoques puramente economicistas, con base en una constante búsqueda de puntos de equilibrio entre las demandas del sector productivo y de la economía, así como los requerimientos de la sociedad en su conjunto, los grupos sociales específicos y en posición menos privilegiada, al igual que

las no menos importantes necesidades del individuo [la persona] como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural (Tünnermann, 2006: 2). Habría que agregar la necesidad de considerar críticamente los modos como se definen las demandas del llamado “sector productivo” y la forma como se articulan con propósitos sociales más amplios de bienestar, inclusión y equidad para toda la ciudadanía. Este es un reto importante en el contexto de la educación superior colombiana, con su heterogeneidad y dentro del marco normativo de autonomía universitaria que establece la Ley 30 de 1992.

## F. Interseccionalidad/ enfoque diferencial

La perspectiva interseccional surge de la crítica que las feministas negras norteamericanas (black feminism) hicieron para mostrar que las teorías, las prácticas y las políticas de las feministas blancas partían de su propia experiencia, considerándola universal y representativa del conjunto de las mujeres, con lo cual ignoraban y excluían la realidad de numerosas personas.

Las feministas negras pusieron en evidencia el entrecruzamiento de los sistemas de opresión sexista y racista en sus vidas, así como la doble invisibilidad de las que fueron objeto por parte del movimiento feminista y del movimiento negro. A partir de allí, han sido múltiples los aportes conceptuales y políticos a la perspectiva interseccional, desde los feminismos no occidentales, disidentes o de la diáspora, con debates que incluyen la manera misma de denominar esta perspectiva, centrada en el análisis de las implicaciones entre distintas formas de opresión.

La perspectiva interseccional obliga a de-construir la categoría mujer (y la categoría hombre) como categorías homogéneas, a diferenciar experiencias e identificar desigualdades al interior de cada una de ellas.

“... la interseccionalidad constituye la base del reconocimiento de las diferencias y las diferenciaciones para analizar las posiciones subjetivas de enunciación, comprender las formas de producción del poder, el privilegio y la marginalización de las personas a través de los arreglos identitarios interseccionados a partir de las múltiples categorías sociales subyacentes. Sin duda, es una convocatoria epistémica para traspasar los límites del pensar occidental binario, hegemónico o esencialista, sobre todo porque, al comprender el género en su expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales, relaciona el poder como vía para tomar distancia de la visión impuesta que considera a las mujeres como un grupo homogéneo y devela las razones por las cuales muchas situaciones vividas por mujeres y hombres de todas las condiciones, quedan invisibles y opacadas” (Munévar y Da Costa, 2014).



La perspectiva interseccional permite entonces develar los entrecruzamientos de distintas relaciones de poder y dominación en las identidades y las experiencias subjetivas, individuales y colectivas; al tiempo que hace visibles posiciones de sujeto ocultas o silenciadas por los modos binarios de pensar y percibir el mundo social. En esa medida, amplía exponencialmente el campo de la “diversidad” y así mismo los retos para una educación inclusiva.

Los desarrollos del proyecto MISEAL (Medidas para la inclusión social y equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina<sup>17</sup>) proveen reflexiones y herramientas para incorporar una perspectiva interseccional en el análisis, las políticas y las acciones estratégicas para lograr una educación superior inclusiva y equitativa. En dichos aportes e enriquece el enfoque de educación inclusiva definido en los Lineamientos Política de educación superior inclusiva (MEN, 2013) y proponer una incorporación interseccional de la perspectiva de género y diversidad sexual.

Ello supone articular, desde una perspectiva interseccional, el enfoque diferencial de derechos propuesto en dicho documento. Dicho enfoque es un desarrollo del enfoque de derechos que surgió para superar el enfoque de satisfacción de necesidades, reemplazándolo por una concepción de las personas y grupos como titulares de derechos de obligatorio cumplimiento.

Teniendo en cuenta las críticas al carácter históricamente androcéntrico de los derechos humanos, basados en las experiencias de los hombres (blancos, adultos, heterosexuales, etc.), se han creado instrumentos que “amplían y reconocen esas especificidades de la diversidad humana”<sup>18</sup>. En ese sentido, el enfoque diferencial de derechos es un método de análisis y una guía para la acción que pretende hacer visibles las formas de discriminación “contra aquellos grupos o pobladores considerados diferentes por una mayoría o por un grupo hegemónico”.

Retomando esta perspectiva, los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva aplican el enfoque diferencial de derechos a la educación superior buscando hacer “visibles las formas de exclusión de la educación superior de los estudiantes de los grupos mencionados, tomando en cuenta esta visibilización, brindar adecuada protección en el sistema”. Se aclara así mismo que con este método se espera resolver las tensiones entre el enfoque inclusivo y el poblacional, articulando la priorización de los grupos con la “preocupación por las relaciones intersubjetivas entre todas y todos los estudiantes” (MEN, 2014: 46).

---

17. Este proyecto (2012-2014) fue financiado por la Unión Europea, a través del Programa Alfa III y en él participaron 16 IES de América Latina y Europa. Para mayor información: [www.miseal.org](http://www.miseal.org).

18. Naciones Unidas propone algunos principios para la aplicación del enfoque de derechos: a) articulación con los estándares de derechos humanos; b) igualdad, no discriminación y atención a grupos en mayor situación de vulnerabilidad; c) rendición de cuentas; d) participación y e) empoderamiento.

[http://www.americalatina genera.org/es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=390&Itemid=190](http://www.americalatina genera.org/es/index.php?option=com_content&view=article&id=390&Itemid=190)

Se considera que la perspectiva interseccional ayudará a evitar los riesgos, presentes en el enfoque diferencial de derechos, de homogeneizar a los grupos considerados diferentes, ocultando las desigualdades y diferenciaciones internas; de “esencializarlos” encerrándolos dentro de fronteras culturales fijas, negando su historicidad y dinamismo; o de ignorar las relaciones de poder que subyacen y reproducen diferencias desiguales.

---

19. Tomado de la página web del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (Naciones Unidas, Colombia) [http://www.hchr.org.co/acnudh/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2470:i-que-es-el-enfoque-diferencial&catid=76:recursos](http://www.hchr.org.co/acnudh/index.php?option=com_content&view=article&id=2470:i-que-es-el-enfoque-diferencial&catid=76:recursos)



## IV. RECOMENDACIONES

Como bien se mencionó, la interseccionalidad es un eje conceptual que guía la incorporación de un enfoque de género y diversidad sexual para el sistema de educación superior inclusiva. Siendo consecuente con este enfoque y teniendo en cuenta la importancia de realizar recomendaciones de acciones estratégicas específicas, a continuación se presenta la lógica en la que serán expuestas las recomendaciones.

En primer lugar, se abordan a los modos de articular el enfoque de género y diversidad sexual con el enfoque diferencial de derechos desde una perspectiva interseccional; en segundo lugar, se enuncian las razones por las cuales se considera que las acciones a realizar deben tener en cuenta a toda la comunidad académica de las IES; en tercer lugar, se establecen los principios de justicia que nos guían: redistribución, reconocimiento y participación. Finalmente, presentamos seis problemáticas en torno a las cuales se proponen diversas acciones estratégicas, de acuerdo con la población educativa y siguiendo los tres principios de justicia señalados.

### A. Enfoques y perspectiva interseccional

Teniendo en cuenta los conceptos definidos anteriormente, se propone un conjunto de medidas estratégicas que contribuyan a orientar a las IES hacia la construcción de una educación superior inclusiva, con perspectiva de género y diversidad sexual. Para ello, se retoman y definen aspectos de la experiencia y resultados del proyecto MISEAL, buscando **articular el enfoque de género y diversidad sexual con el enfoque diferencial de derechos, teniendo en cuenta la perspectiva interseccional.**



Esto significa, en primer lugar, que invita a considerar las diferencias y desigualdades entre grupos poblaciones, “intercategorial” (McCall, 2005)(entre hombres y mujeres, **entre** población urbana y rural, entre otras) y **al interior** de los mismos, “intracategorial” (McCall, 2005) considerando, por ejemplo, las diferencias entre mujeres relacionadas con las desigualdades socio-económicas, la racialización, la etnicidad, la sexualidad, la edad, la condición rural o urbana, por colocar algunos ejemplos.

En segundo lugar, se propone una combinación flexible y situada, atenta a las particularidades regionales y locales, entre un **enfoque de educación inclusiva** como lo define el MEN (2014), orientado a transformar prácticas, normas y formas de pensar en las IES con miras a adaptarlas a las necesidades y demandas de grupos y personas tradicionalmente marginalizadas o discriminadas; y un **enfoque poblacional** que identifique acciones prioritarias o específicas para revertir exclusiones particularmente graves, por ejemplo, hacia las mujeres campesinas o hacia las personas trans.

### B. Comunidad educativa

El propósito de fomentar una educación superior inclusiva requiere el concurso de toda la comunidad educativa ya que uno de sus requisitos es transformar las culturas institucionales, los valores, representaciones y prácticas que tienden a reproducir las desigualdades, la estigmatización o la invisibilidad de personas y grupos, la discriminación y las violencias. Los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva tienen en cuenta a las tres principales poblaciones que participan en los procesos educativos en las IES: estudiantado, profesorado y personal administrativo, como agentes del proceso que deben contribuir a construir instituciones de educación superior inclusivas. Se considera que, adicionalmente, deben ser tenidas en cuenta como poblaciones atravesadas por diferencias, desigualdades y exclusiones que se requiere revertir. Las políticas de acceso y movilidad con equidad e inclusión, y la construcción de una cultura libre de sexismo y discriminación, deben aplicarse también al personal docente y administrativo.

### C. Redistribución, reconocimiento y participación

Los conceptos definidos en el tercer apartado contribuyen a la comprensión y análisis de las inequidades y las discriminaciones de género y sexualidad que se producen en los espacios educativos; identifican así mismo algunas categorías orientadas a definir políticas que superen estas desigualdades y exclusiones. El propósito de estas políticas apunta a la construcción de sociedades justas, noción dinámica que sigue siendo debatida y desarrollada a medida que surgen nuevas demandas sociales.

En ese sentido, se retoman algunos principios de justicia que han sido desarrollados o que se encuentran implícitos en el diseño de la mayoría de las políticas y acciones estratégicas sea referenciadas en este documento. Estas herramientas que contribuyen a desarrollar una idea de justicia multidimensional son: redistribución, reconocimiento y participación.

La redistribución -o justicia redistributiva- responde a la injusticia socioeconómica que, de acuerdo con Fraser comprende diversos tipos: la explotación (apropiación del usufructo del trabajo propio en beneficio de otros); la marginación económica y la privación de bienes materiales indispensables para llevar una vida digna (Fraser, 2006: 21).

El reconocimiento por su parte, responde a la injusticia cultural que se produce por la subvaloración moral de ciertas personas o grupos, el desconocimiento de sus identidades y especificidades culturales, la estigmatización o la invisibilidad. Como lo señala con insistencia Fraser, reconocimiento y redistribución están estrechamente asociadas en la realidad y solo constituyen una distinción analítica que permite identificar dilemas para la acción y la política.

Las injusticias de género y sexualidad poseen estas dos dimensiones: la injusticia redistributiva está presente, en primer lugar, en la división sexual del trabajo que favorece la apropiación del trabajo doméstico y de cuidado de las mujeres por parte de los hombres. Está igualmente presente en las brechas salariales entre hombres y mujeres, en las oportunidades desiguales que enfrentan las mujeres y la población LGBTI para acceder a empleos estables y bien remunerados, para ser admitidas en determinadas profesiones u oficios, o para desarrollar una carrera profesional y tener oportunidades de promoción.

Aplicada a la educación superior, la injusticia socioeconómica hace referencia a las desigualdades en el acceso mismo a la educación superior, en la diferencia de oportunidades para ingresar a las carreras y profesiones de mayor prestigio o remuneración o a los niveles superiores de la educación. Estas afectan a las mujeres y a la población LGBTI; con diferencias de grado o particularidades, en función de condiciones socioeconómicas, raciales, de discapacidad, etnicidad o edad, por citar solo algunas.

La injusticia cultural en la educación superior se expresa en la subvaloración de lo femenino y de las mujeres: menor prestigio de las carreras feminizadas, de las formas de aprendizaje, comunicación o expresión propias de muchas mujeres y personas LGBTI; el desconocimiento del trabajo doméstico y de cuidado; la negación de autoridad a las mujeres, la exclusión de los aportes de las mujeres al conocimiento, entre otras. Se expresa igualmente en el acoso sexual, las prácticas sexistas cotidianas y el ambiente hostil producido a través de las burlas y chistes sexistas, homofóbicos o lesbofóbicos, entre otros.

Finalmente, la noción de participación, desarrollada en el capítulo *Conceptos*, es un componente fundamental de la justicia democrática puesto que garantiza el ejercicio de ciudadanía de todos y todas, la capacidad de los distintas personas y grupos, de intervenir en las decisiones que conciernen su vida, su bienestar, sus oportunidades educativas, sociales y políticas, así como la posibilidad de expresar sus demandas y de que estas sean tenidas en cuenta de manera efectiva. En la educación superior colombiana, dicha participación está inscrita en las prescripciones de la Ley 30 de 1992 que exige a las IES establecer un régimen de

participación democrática de la comunidad educativa en la dirección de la institución y regirse por los principios de la participación ciudadana.

#### D. Estrategias y acciones: dimensiones

A continuación se presentan estrategias enmarcadas en los lineamientos política de educación superior inclusiva con perspectiva de género y diversidad sexual. Se desarrollan teniendo en cuenta seis dimensiones centrales, resultado de varios procesos: la revisión de políticas públicas de igualdad de género y diversidad sexual; la experiencia acumulada en el marco del proyecto MISEAL (Medidas para la Inclusión Social y equidad en las IES de América Latina) y partir de la realización de dos talleres, uno con grupos y organizaciones de la comunidad educativa de algunas IES y otro taller con funcionarios (tanto hombres como mujeres) de instituciones encargadas del desarrollo de políticas públicas y de expertos en educación superior, género y diversidad sexual.

Estas seis dimensiones son las siguientes: 1) Acceso/segregación; 2) Permanencia/graduación; 3) Movilidad/promoción; 4) Transformación cultural; 5) Generación de conocimiento y 6) Estructura normativa, administrativa y financiera. Para cada una de ellas se propusieron estrategias y acciones de acuerdo con tres ejes analíticos explicados con anterioridad en el numeral C, los cuales corresponden a estrategias de redistribución, de reconocimiento y de participación.

Para aclarar la forma y metodología de formulación de estas, se trabajó de manera específica las dimensiones de Acceso/segregación y de Permanencia/graduación para la población estudiantil. Por otro lado, se plantean estrategias y acciones de estas dos dimensiones de manera conjunta para las poblaciones docente y administrativa. Finalmente, las dimensiones restantes se trabajan de manera independiente pero no desagregan entre poblaciones de la comunidad educativa.

De acuerdo con esto, se presenta a continuación, en formato de cuadros o matrices, estrategias y acciones para desarrollar una política de educación superior inclusiva con enfoque de género y diversidad sexual en las IES.

#### **1. Estudiantes: Acceso a la educación superior y segregación horizontal.**

Como se analizó en el diagnóstico, las cifras muestran situaciones de desigualdad y discriminación de género en la Educación Superior Colombiana. Si bien las mujeres superan cuantitativamente a los hombres en la matrícula universitaria y han ido diversificando sus estudios, su acceso a las distintas disciplinas y profesiones no es equitativo (Arango y Quintero, 2013). Acceder a los programas de educación superior representa una profunda dificultad económica para gran parte de la población de mujeres y hombres que terminan su nivel de educación media. Los costos de acceso a programas que ofrecen las IES, especialmente privadas, y la inequitativa oferta de programas técnicos profesionales, tecnológicos y universitarios en las regiones periféricas del país, influye directamente en las oportunidades de la población

femenina y de personas LGBTI, especialmente de quienes enfrentan situaciones de pobreza, exclusión y discriminación social. De otra parte, se mantienen sesgos y estereotipos de género y sexualidad en las profesiones; persiste la masculinización de profesiones y oficios altamente valorados en las áreas de ciencia y tecnología, mientras las profesiones y oficios de cuidado, salud o educación se feminizan y tienen poco reconocimiento social y económico.

En la siguiente matriz se puede identificar cuatro grandes objetivos para contrarrestar las inequidades de género y sexualidad en el acceso a los distintos niveles de la educación superior y para superar la segregación por género de las profesiones y oficios. Son ellos: 1) Ampliar el ingreso de mujeres a todos los niveles de la educación superior; 2) Promover la financiación y apoyo económico a estudiantes mujeres y personas LGBTI, con enfoque diferencial y perspectiva interseccional; 3) Superar la segregación por género de las profesiones y oficios en todos los niveles de la educación superior; 4) Superar la brecha digital de género. Para cada uno de ellos, se proponen acciones de redistribución, reconocimiento y participación.



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>1. Ampliar el ingreso de mujeres a todos los niveles de la educación superior.</p>	<p>Promover la implementación de políticas diferenciales (Programas de admisión especial, cupos) para ampliar el acceso de poblaciones excluidas del sistema de educación superior, priorizando a mujeres y personas LGBTI en condiciones de mayor vulnerabilidad (por pobreza, víctimas del conflicto armado, trans, indígenas, afros, campesinas, con discapacidad, mujeres con cargas de cuidado, y mujeres mayores, entre otras).</p> <p>Implementar cursos de nivelación y preparatorios para el acceso a la educación superior, para mujeres y personas LGBTI, con énfasis en las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad.</p> <p>Impulsar medidas para propiciar el acceso a la educación superior, con enfoque diferencial, de las estudiantes de grados 10º y 11º.</p> <p>Fortalecer estrategias de regionalización de las IES teniendo en cuenta un enfoque de género y sexualidad.</p>	<p>Incentivar en las IES el desarrollo de estudios y diagnósticos (cuantitativos y cualitativos) que permitan identificar barreras y obstáculos que impiden el acceso de las mujeres a la educación superior.</p> <p>Generar y fomentar campañas pedagógicas que hagan visibles situaciones de exclusión y discriminación para el acceso al sistema de educación superior por parte de las mujeres y de personas con sexualidades e identidades de género “subalternizadas”.</p> <p>Incentivar a las IES para evitar la discriminación por razones de género, sexualidad, discapacidad y diversidad cultural en las entrevistas para el acceso a los distintos niveles de la educación superior.</p> <p>Propiciar en coordinación con el ICFES la evaluación de las pruebas SABER, para identificar posibles sesgos de género en su diseño.</p> <p>Impulsar la capacitación de docentes de educación media para erradicar los estereotipos de género que limitan la orientación de las niñas y adolescentes hacia estudios técnicos profesionales, tecnológicos y científicos.</p> <p>Incorporar la perspectiva de género y diversidad sexual en el Sistema de socio ocupacional y Profesional con el fin de superar la división tradicional de ocupaciones.</p>	<p>Fomentar procesos de participación de las poblaciones admitidas por medio de programas diferenciales en el balance y evaluación de dichos programas.</p> <p>Promover la difusión de las políticas de acceso diferencial a la educación superior entre las comunidades destinatarias, en particular entre las mujeres y las personas LGBTI.</p> <p>Estimular una información amplia, participativa y sin estereotipos de género y sexualidad a estudiantes de la básica y media, sobre la oferta de carreras y profesiones en la educación superior.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>2. Promover la financiación y apoyo económico a estudiantes mujeres y personas LGBTI, con enfoque diferencial y perspectiva interseccional.</p>	<p>Impulsar estrategias para la financiación y apoyo económico (becas, subsidios, y condonaciones) dirigidas a las mujeres y personas LGBTI, con enfoque diferencial y perspectiva interseccional.</p> <p>Establecer acuerdos entre gobiernos locales e IES para la financiación y acceso a la educación superior de mujeres y población LGBTI, priorizando a las más excluidas (mujeres cabeza de familia, víctimas del conflicto armado, trans, indígenas, afros, campesinas, con discapacidad y mujeres mayores, entre otras).</p> <p>Promover estímulos para las IES privadas que ofrezcan becas, apoyos y subsidios para las mujeres y personas LGBTI más discriminadas.</p>	<p>Incorporar la perspectiva de género y sexualidad y el enfoque diferencial de derechos en los fondos existentes para apoyar la educación superior de poblaciones tradicionalmente excluidas (Fondo para comunidades negras, Fondo Pacífico Amazonía, de Población con Discapacidad, Álvaro Ulcué Chocué, entre otros)</p>	<p>Facilitar la participación de organizaciones estudiantiles, de mujeres y personas LGBTI en los espacios donde se estudia y decide sobre becas, apoyos, subsidios y condonaciones para el acceso y permanencia en las IES.</p>
<p>3. Superar la segregación por género de las profesiones y oficios en todos los niveles de la educación superior.</p>	<p>Estimular en las IES medidas tendientes a generar una mayor paridad en la participación de hombres y mujeres en todas las áreas del conocimiento.</p> <p>Garantizar las condiciones para que mujeres y personas LGBTI puedan participar sin discriminaciones en todas las áreas del conocimiento.</p> <p>Estimular en las IES acciones que promuevan la participación de mujeres y personas LGBTI en las áreas de formación de ingenierías, ciencia y tecnología.</p>		<p>Promover acciones interinstitucionales entre IES, gobiernos nacional y local, junto con organizaciones sociales que garanticen la oferta de programas académicos que incorporen el enfoque de género y sexualidad, el enfoque diferencial de derechos.</p> <p>Incentivar el diálogo con las organizaciones de mujeres y LGBTI para mejorar los niveles desiguales de participación según carrera y los programas de orientación socio ocupacional.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
	<p>Generar cupos para mujeres en programas universitarios donde hay mayor presencia masculina (ingenierías, ciencias exactas, especialidades médicas, arquitectura y urbanismo, agronomía, veterinaria, filosofía, formación en el campo militar, deportes, entre otras)</p> <p>Fomentar el acceso de los hombres en carreras universitarias donde hay mayor presencia femenina (enfermería, terapias, trabajo social, entre otras)</p> <p>Promover el acceso de mujeres a carreras técnicas y tecnológicas con mayor participación masculina como (ingeniería, telemática, arquitectura, urbanismo y afines)</p> <p>Promover el acceso de hombres a carreras técnicas profesionales y técnicas profesionales con mayor presencia femenina (administración, contaduría, pedagogía y áreas de la salud, entre otras).</p>	<p>Promover una valoración más equitativa de las profesiones consideradas femeninas, particularmente aquellas que se relacionan con el cuidado.</p> <p>Promover una valoración más equitativa de las carreras técnicas profesionales y tecnológicas en general.</p>	
4. Superar la brecha digital de género	<p>Actualizar estudios y análisis sobre la brecha digital de género con el fin de implementar acciones para fomentar la igualdad de género en el mundo de las TIC y ciudadanía digital.</p> <p>Incorporar la transversalidad de género en las políticas públicas de innovación digital, técnica y tecnológica.</p>		<p>Promover la incorporación de TIC entre las asociaciones y organizaciones de estudiantes y de mujeres, especialmente mujeres de sectores rurales, mujeres con discapacidad y mujeres víctimas del conflicto armado.</p>

Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
	<p>Promover la alfabetización digital priorizando a las mujeres en condición de pobreza, víctimas del conflicto armado, trans, indígenas, afros, campesinas, con discapacidad, mujeres con cargas de cuidado, y mujeres mayores, entre otras, a fin de garantizar el derecho a la información y formación en igualdad de oportunidades de los grupos priorizados.</p>		



## 2. Estudiantes: permanencia, movilidad y graduación

Como lo muestra el diagnóstico inicial, las tasas de deserción en la educación superior en Colombia son bastante altas y afectan mayormente a las familias de los estratos socioeconómicos más bajos, cuyos integrantes suelen ser estudiantes que también deben trabajar. Para las mujeres, a quienes socialmente se asignan responsabilidades de cuidado a terceros (como niños y niñas, adultos mayores o personas con alguna discapacidad) suele agravarse el riesgo de abandono de los estudios debido a que la atención a dichas responsabilidades entorpece su desempeño académico.

Otro grupo social que es objeto de presiones conducentes a la deserción lo conforman las personas destinatarias de programas diferenciales, quienes en muchos casos deben desplazarse de sus lugares de origen y enfrentar el desarraigo ya que el 73% de la oferta y la matrícula en educación superior está concentrada en las cuatro principales áreas urbanas del país. Esta misma población enfrenta amenazas para su permanencia y graduación signadas por la exigencia de determinadas habilidades académicas y hábitos de estudio, que revelan desventajas preexistentes relacionadas con las desigualdades regionales frente a la calidad de la educación primaria y secundaria y frente a la cobertura y alfabetización digital, así como desigualdades raciales, étnicas, de clase, lingüísticas, por discapacidad, entre otras. Al interior de esos grupos sociales priorizados por los programas diferenciales, las mujeres y las personas con sexualidades no normativas viven especiales condiciones de desventajas que les presionan para abandonar la educación superior.

En este mismo sentido, los grupos sociales LGBTI y de mujeres tienen riesgos particulares relacionados con las violencias a las que son sometidos, principalmente durante procesos de exploración de su identidad de género, por tener preferencias distintas a la heterosexual, en situaciones de embarazo y por el desconocimiento y ausencia de garantías para el pleno ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, que pueden conducirles al abandono de los procesos de formación.

De otro lado, como se señaló en el diagnóstico (ver capítulo 2.c), las segregaciones horizontales y verticales en el sistema de educación superior se observan en la concentración de mujeres en áreas del conocimiento que cuentan con menor prestigio social y más bajas remuneraciones económicas que otras áreas del saber consideradas más masculinas. Así mismo, a mayor nivel de formación hay menos mujeres que hombres graduados, y en el mercado laboral, ellas reciben menores remuneraciones que los hombres.

En la siguiente matriz se presentan seis grandes objetivos que recogen diversas acciones encaminadas a mejorar las oportunidades y las condiciones de permanencia, movilidad y graduación de las mujeres y las personas con identidades sexuales no normativas. Son ellas: 1) Multiplicar los programas de apoyo económico y servicios de bienestar estudiantil, con enfoque de género y diversidad sexual; 2) Fortalecer la permanencia y graduación de estudiantes que ingresan por programas diferenciales de admisión; 3) Incentivar la promoción, movilidad y graduación de las mujeres en todos los niveles del sistema de educación superior; 4) Apoyar las responsabilidades de

cuidado y la conciliación entre vida familiar y estudio; 5) Desarrollar políticas efectivas de prevención, atención y reparación de las violencias de género; 6) Garantizar el respeto de los derechos sexuales y reproductivos. Para cada una de ellas proponemos acciones de redistribución, reconocimiento y participación.



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>1. Multiplicar los programas de apoyo económico y servicios de bienestar estudiantil, con enfoque de género y diversidad sexual</p>	<p>Propiciar el fortalecimiento de los programas de bienestar universitario orientados a disminuir las tasas de deserción de las mujeres y las personas LGBTI en todos los tipos de educación superior.</p> <p>Promover la creación de servicios de alimentación, alojamiento, transporte, apoyo en las responsabilidades de cuidado a terceros, y acompañamiento integral especialmente dirigidos a las mujeres y las personas LGBTI.</p> <p>Ampliar y diversificar las políticas de apoyos, becas de estudio en todos los niveles del sistema de educación superior, con perspectiva de género, diversidad sexual y enfoque diferencial.</p> <p>Fomentar las oportunidades de empleo estudiantil y las pasantías, con políticas diferenciales.</p> <p>Fomentar la priorización a mujeres y personas LGBTI que estudian y trabajan en la asignación de apoyos económicos con los que cuente la IES.</p> <p>Promover estrategias para la financiación y apoyo económico (becas de estudio, subsidios, condonaciones) dirigidas a asegurar la permanencia de las mujeres y personas LGBTI en la educación superior.</p>	<p>Impulsar la sensibilización de las comunidades educativas sobre las desigualdades que enfrentan las mujeres y las personas LGBTI en la educación superior, en particular las que pertenecen a los grupos más discriminados.</p>	<p>Promover acciones tendientes a incentivar la participación de estudiantes que tienen responsabilidades de cuidado a terceros en el acceso, uso y disfrute de los servicios de bienestar y programas de apoyo.</p>

Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>2. Fortalecer la permanencia y graduación de estudiantes que ingresan por programas diferenciales de admisión</p>	<p>Promover el acompañamiento integral con enfoque de género y priorización a las personas LGBTI, a estudiantes que ingresan a la educación superior a través de programas diferenciales.</p> <p>Promover estrategias para la financiación y apoyo económico (becas de estudio, subsidios, créditos condonables, condonaciones) dirigidas a asegurar la permanencia de las mujeres y personas LGBTI que ingresaron mediante programas diferenciales en la educación superior.</p> <p>Instar a las IES para que garanticen apoyos pedagógicos cuando haya lugar, en particular para mujeres y población LGBTI cuando los requieran.</p>	<p>Motivar acciones que busquen afianzar la plena inclusión y participación en la vida académica, cultural, política y social de las IES, de estudiantes que ingresaron a la educación superior a través de programas de admisión diferencial, priorizando a las mujeres y personas LGBTI que hacen parte de estos grupos.</p> <p>Promover procesos de sensibilización y capacitación a docentes con el fin de que incorporen en sus prácticas pedagógicas, formas de evaluación, selección de contenidos y demás aspectos del ejercicio docente y/o investigativo espacios para el intercambio de experiencias y el diálogo de saberes con estudiantes que ingresaron a través de programas de admisión diferencial.</p> <p>Promover la constante actualización, sensibilización y cualificación con perspectiva de género, diversidad sexual y derechos sexuales y reproductivos a la comunidad educativa</p>	<p>Incentivar la organización de estudiantes que ingresan por programas particulares y la participación de las mujeres en dichas organizaciones.</p>
<p>3. Incentivar la promoción, movilidad y graduación de las mujeres y población LGBTI en todos los niveles del sistema de educación superior</p>	<p>Impulsar el acceso de las mujeres a los niveles más altos de la educación superior, especialmente maestrías y doctorados.</p>	<p>Instar a las IES a desarrollar indicadores cualitativos y cuantitativos sobre deserción, rezago, permanencia y graduación desagregados por sexo, identidad de género y orientación sexual para conocer la situación de estos fenómenos en sus propias instituciones.</p>	<p>Estimular la participación de las mujeres en la definición de programas y políticas de fortalecimiento de la permanencia y graduación.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
	<p>Fortalecer e implementar acciones para la articulación de estudios técnicos profesionales y tecnológicos que permitan avanzar a cursos universitarios y de postgrado, especialmente mujeres y personas LGBTI en condición de vulnerabilidad y riesgo.</p>		
<p>4. Apoyar las responsabilidades de cuidado y la conciliación entre vida familiar y estudio.</p>	<p>Incentivar a las IES para que creen servicios de cuidado para hijos e hijas de estudiantes.</p> <p>Garantizar a las estudiantes con responsabilidad de cuidado el acceso, uso y disfrute de los servicios de bienestar y programas de apoyo para la promoción y la capacitación.</p> <p>Incorporar cuando sea posible, medidas de flexibilización de horarios para facilitar la conciliación entre estudio y trabajo de cuidado.</p>	<p>Impulsar investigaciones sobre los obstáculos para la permanencia y graduación de las mujeres y las personas LGBTI.</p> <p>Impulsar campañas de sensibilización frente a las responsabilidades de cuidado y estimular la participación de hombres y mujeres en estas tareas.</p>	<p>Impulsar la participación de estudiantes con hijos e hijas en los programas de cuidado previstos para ellos.</p>
<p>5. Desarrollar políticas efectivas de prevención, atención y reparación de las violencias de género.</p>	<p>Fomentar que las IES implementen las rutas y protocolos de atención a víctimas de discriminación, violencia sexual y violencia basada en género. (Desarrollados por el Ministerio de Salud, el Ministerio del Trabajo, el Ministerio de Justicia, y UNIFPA)</p> <p>Propiciar la implementación de acciones, procedimientos y mecanismos que garanticen la equitativa, adecuada y oportuna gestión a los casos de violación de derechos de personas LGBTI.</p>	<p>Fomentar el desarrollo de medidas de capacitación y sensibilización a la comunidad educativa sobre las violencias y discriminaciones de género.</p> <p>Fomentar la eliminación de artículos o enunciados en las normas institucionales y reglamentos que atenten contra el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la no discriminación.</p>	<p>Estimular la participación de grupos estudiantiles y colectivos que trabajan en torno a estos temas, para la definición, ejecución y seguimiento de estas políticas en diálogo con las dependencias responsables.</p> <p>Estimular el control y seguimiento de instancias y procedimientos definidos por las autoridades competentes para sancionar el acoso sexual.</p> <p>Incentivar la denuncia de violencias y discriminaciones garantizando condiciones para la no re-victimización.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
6. Garantizar el respeto de los derechos sexuales y reproductivos	<p>Fomentar la generación y desarrollo de estrategias para la promoción de la salud y la atención de las condiciones que afectan el bienestar integral de salud de las personas LGBTI.</p> <p>Fomentar que las IES brinden orientación para la interrupción voluntaria del embarazo de acuerdo con la ley.</p> <p>Implementar en los servicios de salud de las IES el conocimiento de las rutas, las remisiones para la interrupción del embarazo, de acuerdo con los lineamientos del sistema de salud.</p>	Fomentar en la comunidad universitaria el conocimiento y respeto a los derechos humanos de las mujeres y de las personas LGBTI.	Estimular la participación de grupos estudiantiles y colectivos que trabajan en torno a estos temas, para la definición, ejecución y seguimiento de estas políticas en diálogo con las oficinas de bienestar y demás instancias de las IES.



### 3. Personal docente y administrativo: acceso y movilidad

El sistema de educación superior tiene como eje los procesos educativos de formación. Sin embargo, en él también confluyen dinámicas propias del mundo del trabajo que se relacionan directamente con los procesos académico- administrativos que adelantan las IES. Por esta razón y entendiendo que el espacio de educación formal debe ser un centro en el que se estimulen procesos de participación e inclusión social, se consideró pertinente incluir un apartado que problematizara la situación de la población trabajadora y docente en el sistema de educación superior.

Entender el sistema de educación superior como un ámbito laboral para el personal docente y administrativo supone considerar las condiciones de acceso y promoción, la segregación de género, las formas de reconocimiento del trabajo, la formación y los saberes y tener en cuenta las violencias presentes en la cotidianidad.

Las estadísticas y las investigaciones existentes indican una inequitativa presencia de mujeres en la docencia, la exclusión de personas transexuales y la discriminación hacia la población LGBTI (ver capítulo 2.c). El acceso de las mujeres a cargos de decisión académico-administrativos y a los niveles más altos de formación y carrera docentes está muy por debajo del de los varones. Se observa además una segregación horizontal del trabajo que concentra a las mujeres docentes en carreras y áreas del conocimiento feminizadas y subvalorada mientras las mujeres administrativas son relegadas en funciones de apoyo a la gestión o atención al público.

Existen así mismo, desigualdades de género en algunas condiciones de contratación y remuneración y la sobrecarga de responsabilidades del cuidado afecta las posibilidades de promoción de las mujeres. En ciertos contextos educativos – así como en otros de la sociedad- se pueden evidenciar ideas y estereotipos de género discriminatorios, por violencias de género y por una atención limitada a los derechos sexuales y reproductivos, en particular de las mujeres y de la población LGBTI.

Para enfrentar las dificultades expuestas, se identifican seis grandes objetivos:1) Promover el acceso de mujeres y población LGBTI a los cargos docentes y administrativos de las IES, en condiciones de equidad; 2) Superar la segregación horizontal del trabajo por género en la docencia y la administración; 3) Generar condiciones laborales y oportunidades de promoción equitativas para las mujeres y las personas LGBTI en la docencia y la administración; 4) Apoyar las responsabilidades de cuidado y la conciliación entre vida familiar y trabajo; 5) Desarrollar políticas efectivas de prevención, atención y reparación de las violencias de género; 6) Garantizar el respeto de los derechos sexuales y reproductivos. Para cada uno de ellos, se proponen acciones de redistribución, reconocimiento y participación que deberán ser analizados de acuerdo al contexto y autonomía de cada institución de educación superior.



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>3. Generar condiciones laborales y oportunidades de promoción equitativas para las mujeres y las personas LGBTI en la docencia y la administración.</p>	<p>Impulsar el acceso a cargos de decisión a mujeres y personas LGBTI e incentivar la aplicación de la ley de cuotas (Ley 581 de 2000) en los cargos directivos de las IES.</p> <p>Crear condiciones para que mujeres y personas LGBTI puedan participar sin discriminaciones en todas las funciones administrativas y de servicios en las IES.</p> <p>Identificar y remover las barreras y discriminaciones de género en la construcción de criterios de asignación salarial.</p> <p>Incentivar y apoyar la promoción y cualificación de mujeres y personas LGBTI en la carrera docente y administrativa, flexibilizando los horarios de capacitaciones.</p> <p>Estimular el acceso de las mujeres docentes a la formación doctoral.</p> <p>Garantizar a las mujeres y personas LGBTI, el acceso, uso y disfrute de programas de apoyo a la formación profesional, investigativa y docente (comisiones de estudio, becas, capacitaciones, actualización profesional, cursos para ascenso).</p>	<p>Sensibilizar a las autoridades académicas y a la comunidad educativa sobre la importancia de que las mujeres y la población LGBTI accedan a cargos estratégicos de toma de decisión en las IES.</p> <p>Promover el uso del sello de equidad laboral EQUIPARES (impulsado por el Ministerio de Trabajo para garantizar la equidad de género en el campo laboral.)</p> <p>Adecuar y flexibilizar la reglamentación existente con el fin de garantizar la participación equitativa de mujeres y personas LGBTI en los procesos de promoción de las IES.</p> <p>Propiciar el fortalecimiento de los sistemas de información de las IES; en particular, el desarrollo de indicadores discriminados por sexo e identidad de género.</p> <p>Incentivar el desarrollo de investigaciones sobre las posibilidades de acceso, movilidad y promoción de mujeres y población LGBTI en la docencia y la administración de las IES.</p>	<p>Promover la participación de representantes de las mujeres y las personas LGBTI en los comités de estudio de asignación salarial.</p> <p>Incentivar a las organizaciones sindicales y gremiales para que garanticen la participación de mujeres y personas LGBTI, así como la inclusión de sus demandas y reivindicaciones en las instancias de decisión y negociación.</p> <p>Fomentar la participación de mujeres y personas LGBTI en la definición e implementación de los procesos de promoción docente y administrativa.</p> <p>Incentivar la participación de grupos de investigación en el desarrollo de estudios que analicen las relaciones de género y sexualidad en las IES.</p>

Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>4. Apoyar las responsabilidades de cuidado y la conciliación entre vida familiar y trabajo</p>	<p>Incentivar la creación de servicios de cuidado para niñas y niños a cargo de personal docente y administrativo.</p> <p>Garantizar a las mujeres con responsabilidad de cuidado el acceso, uso y disfrute de los servicios de bienestar y programas de apoyo para la promoción y la capacitación</p> <p>Promover alianzas institucionales entre entidades u organizaciones que tengan como objeto el cuidado o la atención de niños y niñas, con el ánimo de garantizar facilidades de acceso a estas instituciones a los hijos e hijas de trabajadoras o docentes.</p> <p>Garantizar el acceso, uso y disfrute de los programas y políticas de bienestar a las mujeres y personas LGBTI, acordes con sus necesidades y disponibilidad de horarios familiares y laborales.</p>	<p>Implementar acciones para valorar y re-significar las responsabilidades de cuidado y su impacto sobre la promoción de las mujeres docentes y administrativas.</p> <p>Impulsar campañas de sensibilización frente a la importancia del trabajo de cuidado y estimular la participación de hombres y mujeres en estas tareas.</p>	<p>Impulsar la participación de docentes, trabajadoras y trabajadores con hijos e hijas en los programas de cuidado previstos para ellos..</p>
<p>5. Desarrollar políticas efectivas de prevención, atención y reparación de las violencias de género.</p>	<p>Fomentar que las IES implementen las rutas y protocolos de atención a víctimas de acoso laboral, discriminación, violencia sexual y violencia basada en género. (Desarrollados por el Ministerio de Salud, el Ministerio del Trabajo, el Ministerio de Justicia, y UNIFPA.)</p>	<p>Fomentar el desarrollo de medidas de capacitación y sensibilización a la comunidad educativa sobre las violencias y discriminaciones de género.</p> <p>Fomentar la eliminación de artículos o enunciados en las normas institucionales y reglamentos que atenten contra el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la no discriminación.</p>	<p>Estimular el control y seguimiento de instancias y procedimientos definidos por las autoridades competentes para sancionar el acoso sexual y laboral.</p> <p>Incentivar la denuncia de violencias y discriminaciones garantizando condiciones para la no re-victimización.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
	<p>Propiciar la implementación de acciones, procedimientos y mecanismos que garanticen la equitativa, adecuada y oportuna gestión a los casos de violación de derechos de personas LGBTI.</p>		
<p>6. Garantizar el respeto de los derechos sexuales y reproductivos</p>	<p>Fomentar la generación y desarrollo de estrategias para la promoción de la salud y la atención de las condiciones que afectan el bienestar integral de las personas LGBTI.</p> <p>Fortalecer servicios para la salud sexual y reproductiva de las mujeres docentes y administrativas con enfoque de género y diversidad sexual.</p> <p>Implementar en los servicios de salud de las IES el conocimiento de las rutas y las remisiones para la interrupción voluntaria del embarazo, de acuerdo con los lineamientos del sistema de salud.</p>	<p>Fomentar en la comunidad universitaria el conocimiento y respeto a los derechos sexuales y reproductivos.</p> <p>Implementar acciones para desmontar los prejuicios y estereotipos que asocian la sexualidad de las personas LGBTI con enfermedades de transmisión sexual.</p>	<p>Incentivar la participación y corresponsabilidad de los hombres en el ejercicio en la planificación familiar y la paternidad responsable.</p>

## 4. Transformación cultural

Además de los elementos de acceso, segregaciones horizontal y vertical, permanencia, graduación, movilidad y promoción cuyas principales acciones estratégicas tienden a enfocarse en las mujeres y la población LGBTI desde un enfoque diferencial de derechos y con perspectiva de género, es importante proponer otro grupo de acciones estratégicas que tengan en cuenta aspectos más generales, y si se quiere estructurales, para que una política de educación superior inclusiva pueda ser factible y duradera en el propósito de disminuir las desigualdades y jerarquías fundadas en las relaciones sociales de género y sexualidad.

Entendiendo la cultura en sentido amplio, como el conjunto de ideas, símbolos y representaciones; usos y costumbres; prácticas y lenguajes que caracterizan a distintas colectividades, grupos humanos e instituciones. El sistema de educación superior, y cada una de las IES que lo componen, están permeados por una cultura androcéntrica y heterosexista que ubica en posición de inferioridad a las mujeres y a las personas con identidades sexuales no normativas o divergentes; y a todo aquello que se asocia con lo femenino.

Dicha cultura se ve reflejada en prácticas que van desde las discriminaciones sutiles, pasando por exclusiones o segregaciones, hasta llegar al acoso sexual y las violencias. Está presente, así mismo, en las estructuras organizacionales y académicas de las instituciones, en sus servicios de bienestar y de salud, así como en el manejo del lenguaje y en las culturas académicas, de participación y representación.

En la tabla siguiente, se identifican seis objetivos para la transformación cultural: 1) Erradicar las prácticas cotidianas sexistas y las violencias de género; 2) Propiciar el uso de un lenguaje inclusivo desde una perspectiva de género y diversidad sexual; 3) Garantizar servicios de bienestar y de salud con enfoque de género y diversidad sexual; 4) Capacitar y sensibilizar a la comunidad académica en la perspectiva de género y diversidad sexual, con enfoque diferencial; 5) Construcción de culturas académicas no androcéntricas; 6) Fomentar el reconocimiento del cuidado como ética y como trabajo. Se propone acciones de redistribución (aquellas que requieren generar programas y acciones de capacitación u otras), acciones de reconocimiento (campañas de sensibilización y divulgación) y acciones de participación de la comunidad universitaria.

Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>1. Erradicar las prácticas cotidianas sexistas y las violencias de género</p>	<p>Fomentar en las IES la creación de programas y proyectos que tengan como objeto identificar, sancionar y eliminar las acciones discriminatorias, en razón de género y sexualidad, que se puedan generar en las instituciones educativas.</p> <p>Incentivar en las IES y brindarles acompañamiento para que establezcan, promuevan y divulguen programas y proyectos de atención a violencias de género y diversidad sexual, teniendo en cuenta las rutas de atención existentes a nivel nacional, regional o local.</p>	<p>Desarrollar campañas desde el nivel central que propendan por la concientización y la sensibilización sobre la existencia de prácticas sexistas y violentas al interior del sistema de educación superior del país.</p> <p>Incentivar a las IES y a sus directivas para que desarrollen campañas de sensibilización en torno a las problemáticas de sexismo y violencias existentes en las instituciones educativas.</p>	<p>Estimular a las IES para que fortalezcan la participación de organizaciones estudiantiles, grupos de investigación, organizaciones de docentes, trabajadores/as y personal administrativo en los procesos de identificación y campañas de sensibilización sobre las problemáticas de sexismo y violencias de género presentes en las instituciones educativas.</p>
<p>2. Propiciar el uso de un lenguaje inclusivo desde una perspectiva de género y diversidad sexual</p>	<p>Incentivar la producción de manuales o guías de lenguaje inclusivo y velar por su cumplimiento en las IES.</p> <p>Desarrollar procedimientos institucionales para que las IES garanticen el uso del lenguaje inclusivo en sus certificaciones académicas (títulos y actas de grado, certificados de notas...) y demás protocolos y documentos institucionales</p>		<p>Estimular la participación de grupos estudiantiles y colectivos que trabajan en torno a estos temas, para la definición, ejecución y seguimiento de estas políticas en diálogo con las dependencias responsables.</p> <p>Estimular el control y seguimiento de instancias y procedimientos definidos por las autoridades competentes para sancionar el acoso sexual.</p> <p>Incentivar la denuncia de violencias y discriminaciones garantizando condiciones para la no re-victimización.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>3. Garantizar servicios de bienestar y de salud con enfoque de género y diversidad sexual.</p>	<p>Velar por que las IES establezcan mecanismos y programas institucionales para el respeto de los derechos diferenciales de las mujeres y de la población LGBTI en los servicios de bienestar y salud, especialmente en temas referidos a la salud y a los derechos sexuales y reproductivos.</p>	<p>Fomentar en las IES procesos de formación de los servidores y servidoras de la salud con el fin de sensibilizar y cualificar su labor desde una perspectiva diferencial de género y de sexualidad.</p>	<p>Incentivar en las IES el fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa en los procesos de prevención y promoción de salud y en los distintos espacios y servicios de bienestar universitario, con enfoque de género y diversidad sexual.</p>
<p>4. Capacitar y sensibilizar a la comunidad académica en la perspectiva de género y diversidad sexual, con enfoque diferencial.</p>	<p>Desarrollar programas de formación y capacitación con los sectores directivos y decisorios de las IES con el fin de incluir en sus estructuras organizacionales, administrativas y académicas el enfoque diferencial de género y diversidad sexual.</p>	<p>Fomentar procesos de capacitación y sensibilización a toda la comunidad educativa de las IES, sobre equidad de género y reconocimiento de los derechos de las mujeres y la población LGBTI.</p> <p>Incentivar a las IES para que incluyan en sus procesos de cualificación y promoción del personal docente y administrativo módulos de formación en equidad de género y derechos de la población LGBTI.</p>	<p>Incentivar a las IES para que en sus procesos de capacitación y formación participen activamente los grupos de investigación y las organizaciones de la comunidad educativa que han desarrollado conocimientos y poseen experticias sobre las problemáticas de género y diversidad sexual en la educación superior.</p>
<p>5. Construcción de culturas académicas no androcéntricas</p>	<p>Incentivar a las directivas de las IES para que desarrollen programas y acciones por medio de los cuales reconstruyan y visibilicen la participación de las mujeres en la historia institucional y en el desarrollo de las diferentes profesiones y oficios.</p>	<p>Fomentar acciones, en conjunto entre las autoridades en Educación Superior y las IES del país, para dar a conocer y destacar el papel de las mujeres en la historia de las profesiones, las artes y los oficios.</p>	<p>Generar condiciones institucionales que incentiven la participación de organizaciones de la comunidad educativa y grupos de investigación en la valoración y visibilización del papel de las mujeres en el desarrollo de la educación superior en el país.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>7. Hacia una cultura participativa y de representación, con equidad de género y diversidad sexual</p>		<p>Promover en las directivas y órganos de participación y representación de las IES el reconocimiento de la relevancia de una mayor participación de mujeres y personas LGBTI en la gobernabilidad y los procesos democráticos de las instituciones educativas.</p>	<p>Incentivar condiciones y mecanismos institucionales para que las IES garanticen una mayor participación de mujeres y personas LGBTI en los distintos órganos de participación y representación para todos los sectores de la comunidad educativa (estudiantes docentes, administrativos).</p>

## 5. Generación de conocimiento

En estrecha relación con la transformación cultural se encuentra la necesidad de generación de conocimiento relacionado con las inequidades de género y diversidad sexual que afectan los procesos de inclusión en la educación superior. Esta generación de conocimiento abarca no solamente los procesos de investigación en ciencias sociales y humanas, disciplinas a partir de las cuales se ha desarrollado el estudio de estas problemáticas, sino también los procesos de generación de conocimiento con perspectiva de género y enfoque diferencial en otras áreas como las ciencias naturales, las ciencias de la salud, las ingenierías y las tecnologías; así como también en los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural en el seno de las instituciones educativas.

Por otro lado, esta dimensión también tiene en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje mismos, llamando la atención sobre la necesidad de incluir el enfoque de género y de diversidad sexual en los planes curriculares y los contenidos de los cursos, con el propósito de eliminar los currículos ocultos que reproducen visiones sexistas y heteronormativas, bajo un proceso de formación que concientice en el marco de la libertad de cátedra, al igual que la posibilidad de permear las prácticas pedagógicas de los docentes para que su importante labor pueda generar mayores niveles de inclusión social sin que esto atente con la autonomía universitaria.

De igual forma, se pretende superar el carácter homogeneizante, producto de la ideología de la meritocracia que hace parte del ethos de la educación superior y que no necesariamente tiene en cuenta otras competencias de aprendizaje, visiones diferentes del mundo, conocimientos y saberes no occidentales, propios de personas y comunidades como los grupos étnicos, campesinos, con discapacidad – por nombrar solo algunos- así como tradiciones orales que generalmente no tienen un lugar de legitimidad en el sistema de educación superior.

En la tabla siguiente, se identifican seis objetivos para la generación de conocimiento con perspectiva de género, diversidad sexual y enfoque diferencial: 1) Fomentar la investigación, innovación y creación artística y cultural y generación de conocimiento sobre género y diversidad sexual; 2) Promover la extensión universitaria con enfoque de género y diversidad sexual; 3) Impulsar la incorporación de una perspectiva de género y diversidad sexual en la innovación y desarrollo en ciencia y tecnología; 4) Impulsar la creación artística y cultural de las mujeres y personas LGBTI; 5) Incorporar una perspectiva de género y diversidad sexual con enfoque diferencial en los planes curriculares y contenidos académicos; 6) Incentivar la innovación, difusión y uso de pedagogías inclusivas, con perspectiva de género, diversidad sexual y enfoque diferencial; Se proponen medidas de redistribución (aquellas que requieren generar programas y acciones de capacitación u otras), medidas de reconocimiento (campañas de sensibilización, divulgación, acciones de reconocimiento) y medidas de participación de la comunidad universitaria y de su entorno.

Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>1. Fomentar la investigación, innovación y creación artística y cultural así como generación de conocimiento sobre género y diversidad sexual</p>	<p>Propiciar el desarrollo de indicadores y de sistemas de información cualitativos y cuantitativos sobre acceso, permanencia, graduación, movilidad y promoción de mujeres y población LGBTI para el conjunto de sectores de la comunidad académica (estudiantes, docentes, administrativos).</p> <p>Desarrollar de manera articulada entre las autoridades competentes programas, líneas y fondos de investigación específicos sobre problemáticas de equidad de género y diversidad sexual en la educación superior colombiana.</p> <p>Generar condiciones para que las IES puedan institucionalizar programas de apoyo a la investigación en todas las áreas del conocimiento sobre problemáticas de equidad de género y diversidad sexual, tanto en la educación superior como en el conjunto de la sociedad.</p>	<p>Crear incentivos para que las directivas de las IES y la comunidad académica valoren la importancia académica y la pertinencia social de las investigaciones que se ocupan de problemáticas en torno a las desigualdades de género y la diversidad sexual.</p> <p>Fomentar programas de reconocimiento a las mujeres y personas LGBTI destacadas en sus actividades estudiantiles, académicas y administrativas dentro de las IES.</p>	<p>Fomentar en las IES la creación de semilleros y grupos de investigación inter y trans-disciplinares que desarrollen estudios sobre problemáticas de género y diversidad sexual.</p> <p>Generar condiciones para que las IES desarrollen políticas continuas que incentiven la participación de las mujeres en los grupos de investigación, en especial en las áreas de conocimiento en donde existe una baja representación de investigadoras mujeres.</p>
<p>2. Promover la extensión universitaria con enfoque de género y diversidad sexual</p>	<p>Propiciar condiciones para que las IES puedan institucionalizar programas de apoyo a las actividades de extensión en todas las áreas del conocimiento relacionadas con temas de equidad de género y diversidad sexual.</p>		<p>Promover la creación de grupos de investigación y grupos de trabajo que desarrollen actividades de extensión universitaria para intervenir problemáticas de género y diversidad sexual en la sociedad colombiana.</p> <p>Estimular la extensión solidaria que propicie el diálogo de saberes con mujeres de sectores populares, campesinos, grupos étnicos, con discapacidad, entre otros.</p>

Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>3. Impulsar la incorporación de una perspectiva de género y diversidad sexual en la innovación y desarrollo en ciencia y tecnología</p>	<p>Garantizar condiciones institucionales para que las IES promuevan mayor acceso de mujeres y personas LGBTI a grupos de investigación y programas de innovación y desarrollo en ciencia y tecnología.</p>	<p>Crear incentivos para que las directivas de las IES valoren la importancia académica en el aumento de la proporción de mujeres y personas LGBTI en sus estructuras de innovación y desarrollo científico y tecnológico.</p> <p>Fomentar programas de reconocimiento a las mujeres y personas LGBTI destacadas por sus aportes a la innovación y desarrollo científico y tecnológico.</p>	<p>Generar mecanismos institucionales que incentiven la mayor participación de mujeres y personas LGBTI en órganos de representación y de decisión del sistema nacional de ciencia y tecnología.</p>
<p>4. Impulsar la creación artística y cultural de las mujeres y personas LGBTI</p>	<p>Garantizar condiciones institucionales para que las IES promuevan la creación artística y cultural de mujeres y personas LGBTI; o en temas de género y diversidad sexual.</p>	<p>Incentivar a las IES para que desarrollen programas de reconocimiento y visibilidad de la creación artística y cultural de las mujeres y personas LGBTI en las instituciones educativas.</p>	<p>Fomentar una mayor participación de mujeres y personas LGBTI en las actividades artísticas y culturales de las IES.</p>
<p>5. Incorporar una perspectiva de género y diversidad sexual con enfoque diferencial en los planes curriculares y contenidos académicos</p>	<p>Difundir y apoyar el uso de herramientas metodológicas y técnicas para que las IES puedan desarrollar planes y programas de transversalización del enfoque diferencial de género, diversidad sexual y derechos sexuales y reproductivos en todos sus programas curriculares.</p> <p>Impulsar con prioridad la incorporación de asignaturas sobre género, diversidad sexual, derechos sexuales y reproductivos en los planes curriculares de las IES en las áreas de Salud y Educación.</p>	<p>Incentivar a las IES a desarrollar programas de sensibilización a sus docentes sobre la importancia de incluir la perspectiva de género y diversidad sexual en los programas curriculares y en los contenidos de sus asignaturas.</p> <p>Impulsar el reconocimiento de saberes y formas de conocimientos no hegemónicos de mujeres y personas LGBTI, así como de otras poblaciones históricamente excluidas del sistema de educación superior.</p>	<p>Fomentar en las IES la mayor participación de organizaciones de mujeres y personas LGBTI en la definición de planes curriculares y contenidos de los cursos.</p> <p>Incentivar a las IES para que desarrollen acciones y programas para incluir en sus procesos de enseñanza-aprendizaje los saberes de las mujeres subalternizadas y de aquellos grupos de la sociedad que han estado excluidos de la educación superior (sectores populares, campesinos, grupos étnicos, personas con discapacidad, adultos mayores, entre otros)</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>6. Incentivar la innovación, difusión y uso de pedagogías inclusivas, con perspectiva de género, diversidad sexual y enfoque diferencial</p>	<p>Incentivar a las IES para que desarrollen cátedras de género y diversidad sexual para el conjunto de la población estudiantil, en todas las áreas de conocimiento.</p> <p>Fomentar en las IES la creación de programas de formación del personal docente en pedagogías con perspectiva de género y diversidad sexual.</p> <p>Incentivar a las IES para que desarrollen programas y fondos de innovación pedagógica que incluyan perspectivas diferenciales de género y diversidad sexual.</p> <p>Fomentar mecanismos institucionales en las IES que promuevan la articulación entre la investigación sobre problemáticas de género y diversidad sexual y las prácticas pedagógicas de las profesoras y los profesores en las distintas áreas de conocimiento.</p>	<p>Propiciar el desarrollo de programas de formación y capacitación del personal docente para que este pueda detectar elementos de reproducción de las desigualdades y los estereotipos de género y diversidad sexual en sus prácticas pedagógicas.</p> <p>Generar incentivos institucionales para que las y los docentes visibilicen la producción de las mujeres en sus respectivas áreas de conocimiento.</p>	<p>Incentivar programas en las IES que fomenten procesos de coeducación a partir de prácticas pedagógicas participativas, democráticas y respetuosas de la diferencia de los estudiantes.</p> <p>Promover programas en las IES que fomenten el diálogo de saberes con sectores diversos y discriminados de la sociedad colombiana.</p>

## 6. Estructura normativa, administrativa y financiera

Las recomendaciones de acciones estratégicas precedentes necesitan un marco institucional que pueda garantizar su desarrollo y continuidad en el tiempo. Para tal fin se tienen en cuenta algunos elementos normativos que es importante adaptar, articular y crear con el propósito de garantizar una educación superior inclusiva con enfoque diferencial de género y diversidad sexual. De igual manera, es necesario desarrollar acciones a nivel administrativo para que las IES se ajusten a estos nuevos principios, de la mano de recursos financieros suficientes para que las políticas de inclusión tengan continuidad y surtan efectos en pro de una educación más igualitaria en términos de género y diversidad sexual.

En este caso, se han definido dos grandes objetivos: 1) Garantizar condiciones institucionales y financieras para una política de educación superior inclusiva, con enfoque de género y diversidad sexual; 2) Revisión y adecuación de las normas y reglamentos de las IES en pro de la equidad de género y diversidad sexual. Como en las tablas anteriores, para cada uno de ellos se proponen acciones de redistribución, de reconocimiento y de participación.



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
<p>1. Garantizar condiciones institucionales y financieras para una política de educación superior inclusiva, con enfoque de género y diversidad sexual</p>	<p>Garantizar las condiciones institucionales y financieras para la difusión y aplicación de la política de educación superior inclusiva con perspectiva diferencial de género y diversidad sexual.</p> <p>Gestionar financiación con organismos internacionales para impulsar la formulación de una política de educación superior inclusiva con perspectiva diferencial de género y diversidad sexual.</p> <p>Generar las condiciones financieras para que las IES aumenten la participación de las mujeres en la matrícula de admisión regular y en programas de acceso diferenciales.</p> <p>Incentivar a las IES para que generen programas de becas o apoyos preferentes para estudiantes mujeres en carreras y formaciones con baja tasa de participación femenina.</p> <p>Fomentar fondos de financiación de investigación, extensión, producción artística y cultural con enfoque de género y diversidad sexual.</p> <p>Garantizar condiciones y mecanismos institucionales para que las IES aumenten y/o fortalezcan los recursos destinados a Bienestar Universitario, teniendo en cuenta presupuestos específicos dirigidos a las necesidades de las mujeres y de la población LGBTI.</p>	<p>Desarrollar acciones de formación y sensibilización con las directivas de las IES para que reconozcan la importancia de la asignación de recursos para el desarrollo de programas permanentes de equidad de género y diversidad sexual en las respectivas instituciones educativas.</p> <p>Incentivar la capacitación y sensibilización, del personal administrativo encargado del manejo financiero, en el tema de presupuestos sensibles al género.</p> <p>Impulsar la incorporación de indicadores de gestión de las IES que permitan medir y hacer seguimiento a las políticas de inclusión, equidad de género y diversidad sexual; y a los recursos destinados a esos propósitos.</p>	<p>Incentivar a las directivas de las IES para que generen procesos de definición de los presupuestos con participación democrática de la comunidad académica (presupuestos participativos).</p> <p>Generar condiciones institucionales para incentivar a las organizaciones estudiantiles, sindicatos de docentes y de trabajadores y colectivos en general, para que ejerzan control y veeduría ciudadana sobre las políticas e inversión de recursos de las IES, en el tema de inclusión social, equidad de género y diversidad sexual.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
	<p>Fomentar mecanismos para que las IES destinen recursos en la prevención, atención y sanción de violencias sexuales y de género.</p> <p>Incentivar la asignación de recursos para alimentar los fondos de publicaciones en el área de género y diversidad sexual.</p>		
<p>2. Revisión y adecuación de las normas y reglamentos de las IES en pro de la equidad de género y diversidad sexual</p>	<p>Desarrollar programas de asesoría legal y de acompañamiento técnico a las IES para que implementen la política de educación inclusiva con enfoque de género y diversidad sexual.</p> <p>Estimular y asesorar a las directivas de las IES en la creación de instancias institucionales, con autonomía financiera, responsables de desarrollar, seguir y evaluar las políticas de equidad de género, diversidad sexual e inclusión en las instituciones educativas.</p> <p>Garantizar condiciones institucionales para que las IES adapten o reformen su estructura normativa y reglamentaria con el fin de garantizar la viabilidad institucional de la política de educación inclusiva con enfoque de género y diversidad sexual.</p>	<p>Crear estímulos institucionales para que las IES desarrollen procesos de revisión y reformulación de las normas, con base en un lenguaje inclusivo, a partir del enfoque diferencial de género y diversidad sexual.</p> <p>Proponer por que las IES generen acciones de difusión y divulgación de las normativas existentes a nivel institucional y a nivel sectorial, sobre los derechos de las mujeres, las personas LGBTI, las políticas de equidad de género y diversidad sexual.</p>	<p>Fomentar una mayor participación de mujeres y personas LGBTI en las actividades artísticas y culturales de las IES.</p>



Dimensiones y Objetivos	Acciones de Redistribución	Acciones de Reconocimiento	Acciones de Participación
	<p>Incentivar a las IES para que incorporen en su estructura normativa la creación de instancias responsables de desarrollar la política de equidad de género y diversidad sexual.</p> <p>Propender para que las IES acojan, acaten y apliquen las normas existentes en Colombia sobre temas relacionados con acoso laboral, acoso sexual, violencias de género y discriminación.</p>		



## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Planeación, Dirección de Diversidad Sexual. (2013) *Diagnóstico de situación de personas intersexuales en la ciudad de Bogotá*.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008) *Lineamiento generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas -LGBTI- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital*.

Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (2012) *Lineamientos de la política nacional de equidad de género para las mujeres*.

Arango, Luz Gabriela. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Nacional de Colombia.

Arango, Luz Gabriela. (2002). "¿Equidad de género? ¿Equidad social? Una mirada desde la educación y el trabajo". *Observatorio de Coyuntura Socioeconómica OCSE*. No. 14, diciembre. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-CID.

Arango, Luz Gabriela y Quintero, Oscar. (2013). "Culturas académicas, acciones afirmativas y democratización restringida de la universidad colombiana", en Jennifer Chan De Avila,

Sabina García Peter y Martha Zapata Galindo (eds.): *Incluyendo sin excluir. Género y movilidad en la educación superior*. Berlín: Edition Tranvia, Verlag Walter Frey, pp.75-97.

Brigeiro, Mauro; Castillo, Elizabeth y Murad, Rocío. (2009). *Encuesta LGBTI: sexualidad y derechos: participantes de la marcha de la ciudadanía LGBTI de Bogotá 2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Profamilia-CLAM.



Bula, Jorge Iván et al. (2006). *Medición del impacto del crédito educativo Acces en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Estudios Técnicos en el Exterior, Centro de Investigaciones para el Desarrollo-Universidad Nacional de Colombia.

Bula, Jorge Iván. (2009). "Equidad social en la educación superior en Colombia", en A. Zerda Sarmiento; P. J. Bejarano Jiménez; F. Orjuela Lozano (eds.). *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Dirección Académica, pp. 281-310.

Blanco, Rosa (2008). "Marco conceptual sobre educación inclusiva", en: *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*, UNESCO, Ginebra.

Buquet, Ana; Montiel, Sara; Aguilar, Guillermina (2014). "Educación superior y perspectiva de género", en Carvajal Orlich, Zaira., Chinchilla Serrano, Hellen. Penabab

Camacho, María Amalia. Ulate Rodríguez, Carmen E. *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión y equidad desde la perspectiva interseccional, Segunda edición*. Recuperado de <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>.

CEDAW (1979) Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

CEPAL (2007) Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Quito.

CEPAL (2013) Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo. Primera reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe, Montevideo, 12 al 15 de agosto de 2013.

CIDH (1999), Informe Anual 1999, Consideraciones sobre la compatibilidad de las medidas de acción afirmativa concebidas para promover la participación política de la mujer con los principios de igualdad y no discriminación, capítulo V, C.1.

CLADEM (2011) Garantía y realización del Derecho a la Educación en América Latina: Los avances en la igualdad en el goce y ejercicio del derecho de las mujeres a la educación -Balance Regional-. Biblioteca Nacional del Perú, Lima.

CONPES 161. (2013). *Equidad de género para las mujeres*. Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica y Social-República de Colombia-Departamento Nacional de Planeación.

Dahl, Robert. A. (2004) Los sistemas políticos democráticos en los países avanzados: éxitos y desafíos. En: BORÓN, Atilio (Comp.). Nueva hegemonía mundial. Buenos Aires: Clacso.

Encuesta Nacional de Uso del Tiempo –ENUT-. (2014). *Resultados Para Bogotá. Año agosto 2012- julio 2013 Datos definitivos* (Boletín de prensa, 21 de febrero). Bogotá: DANE.

Esguerra, Camila et al. (2011). *Balances y Perspectivas. Política Pública para la Garantía Plena de los Derechos de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgeneristas -LGBTI- y sobre Identidades de Género y Orientaciones Sexuales en el Distrito Capital*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.-Mesa Intersectorial de Diversidad Sexual.

Fraser Nancy (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la condición postsocialista*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.

Gaviria, Alejandro. (2002). *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo-Alfaomega.

Gómez, Víctor Manuel. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Alfaomega-ASCUN-Universidad Nacional de Colombia.

López-Uribe, María del Pilar et al. (2011). *Mujeres en ascenso: dinámica del sistema educativo y del mercado laboral en Colombia, 1900-2000*. Documentos CEDE, No. 21. Bogotá: Universidad de los Andes-CEDE.

McCall, Leslie. (2005). "The Complexity of Interseccionality", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 30, No. 3, pp. 1771-1800.

Miyares, Alicia. *Democracia feminista*. Madrid: Feminismos/Cátedra, 2003.

Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2014). *Estadísticas de Educación Superior*. Subdirección de Desarrollo Sectorial. Fecha de actualización: Noviembre 30 de 2014 Disponible en línea: [http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350\\_Estadisticas\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.pdf) (Última revisión: 01/03/2015).

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá. Disponible en línea (Última revisión el 18-12-2014) <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-56623.html>

Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2011). *Observatorio Laboral para la Educación: Seguimiento a los graduados de la educación superior en los últimos 10 años*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en línea (Última revisión el 16-12-2014): [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-277947\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-277947_recurso_1.pdf).

Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2011a). *Plan Sectorial 2010-2014. Documento No. 9*. Documento actualizado el 29 de diciembre de 2011. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>. Última revisión el 01-03-2015.

Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2008) *Plan Sectorial 2006-2010*. Documento oficial actualizado (No. 8) a enero de 2008. Disponible en [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-152036\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-152036_archivo_pdf.pdf). Última revisión el 18-12-2014.

Munévar, Dora Inés. (2011). *Pensando los Saberes de Género*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría de Investigación. Sede Bogotá.

Munévar, Dora; da Costa, María Conceição (2014). "Introducción", en Carvajal Orlich, Zaira., Chinchilla Serrano, Hellen. Penabad Camacho, María Amalia. Ulate Rodríguez, Carmen E. *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión y equidad desde la perspectiva interseccional, Segunda edición*. Recuperado de <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>.

Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, (2002) *Derechos de la Mujer*, Bogotá.

ONU, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) CEPAL (2010) ¿Qué Estado para qué igualdad? XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y El Caribe, Brasilia, 13 al 16 de julio de 2010.

Parra, Rodrigo. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Tomo: "La Universidad". Bogotá: FES, Fundación Restrepo Barco y Tercer Mundo.

Quintero, Oscar. (2014). "El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá". *Revista Universitas Humanística*, No. 77, ene-jun, pp. 71-94.

\_\_\_\_\_. (2013). "Discriminaciones raciales cotidianas como forma de construcción de masculinidades en la universidad", en *Educación en la equidad*. Boletín Anual No. 2. Escuela de Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia, pp. 26-33.

Quintero, Oscar y Peña, Nayibe. (2011). *Mujeres y hombres en la Universidad. Perfiles sociodemográficos, educativos y laborales desde una perspectiva de género en cuatro universidades colombianas*. Bogotá: Proyecto FEGES: Universidad Nacional de Colombia-Universidad Central-Universidad Autónoma de Colombia-Universidad Industrial de Santander.

Rama, Claudio. (2009). "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 50, pp. 173-195.

Tünnermann, Carlos. (2006). *Pertinencia y Calidad de la Educación Superior*. Lección Inaugural en la Universidad Disponible en Rafael Landívar, Ciudad de Guatemala, Guatemala. Disponible en: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/PertinenciaCalidadEducacionSuperior-CarlosTunnermann.pdf>. Última revisión el 18-12-2014.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Tomo I. Informe final. París: Unesco. 5-9 de octubre de 1998. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>. Última revisión el 18-12-2014.

Valcárcel Amelia (2008) "Feminismo en el mundo global" Ediciones Catedra, 1ª Edición. Universidad de Valencia, Madrid, Instituto de la Mujer.

Valdés, Teresa y Gomáriz, Enrique (Coord.). (1993). *Mujeres Latinoamericanas en Cifras: Colombia*. Santiago de Chile: Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO.

Walsh, Catherine (2012). "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas", en: *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Wills, María Emma (2007) *Inclusión sin representación: la irrupción política de las Mujeres en Colombia 1970 a 2000*.

Zapata, Martha. (2010). "La Equidad de Género en las Universidades Alemanas". En: Mingo, Araceli (coordinadora). *Desasosiegos. Relaciones de Género en la Educación*. México: UNAM-IISUE. Plaza y Valdés Editores.









Calle 43 No 57-14  
Centro Administrativo Nacional, CAN  
Bogotá D.C. - Colombia  
Conmutador: (+571) 2222800  
Fax: (+571) 2224953

Línea gratuita fuera de Bogotá 018000910122  
Línea gratuita Bogotá (+571) 222 0206

[www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

 @Mineduccion

  Ministerio de Educación Nacional



GOBIERNO DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

---

