

Políticas educativas, diferencia y equidad



Lya Yaneth Fuentes Vásquez
Betulia Jiménez Escobar
Editoras



**UNIVERSIDAD
CENTRAL**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES,
HUMANIDADES Y ARTE

Instituto de Estudios Sociales
Contemporáneos - IESCO

Con el apoyo del proyecto

FEGES

Fortalecimiento Equidad de Género
en la Educación Superior



Políticas educativas, diferencia y equidad

–Serie Encuentros Iesco–

Políticas educativas, diferencia y equidad

Lya Yaneth Fuentes Vásquez
Betulia Jiménez Escobar
Editoras



Consejo Superior

Fernando Sánchez Torres (presidente)

Rafael Santos Calderón

Jaime Arias Ramírez

Jaime Posada Díaz

Rubén Llanes Mancilla

(representante de los docentes)

Germán Ardila Suárez

(representante de los estudiantes)

Rector

Rafael Santos Calderón

Vicerrector académico

Luis Fernando Chaparro Osorio

Vicerrector administrativo y financiero

Nelson Gnecco Iglesias

UNA PUBLICACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES
Y ARTE Y DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS (IESCO)

Decana de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte

Gloria Alvarado Forero

Directora del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco)

Nina Alejandra Cabra Ayala

Coordinadores de la Temporada del Arte 2011: Ciencia, Arte y Equidad

Fernando Miguel Cuevas Ulitzsch

Marta Emilia Rueda Ramírez

Políticas educativas, diferencia y equidad

Primera edición: agosto de 2015

ISBN: 978-958-26-0227-7

Editoras: Lya Yaneth Fuentes Vásquez y Betulia Jiménez Escobar

Autores/as: Nelly P. Stromquist, Luisa Soraya Vega Díaz,

Lya Yaneth Fuentes Vásquez, Sonia Marsela Rojas Campos,

Uriel Ignacio Espitia Vásquez.

Universidad Central

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco)

Línea de Género y Cultura

Carrera 15 n.º 75-14. Bogotá, D. C., Colombia

Tels.: 326 68 30 o 326 68 20, exts. 1606 o 1607

iesco_uc@ucentral.edu.co

Preparación editorial

Coordinación editorial

Ruth N. Pinilla Enciso (Coordinadora de Comunicación del Iesco de la Universidad Central)
Héctor Sanabria Rivera (Coordinador editorial de la Universidad Central)

Corrección de estilo

Edicsson Quitián
Nicolás Rojas Sierra
Fernando Gaspar Dueñas

Diseño y diagramación

Patricia Salinas Garzón

Catalogación en la publicación Universidad Central

Políticas educativas, diferencia y equidad / editoras Lya Yaneth Fuentes Vásquez, Betulia Jiménez Escobar ; dirección coordinación editorial Héctor Sanabria Rivera . -- Bogotá : Ediciones Universidad Central, 2015. 129 páginas ; 24 cm -- (Serie Encuentros Iesco)

Recurso en formato electrónico.

ISBN: 978-958-26-0227-7

1. Educación superior 2. Educación – Fines y objetivos 3. Políticas educativas 4. Igualdad de oportunidades en educación I. Fuentes Vásquez, Lya Yaneth, editora II. Jiménez Escobar, Betulia, editora III. Universidad Central. Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO)

378.01 – dc23

PTBUC/RVP

Esta publicación y el panel que la originó fueron posibles gracias al apoyo del proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges)

Con el apoyo del proyecto

FEGES

Fortalecimiento Equidad de Género
en la Educación Superior

Entidades ejecutoras	Entidades asesoras	Entidad financiadora
<p>Dirección nacional Universidad Central</p>  <p>UNIVERSIDAD CENTRAL</p> <p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA</p> <p>UNIVERSIDAD Industrial de Santander</p> <p>CONSTRUIAMOS FUTURO</p>	<p>Dirección internacional MDF</p>  <p>MDF Training & Consultancy</p> <p>Universiteit Utrecht</p>	 <p>nuffic</p> <p>Netherlands organization for international cooperation in higher education</p>

Publicado en Colombia • Published in Colombia

Esta publicación se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos.



Contenido

Introducción	9
Equidad en la educación superior: límites a su generación y sustentabilidad Nelly P. Stromquist	15
Conocimiento, diferencia y equidad Luisa Soraya Vega Díaz	31
Diferencias, discriminaciones e inequidades: retos para la educación superior Lya Yaneth Fuentes Vásquez	43
Discapacidad y diferencia: una reflexión sobre las políticas de inclusión educativa Sonia Marsela Rojas Campos	67
Reflexiones sobre la evaluación en el marco de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con limitación visual Uriel Ignacio Espitia Vásquez	93
Comentarios de Nelly P. Stromquist	119

Introducción

Las memorias que presento a continuación recogen, de una parte, la conferencia inaugural dictada por Nelly P. Stromquist y, de otra, las cuatro intervenciones de los investigadores del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco), de la Universidad Central, en el panel Políticas Educativas, Diferencia y Equidad.

Este panel formó parte de las actividades que se llevaron a cabo entre los días 8 y 12 de agosto, durante la Temporada del Arte 2011: Ciencia, Arte y Equidad, evento liderado por Fernando Cuevas y Marta Emilia Rueda, de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte de la Universidad Central.

La conferencia y el panel fueron organizados por el equipo de docentes del Iesco, bajo la coordinación de Lya Yaneth Fuentes, en el marco del proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges)¹.

1 Este proyecto es una iniciativa financiada por la Organización Neerlandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior (NUFFIC) de los Países Bajos, cuyo objetivo es fortalecer la capacidad institucional de la educación superior en países en vías de desarrollo. El propósito central del proyecto Feges es fortalecer la equidad de género en instituciones de educación superior. En su ejecución participan la Universidad Central (responsable de la dirección nacional), la Universidad Autónoma de Colombia, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Industrial de Santander. Feges cuenta con la asesoría de MDF Training & Consultancy, a cargo de la dirección internacional del proyecto, y de la Universidad de Utrecht, como contraparte holandesa.

Dentro del cual fue posible contar con una experta internacional gracias al apoyo financiero de la Organización Neerlandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior (NUFFIC).

La participación de Feges en la Temporada del Arte 2011 fue una de las primeras acciones adelantadas por el proyecto, con el fin de generar procesos de reflexión y debate en torno a la equidad de género y el enfoque diferencial de derechos en la educación terciaria.

En consonancia con el tema central que en esa ocasión convocó la Temporada del Arte, conferencista y panelistas abordaron las nociones de *equidad* y *diferencia* en la educación superior y sus implicaciones para las políticas públicas de las sociedades globalizadas.

En ese orden de ideas, la conferencia titulada “Equidad en la educación superior: límites a su generación y sustentabilidad” de Stromquist, con la cual abrimos esta compilación, articula como eje de su disertación la relación entre género y globalización. Para tal efecto, su autora, Nelly P. Stromquist, se enfoca en el contexto estadounidense, pues Estados Unidos fue uno de los primeros países en crear programas de estudios de la mujer y en el que se manifestaron de manera temprana acciones en favor de la equidad en la educación superior. Asimismo, Stromquist señala que en “cuanto a la globalización, ese país ha estado en el ojo de la tormenta”.

Ahora bien, para cumplir su cometido, la experta hace un amplio y detallado recorrido que da cuenta de la creación de los programas de estudios de la mujer y de la situación de las mujeres en cuanto académicas.

La mirada crítica y sopesada que Stromquist da a la relación entre género y globalización resulta preocupante, puesto que la universidad mundializada ha dado paso al individualismo y ha introducido una visión mercantilista e instrumental de la educación en la cual lo que más se valora es “la habilidad para generar contratos” como “indicador de mérito académico”.

Esta visión de la educación pone en riesgo la existencia de las ciencias sociales, las artes y las humanidades, las cuales, dentro de la lógica del mercado, han sido desplazadas porque no son campos rentables para el mercado global.

De otra parte, para Stromquist, el discurso sobre la diversidad que promueven las universidades resalta principalmente los logros individuales, y no tanto las acciones de cambio colectivas. Por último, y no menos importante, su examen le permite afirmar que los programas existentes sobre estudios de la mujer y de género no están formando a las mujeres “para desafiar el orden social existente” ni a suficientes hombres y mujeres jóvenes comprometidos “con crear un mundo con mayor igualdad”, a pesar de la amplia oferta de estos programas y de su gran potencial de transformación.

El texto de Luisa Soraya Vega, “Conocimiento, diferencia y equidad”, nos presenta un repaso de la noción de justicia, entendida como *igualdad* y *equidad*, a partir de autores que representan las corrientes del liberalismo político, entre ellos John Rawls, Ronald Dworkin, Jürgen Habermas, John Roemer y Amartya Sen.

Los enfoques de estos autores han tenido una amplia repercusión en los modelos de desarrollo imperantes y, en particular, en las políticas educativas que han orientado las acciones que, en este campo, se han adelantado a nivel global, con la expectativa o supuesto según el cual “la equidad en la educación contribuye a disminuir la desigualdad social y económica”.

En los años noventa, el reto de la “transformación productiva con equidad”, según la autora, puso en la mira de las políticas a la educación superior, dada la necesidad de “conectar el problema del conocimiento con las políticas científicas y tecnológicas”. Así, en el mismo sentido de Stromquist, Vega cuestiona la universidad actual —una empresa en la cual ha devenido la educación superior como producto del modelo de la demanda de conocimiento regido por las reglas del mercado—.

De igual manera, señala las limitaciones de la noción de *equidad* y plantea que es un principio insuficiente frente a las reivindicaciones identitarias de los movimientos sociales y frente a las contribuciones del multiculturalismo, que, en cabeza de Charles Taylor, destaca la dimensión cultural de la justicia, entendida como reconocimiento y respeto de las diferencias y, por tanto, como trato equitativo en las esferas de lo público y lo político.

En esta perspectiva, para la autora, la noción de *equidad* no se puede restringir al acceso al sistema educativo: implica el re-

conocimiento de las diferencias y de la dimensión de la calidad “como acceso equitativo a conocimiento socialmente significativo” para las personas y para la sociedad.

El lugar que la educación superior le ha dado al reconocimiento de las diferencias y a los asuntos relacionados con la desigualdad y la discriminación dentro de sus propios espacios son los temas objeto de reflexión del artículo “Diferencias, discriminaciones e inequidades: retos para la educación superior”, de Lya Yaneth Fuentes.

La autora parte de un hecho que se puede constatar en los medios de comunicación y en la legislación existente: el arribo de estas cuestiones a las agendas mediáticas y a las políticas públicas. No parece suceder lo mismo en la educación superior. Al respecto, formula las siguientes preguntas:

¿La emergencia de “nuevas” identidades, derechos y demandas, la erradicación de la discriminación y la exigencia de mayor igualdad y equidad son problemas relevantes para las ciencias sociales y para otros campos del conocimiento? ¿Estos problemas son importantes para los/as docentes de nuestras universidades? ¿Los incluyen en los programas de sus cursos y clases?

Es decir, ¿hacen parte de los currículos explícitos y ocultos? ¿Son materia de producción de conocimiento? ¿Están en las agendas investigativas? ¿Contamos con suficientes estudios e investigaciones al respecto? O, por el contrario, ¿continúan siendo cuestiones marginales y estigmatizadas en los espacios académicos y asumidas como asuntos “políticamente correctos” que se miran con desconfianza y suspicacia porque nos desvían de los problemas en verdad sustanciales para la sociedad, fracturan los intereses colectivos, suelen caer en posturas esencialistas y, por último, vienen respaldados por recursos de la cooperación internacional?

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, Fuentes hace una aproximación crítica a los principios de igualdad y equidad que han orientado algunas políticas educativas, así como a las políticas adoptadas por la Universidad Central.

“Discapacidad y diferencia: una reflexión sobre las políticas de inclusión educativa” constituye el eje conductor del artículo de Sonia Marsela Rojas. En su texto, ella hace un balance crítico de la normativa internacional, de las políticas educativas, de los enfoques, de las formas de nombrar la discapacidad como una

realidad atrapada entre el binomio normalidad-anormalidad y, por supuesto, de las representaciones sociales milenarias que, en torno a la discapacidad, han producido rechazo, estigma y discriminación de quienes no cumplen los parámetros de “normalidad” establecidos.

Aunque se constatan esfuerzos y avances dirigidos a incluir y a reconocer las necesidades educativas diferenciadas de las personas en situación de discapacidad en la educación básica y media, la revisión documental de fuentes primarias y secundarias le permite a Rojas concluir la inexistencia de acciones y políticas para esta población en lo que atañe a la educación superior.

No obstante, resalta el trabajo realizado en este campo por la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad. En la misma línea argumentativa de las autoras reseñadas, Rojas cuestiona la perspectiva productivista y competitiva que impone el mercado, de modo que las instituciones de educación superior “se comportan como empresas que también deben competir para ‘atraer más clientes’ y mantener un puesto en la oferta del mercado educativo”.

Si bien las personas con discapacidad se han convertido en los “nuevos clientes” de las políticas del desarrollo, tienen muy pocas opciones para acceder, permanecer y egresar y para poder decidir de manera autónoma sobre su propia vida, pues están excluidas del sistema educativo y la formación terciaria privilegia el adiestramiento de trabajadores eficientes y productivos para las demandas de la globalización.

Por último, Uriel Espitia nos presenta sus “Reflexiones sobre la evaluación en el marco de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con limitación visual”, fruto de una investigación efectuada entre el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Iesco, de la Universidad Central.

El estudio indaga sobre los procesos de evaluación de estudiantes ciegos de instituciones educativas de diez departamentos de Colombia. Espitia sitúa el origen de las políticas de inclusión educativa de la población con discapacidad como producto del empoderamiento de esta y de otros colectivos sociales, así como en su “experiencia subjetiva ante el trato discriminatorio, de dependencia y segregación”. Es decir, para el autor, son fruto de las demandas ciudadanas y de la movilización social en favor

del reconocimiento y del respeto de las múltiples diferencias que constituyen a los sujetos y que han sido históricamente motivo de exclusión y discriminación.

Luego de una extensa revisión crítica de los marcos regulatorios y de las políticas educativas, en los ámbitos internacional, nacional y local, Espitia controvierte la noción de *calidad* que, como consecuencia de las reformas implementadas en los años noventa en la región, ha orientado las políticas educativas y, en particular, los procesos de evaluación y su efecto en la población estudiantil con limitación visual.

El estudio le permite al autor identificar una serie de dificultades y vacíos de diferente orden en lo que atañe, entre otras tantas dimensiones observadas en la investigación: a la comprensión de los referentes y criterios de evaluación y a su forma (oral o escrita); al dominio, por parte de los docentes, del sistema braille; a los contenidos, la extensión y la duración de las pruebas (como en el caso de los exámenes de Estado).

Sus conclusiones abogan por la necesidad e importancia de la educación inclusiva. Esta le da paso a la participación y a la construcción de acuerdos que favorecen la convivencia, relacionada con el reconocimiento de las diferencias como un valor fundamental de los seres humanos.

Por último, como apertura de estas memorias, solo resta agradecer, en nombre del proyecto Feges, el trabajo, el apoyo y la solidaridad de todas las personas e instituciones que han hecho posible esta publicación.

Lya Yaneth Fuentes Vásquez

Equidad en la educación superior: límites a su generación y sustentabilidad

Nelly P. Stromquist¹

Mi presentación conjuga dos conceptos que han tenido gran impacto en la manera como reconocemos el mundo en las últimas décadas: *género* y *globalización*. Como es ampliamente sabido, el *género* se refiere a la relación estructural entre los sexos, ligada al Estado, la economía y a otros procesos de tipo macro- y microestructural (Moghadam, 1990). Los enfoques feministas buscan transformar el orden social contemporáneo con base en el análisis empírico y las teorías sobre el género. Para esto se centran en la división sexual del trabajo y en las relaciones de poder en la familia y en otras instituciones sociales, y atienden cada vez más las cuestiones de redistribución y reconocimiento, así como la importancia de considerar desventajas tanto en el plano material como en el simbólico (Fraser, 2007).

¹ Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Maryland (Estados Unidos). Es licenciada y magíster en Ciencias Políticas, y doctora en Educación Comparada de la Universidad de Stanford. Correo electrónico: stromqui@umd.edu

El segundo concepto bajo escrutinio, *globalización*, ha sido interpretado y definido de varias formas. Aquí lo trato como un fenómeno de dimensiones múltiples: económicas, tecnológicas, culturales y políticas (Castells, 2009; Held *et al.*, 1999). La globalización es un fenómeno dinámico que nos trae constantemente nuevos acontecimientos a través de su maravillosa comprensión del tiempo y el espacio, aunque también acarrea ganadores y perdedores como consecuencia de la feroz competencia que genera. En cuanto a la educación superior, la globalización es un proceso con claras y fuertes repercusiones en sus objetivos y su desarrollo institucional.

Para examinar la confluencia del género y la globalización, analizaré dos manifestaciones institucionales en el contexto norteamericano: la creación de los programas de estudios de la mujer y la situación de las mujeres como académicas. Luego evaluaré cómo estas dos manifestaciones interactúan con las tendencias de la globalización. Escojo los Estados Unidos como referente principal porque allí se manifestaron más tempranamente los esfuerzos por la equidad en la educación superior, así como la introducción de programas de estudios de la mujer. En cuanto a la globalización, ese país ha estado en el ojo de la tormenta.

Los estudios de la mujer o los estudios de género

El movimiento de mujeres fue decisivo para promover el desarrollo de las teorías feministas en el ámbito universitario, y tanto el movimiento de mujeres como dichas teorías han desempeñado papeles fundamentales al ubicar a la mujer en un primer plano en las investigaciones sociales. El género como categoría académica se encuentra en las universidades norteamericanas desde principios de los años setenta. En sus casi cuarenta años de presencia en los ambientes universitarios, los estudios de la mujer (o de género) han formado a miles de estudiantes a través de múltiples cursos de licenciatura y posgrado. Actualmente, cerca de 400 instituciones de educación superior en los Estados Unidos ofrecen subespecialidades en estudios de la mujer. Aproximadamente 230 de estas instituciones ofrecen la licenciatura, 28 ofrecen el grado de maestría y 15 ofrecen el doctorado (Artemis, 2011).

¿Cómo juzgar el impacto de los estudios de la mujer? Dugger (2001), una feminista académica, considera que el alto número de estos programas evidencia “la importancia del feminismo académico en los currículos de la universidad norteamericana” (p. 127). Munck (1999), un politólogo influyente, considera que los métodos feministas de investigación han propiciado “una revisión conceptual de las ciencias sociales”. Ciertamente, los estudios de la mujer han aportado perspectivas críticas mediante nociones como el conocimiento situado, el agenciamiento, los modos de conocer, la crítica al esencialismo, y el empoderamiento y legitimación de la subjetividad. Los estudios de la mujer han puesto en primer plano cuestiones sociales convenientemente dejadas de lado en el pasado, como la violencia contra la mujer, la violación, el acoso sexual, así como un sinnúmero de normas, leyes y prácticas que constriñen la libertad y las capacidades de las mujeres de manera severa. Pero desde la perspectiva de la institucionalización de los estudios de la mujer, dentro de la Universidad, la evaluación es menos positiva.

Si consideramos que existen 2474 centros de educación superior que proporcionan cuatro años o más de estudio, la cifra de 400 programas de formación de la mujer indica que cerca del 16 % de tales instituciones ofrecen este énfasis; yo diría que esta es una representación modesta. Como observé anteriormente, solo quince instituciones ofrecen el doctorado en estudios de la mujer y solo en una (Spelman College, institución afroamericana) el programa cuenta con su propio fideicomiso o dotación de fondos (Guy-Sheftall, 2005). Si bien los estudios de la mujer son parte reconocida del paisaje académico norteamericano, su institucionalidad es frágil, pues no poseen la condición de departamentos autónomos, sino que son generalmente programas; esto significa que hay poco control sobre sus puestos académicos y una influencia limitada sobre el diseño de los planes de estudio, pues dependen de los cursos departamentales existentes (lo que significa un variado pero a su vez desconectado énfasis en los asuntos de género) y también de la contribución de profesoras afiliadas, cuya lealtad se orienta a sus propios departamentos. Por otro lado, debe reconocerse que actualmente existen más de cien centros de investigación de la mujer en el ámbito universitario estadounidense y que hay cerca de veinte asociaciones profesionales de mujeres tanto a nivel nacional como internacional.

Por otra parte, los estudios de la mujer han experimentado una evolución considerable. Según Mohanty (2006), en los años setenta, el proyecto epistémico y político de los estudios de la mujer se ligaba a los movimientos sociales y al activismo. En los ochenta, nuevos desafíos surgieron dentro del movimiento de mujeres cuando activistas afrodescendientes, mujeres pobres y mujeres lesbianas criticaron el racismo y el heterosexismo en los estudios de la mujer, y así incrementaron la complejidad del análisis al añadir las dimensiones de raza y sexualidad. La clase social también fue considerada, aunque en menor grado. Los años noventa vieron la expansión en la comprensión del género al incluir el examen de otras identidades, especialmente los estudioslésbicos, gay, bisexuales y de transgénero (LGBT), y con ellos una crítica más fuerte al sesgo heterosexista de la sociedad. Debido a que este es un campo que pone en cuestión el *statu quo*, en tiempos recientes han surgido reacciones negativas hacia los estudios de la mujer (Guy-Sheftall, 2009). Las ideologías dominantes, como el neoliberalismo y el hipernacionalismo que comenzaron en los ochenta, promovidas por la nueva derecha e incrementadas con el clima generado tras la tragedia de las Torres Gemelas en Nueva York el 11 de septiembre del 2001, han hecho que estudios transgresores como los estudios de la mujer, los estudios de áreas geográficas y los estudios poscoloniales sean vistos como “apátridas” e, inclusive, como “antinorteamericanos” (Faludi, 1991; Mohanty, 2006).

Según la Asociación Nacional de Estudios de la Mujer, la principal organización de su tipo, este campo de investigación explora la intersección entre la teoría y la práctica con el fin de promover la justicia social. Sin embargo, hay una diversidad considerable en cuanto a cómo alcanzar este objetivo. Es bastante difícil presentar un cuadro preciso de todas las influencias que permean los programas de estudios de la mujer; sin embargo, hay algún acuerdo en lo siguiente:

1. En los últimos años, los estudios de la mujer se han visto altamente influenciados por el posmodernismo, en particular, a través de los escritos de Judith Butler. El posmodernismo enfatiza el lenguaje, la subjetividad y la identidad en el examen de las asimetrías de género. Considera que el sexo, el género y la sexualidad se constituyen mutuamente. Además de esto, reconoce múltiples formas de opresión y cuestiona

la legitimidad de la “verdad” masculina y europea (Francis, 2007; Luke, 2001), y también desafía el uso de categorías binarias o dicotómicas como *hombre* y *mujer*. En este sentido, el posmodernismo ha hecho contribuciones significativas a los estudios de género, entre ellas, llamar la atención sobre cómo el discurso da forma a las percepciones de nuestra realidad; cómo el género se construye cotidianamente a través del desempeño o la performance de todo sujeto social, y cómo la identidad —al no ser fija— puede ser reconstruida. Pero el posmodernismo también ha provocado críticas entre las feministas académicas. Según Deborah Rhode:

[...] el posmodernismo hace hincapié en la construcción cultural, histórica y lingüística de la identidad humana y de la experiencia social, pero pone a sus adeptos en la difícil posición de mantener que existe la opresión de género al mismo tiempo que desafía nuestra capacidad de documentarlo. (1990, p. 620).

2. Los estudios de la mujer han enfatizado la importancia de los enfoques interdisciplinarios para la comprensión de los fenómenos sociales y nos han llevado a un análisis más agudo de las dimensiones sociales y políticas de las desventajas. A través de la noción de *interseccionalidad* (Collins, 1991, 1998; Thornton-Dill y Zambrana, 2009), los estudios feministas han explorado la combinación de efectos de las identidades múltiples en lo relativo a experiencias de exclusión y subordinación, y de esta forma han mostrado las manifestaciones de varias formas de opresión racial, étnica y de género que se refuerzan mutuamente. La interseccionalidad —que asimismo es usada en otros campos, como en los estudios americanos y en los estudios culturales— da cuenta del impacto de estas fuerzas combinadas en la vida de los sujetos, en las prácticas sociales, en las estructuras institucionales y en las ideologías culturales. Es claro que necesitamos comprender el impacto acumulativo de las desventajas múltiples, para así producir una evaluación precisa de los problemas de género.
3. Muchos programas de estudios de la mujer son ahora sensibles a las nociones de *raza* y *etnia*, que con frecuencia se

reconocen como la teoría crítica de la raza (CRT, conforme a su sigla en inglés). Este enfoque, propuesto por primera vez por la estudiosa legal Kimberlé Crenshaw, se concentra en la intersección del racismo con otras formas de subordinación y está muy comprometido con la justicia social. Sus metodologías de investigación, como en el caso de los enfoques interseccionales, detallan la experiencia de vida y la historia de aquellos oprimidos por las instituciones dominantes (Yosso, 2005).

4. Finalmente, los estudios de la mujer han ampliado el lente de la investigación social de tal modo que incluyen la diversidad de perspectivas internacionales. En un número creciente de universidades, tales programas incorporan teorías poscoloniales (Guy-Sheftall, 2009). Las teorías poscoloniales toman en cuenta la historia de la opresión y la institucionalización, así como la interiorización del racismo por aquellos que han sufrido sus efectos (Young, 2001). Al mismo tiempo, como lo señala Mohanty: “Las feministas norteamericanas siempre se han dirigido a los EE. UU. como Estado democrático pero no a los EE. UU. como Estado imperialista” (2006, p. 10). Además, el trabajo conjunto entre las estudiosas feministas del norte y el sur es aún incipiente.

Los cuatro enfoques teóricos que he descrito —posmodernismo, interseccionalidad, la CRT y el poscolonialismo— no se apoyan mutuamente. A menudo, por ejemplo, el hincapié sobre el posmodernismo se hace a costa de prestar poca atención a las condiciones y causas de las desventajas materiales. La interseccionalidad y la CRT enfatizan la heterogeneidad de la mujer, pero, a su vez, fragmentan la unidad política de las mujeres. El poscolonialismo sí parece mejorar la oportunidad de solidaridad entre las mujeres a través del mundo. A su manera, sin embargo, cada uno de estos cuatro enfoques teóricos es sensible a la noción de *poder* y rescata la importancia crucial de la subjetividad en el otorgamiento de sentido a nuestro mundo social. Por lo tanto, traen voces fuertes y explícitamente críticas respecto a la universidad. En la medida en que estas voces desestabilizan el *statu quo*, plantean un desafío a las disciplinas establecidas. En general, los estudios de la mujer han propuesto nuevos puntos de vista, han generado nuevas áreas de investigación y han introducido preocupaciones prácticas en el aula (Dugger, 2001).

Pero persiste un debate sin resolver entre los enfoques materialistas y culturales en los estudios de género que impide avanzar el proyecto político de las mujeres.

Mujeres académicas

El ingreso de la mujer a la educación superior en los Estados Unidos ha mejorado considerablemente en los últimos cuarenta años. En la actualidad, hay más mujeres matriculadas que hombres en las instituciones de educación superior. Según datos del 2012, hay 8,9 millones de hombres y 11,9 millones de mujeres matriculados en tales instituciones (NCES, 2013). En otras palabras, las mujeres representan el 57 % de la matrícula total. Esta fuerte representación femenina en la educación superior ha llevado a varios responsables de formular políticas a la conclusión de que la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ya no puede limitarse solamente a estas últimas. Sin embargo, la mayor presencia femenina en las instituciones de educación superior encara contradicciones. Es verdad que las mujeres han venido ganando más licenciaturas que los hombres desde 1990, y más maestrías que sus pares masculinos desde el 2008 (NCES, 2010). Sin embargo, el desequilibrio en favor de los hombres continúa en ciertos campos de estudio y en los títulos de doctorado. Por ejemplo, las mujeres representan solo el 27 % de los doctorados en matemáticas, el 22 % de los doctorados en ingeniería (Jaschik, 2010) y el 20 % de los doctorados en ciencias de la computación (Spertus, 2004). Vincent-Lancrin (2008) observa que con la feminización de la educación superior en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se ha acentuado la segregación de género en campos que ya eran altamente feminizados, como la salud, los servicios y la educación. Y esas diferencias en la elección de campos de estudio se traducen en las persistentes disparidades salariales entre hombres y mujeres.

¿Y qué decir sobre la presencia de las mujeres como docentes? Primero, hay que reconocer que las condiciones del trabajo académico vienen cambiando velozmente. En 1969, solo el 3,3 % de las posiciones de tiempo completo no eran permanentes; en 1998, esta proporción era de 28,1 % y en el 2008 alcanzó el 46 %. Desde los años noventa, la mayoría de los profesores en institu-

ciones académicas (tanto mujeres como hombres) son contratados como docentes contingentes (en América Latina se usan los términos *temporales* u *ocasionales*) —ya sean instructores, profesores adjuntos o clínicos—, mas no como docentes permanentes o con posibilidad de permanencia (Schuster y Finkelstein, 2006). Además, ya en el 2001, el 44,5 % de los integrantes de las facultades trabajaba tiempo parcial (Bradley, 2004; Schuster y Finkelstein, 2006).

Segundo, en lo que atañe a las mujeres, en el 2008 ellas representaban el 46 % de todo el cuerpo docente universitario, ya sea de tiempo completo o parcial (UIS, 2010). Entonces, la primera impresión es que las mujeres van hacia la paridad con los hombres en las posiciones académicas. Empero, la creciente representación de las mujeres lleva como contrapeso su sobrerrepresentación como docentes contingentes (Finley, 2003); es decir, como adjuntas e instructoras. En el 2005, las mujeres ocupaban el 57 % de los puestos no permanentes de tiempo completo. Desde otro ángulo, entre las mujeres contratadas de tiempo completo, el 30 % estaba en puestos no permanentes, comparadas con el 18 % de los hombres en tales posiciones (Schuster y Finkelstein, 2006). Además, las mujeres representaban solo el 25 % de los profesores titulares (West y Curtis, 2006).

La sobrerrepresentación de las mujeres como profesoras contingentes significa que ellas tienen puestos inestables, enfrentan alta carga docente, cuentan con tiempos escasos para la investigación y tienen acceso limitado a beneficios como seguro de salud y pensiones, y, por supuesto, poca posibilidad de ascenso. Aún más importante es el hecho de que tales posiciones conllevan una limitadísima participación en el gobierno de sus instituciones. Ya que la mayoría de los presidentes (rectores) de universidades proviene de posiciones académicas, es muy probable que la proporción de mujeres como presidentas de universidades —que era del 23 % en el 2006— crezca lentamente en el futuro (White, 2011).

En cuanto a los salarios, como era de esperarse, se observa una brecha sustantiva en el mundo académico, dado que las mujeres ganan menos que los hombres. Entre los profesores con permanencia (profesores asistentes, asociados y titulares), las mujeres reciben el 83 % de lo que devengan los hombres (West y Curtis, 2006). ¿Por qué ganan menos las mujeres? Existen varias

razones: las mujeres tienden a trabajar más en instituciones que pagan menos y tienen menor posibilidad de ocupar altos puestos académicos. Se observa también que el porcentaje de mujeres que se presentan como candidatas a puestos que ofrecen permanencia no refleja el alto porcentaje de mujeres que tienen doctorado. Y ¿por qué no se postulan más mujeres a tales posiciones? ¿O por qué no son contratadas? Algunas explicaciones aducen que las mujeres son menos favorecidas por las prácticas informales de reclutamiento que operan actualmente, apoyadas en la nominación o recomendación de consejeros masculinos. Se encuentra también que las mujeres tienen menor movilidad física que los hombres (Dugger, 2001), y para ellas resulta difícil negociar una carrera académica y tener hijos al mismo tiempo (West y Curtis, 2006). Yo sugeriría una explicación adicional: en sus trayectorias educativas—incluidos los años universitarios— las mujeres reciben muy poca preparación para desafiar el orden social existente. La presencia limitada de las mujeres en los campos de ciencia y tecnología refleja la fuerte influencia de la familia y de otras instituciones sociales —incluidas la escuela y la Universidad— en la conformación de identidades de género. A pesar del fuerte potencial emancipador de los estudios de la mujer y de la cantidad creciente de cursos que contienen referencias a asuntos de género, no se está formando un número suficiente de mujeres y hombres jóvenes para ayudar a crear un mundo con más igualdad.

La globalización

Las fuerzas de la globalización han transformado enormemente las universidades en todo el mundo. Con la “sociedad del conocimiento” como mantra universal, se ha creado una gran demanda de trabajadores con destrezas de alto nivel. Por lo tanto, las universidades en los Estados Unidos han visto una expansión vertiginosa en su matrícula, lo cual hace que la educación superior deje de ser una formación de élites y se convierta en una educación de masas. Pero la globalización ha traído, a su vez, un Estado reducido y una fuerte competencia por recursos financieros. Esto se traduce en una mayor atención a la ciencia y la tecnología como vías para desarrollar patentes, regalías y derechos de autor a partir de la producción de nuevos bienes

y servicios (con la proliferación concomitante de centros de investigación). Asimismo, se crean nuevos programas y títulos universitarios para captar más estudiantes y con ello obtener mayores ingresos, y se ponen en marcha estrategias de internacionalización como una prioridad para ganar reconocimiento mundial y atraer a un gran número de estudiantes internacionales capaces de pagar sus derechos de enseñanza.

¿Cuáles han sido las consecuencias más visibles de la globalización? Varias pueden ser identificadas. Primero, ha introducido una visión muy instrumental de la educación, caracterizada por la invocación constante de las necesidades de la “economía del conocimiento”, un nuevo imaginario social que conlleva prácticas tales como la provisión de experticia técnica para asegurar que los estudiantes que se gradúen obtengan acceso a puestos con salarios altos. Segundo, ha impulsado la competencia con otras instituciones por mayor prestigio y fondos de investigación, y por estudiantes para incrementar las ganancias, así como la participación delirante en la producción de bienes y servicios con precio en el mercado. La competencia, por supuesto, se postula como un esfuerzo individual, lo cual quiere decir que el espacio para esfuerzos colectivos —más allá de aquellos necesarios para generar una propuesta interdisciplinaria que lleve a una iniciativa vencedora— es muy limitado. Tercero, dado que los profesores se preocupan por su investigación y los estudiantes se preocupan por su posible empleo, el tratamiento de las cuestiones sociales más amplias y profundas —que una vez fueron muy centrales en la vida universitaria— cae por las grietas.

Como Beck y Beck-Gernsheim (2002) observan, la individualización afecta a todos y dificulta la organización política de los grupos excluidos. La universidad globalizada, concentrada en las ganancias y la participación en el mercado, ha hecho que las humanidades e, incluso, las ciencias sociales se conviertan en campos vulnerables. Si bien es cierto que pocos administradores negarían el valor de las humanidades, las decisiones presupuestales indican lo contrario, y la constante caracterización de los programas pequeños como ineficientes —y que, por lo tanto, deberían ser discontinuados o subsumidos en otros programas— afecta la moral e, incluso, la permanencia de los docentes de humanidades. Debido a que las disciplinas de las humanidades como la historia, la filosofía y la literatura no tienen actual-

mente una clara traducción laboral, las humanidades no se ven como campos de valor público y vienen siendo recortadas en muchas universidades en los Estados Unidos. Muy pocas escuelas de educación hoy en día tienen departamentos de historia y filosofía; inclusive el tratamiento de la sociología está dando paso a cursos prácticos sobre administración e implementación de políticas.

Puesto que las ganancias son esenciales para el funcionamiento de la universidad, la habilidad de generar contratos se ha vuelto un indicador de mérito académico. Y la gente joven, guiada por un discurso persistente que exalta la importancia de la ciencia y la tecnología, se distancia de las humanidades. En consecuencia, la licenciatura más popular hoy en día en los Estados Unidos es Administración de Empresas, que acapara el 20 % de los estudiantes en ese nivel (Menand, 2008). Según la Academia Americana de Artes y Ciencias, en 1966, la matrícula en las humanidades era del 17 %; ya en el 2007 solo llegaba al 8 %. El tamaño de la matrícula en los programas de humanidades es un criterio fundamental para decidir si estos continúan o no; se reconoce muy poco el hecho de que la importancia de un programa para su sociedad no siempre es mensurable por el número de sus matrículas.

Otra razón del declive de las humanidades en la universidad globalizada es que campos como la filosofía, la literatura y la historia a menudo traen voces y reflexiones críticas de nuestra sociedad. Los estudios de la mujer, por estar ubicados entre las humanidades y las ciencias sociales, encaran altas presiones para justificar su existencia en un ambiente universitario donde el valor de las disciplinas se juzga por la habilidad de producir bienes, no de reflexionar sobre su propósito y su uso. Las voces críticas se ven como desviaciones de tareas más significativas y, simplemente, no son bienvenidas.

Una preocupación importante de la universidad globalizada tiene que ver con la *internacionalización*. En teoría, este concepto podría utilizarse para promover la incorporación del conocimiento no occidental dentro de los currículos de los Estados Unidos o para resolver problemas persistentes en otras partes del globo, como la pobreza, la malaria y los desastres ecológicos. Pero la internacionalización, infortunadamente, se reduce con frecuencia a tres actividades principales: 1) atraer estudiantes

que puedan pagar su educación (lo que significa que se recluta a estudiantes de Asia, mas no así de América Latina o África); 2) enviar estudiantes norteamericanos a estudiar en el extranjero, bajo el supuesto de que las experiencias internacionales serán positivas (aunque los impactos de tales breves experiencias culturales raramente sean evaluados), y 3) desarrollar esfuerzos conjuntos con otras universidades de prestigio para incrementar la reputación mundial de las universidades norteamericanas (de forma previsible, muchos de los esfuerzos conjuntos implican ciencia y tecnología). La realidad es que la internacionalización de la universidad sirve para promover la reputación y los ingresos, no para contribuir con soluciones que busquen la equidad.

El resultado de las influencias de la globalización en la universidad es que las tendencias académicas se han ido distanciando de la reflexión y se han acercado más a la producción y al consumo. De hecho, las voces reflexivas se consideran fuerzas disruptivas. Los puntos de vista críticos se rechazan y, de manera predecible, se vienen apagando. De forma concomitante, las universidades hoy día vienen enfatizando un discurso sobre la diversidad más que sobre la igualdad de oportunidades o la justicia social; pero las nociones de *diversidad* que se promueven, como lo observa Blackmore (2006), tienen más que ver con los logros individuales que con las acciones transformadoras colectivas. Por otra parte, es preciso añadir que el énfasis en la ciencia y la tecnología ha traído un incremento notable en la masculinización de la universidad, evidente (como hemos visto) en la jerarquía de las disciplinas y en la persistencia de hombres en los puestos académicos y administrativos más altos. La disminución y a veces desaparición de las voces críticas, y el énfasis simultáneo en la conformación de identidades individualizadas, no son un buen augurio para una universidad que, al menos en el discurso, reconoce el valor del conocimiento en todas sus formas.

Implicaciones para el futuro

El futuro que se avecina en la universidad globalizada implica el deslizamiento de la cuestión de género hacia una categoría evanescente, hacia una nueva invisibilización justificada con el argumento de que no es una actividad productiva como lo requiere una sociedad competitiva y tecnológica. Al mismo tiempo, las presiones ubicuas para competir, al promover la norma de la individualización, debilitan la participación en esfuerzos colectivos: “yo y mi carrera” es el interés que prevalece en las instituciones de educación superior.

Una manifestación fundamental del individualismo entre las feministas académicas es la investigación en temas que son distantes de los problemas cotidianos de muchas mujeres, en particular de aquellas que viven en culturas que continúan siendo opresivas en formas ideológicas y materiales. Hay una creciente falta de conexión entre las feministas académicas y las activistas que trabajan en cuestiones relativas a la mujer y el género. Un acontecimiento que marcó un hito para las mujeres en el mundo político global fue la creación de ONU Mujeres en enero del 2011, una agencia que reúne cuatro organizaciones de la ONU, antes dispersas, y que opera con un presupuesto aproximado de USD \$ 500 millones por año, con el objetivo de mejorar las condiciones de las mujeres². Este evento, resultado de un enorme esfuerzo del movimiento de mujeres, ha pasado desapercibido en la esfera académica.

Queda mucho para lograr relaciones de género más justas en nuestro mundo contemporáneo. Las feministas académicas, en particular, necesitan ganar más visibilidad en la universidad; una manera de lograrlo sería uniéndose a otros actores en la defensa de las humanidades, en vista del creciente ascenso de la universidad tecnológica. Por otra parte, existe también la necesidad de prestar más atención a las causas de las desigualdades de género para corregir las desventajas de muchas mujeres en cuanto a sus condiciones materiales no meramente simbólicas. Al mismo tiempo, no se debe perder de vista la necesidad de

2 Debe señalarse que el presupuesto de USD \$ 500 millones no es asignado en su totalidad sino que debe ser recaudado por ONU Mujeres a través de donativos, lo cual la hace dependiente de las agencias bilaterales de desarrollo. Para 2014-2015, ONU Mujeres propuso un presupuesto global de \$690 millones; solo recibió \$175 millones o sea 26 % de sus necesidades.

mejorar el reconocimiento de las mujeres, es decir, el valor de las diferencias entre hombres y mujeres. Una medida crucial al respecto será el trabajo conjunto entre feministas académicas y feministas activistas, y entre aquellas que trabajan en el norte y quienes trabajan en el sur. Tal esfuerzo conjunto implica reconocer la situación precaria de muchas mujeres para quienes la palabra *opresión* es una realidad cotidiana; también requiere la participación comprometida en debates intelectuales y teóricos que reconozcan la importancia estratégica de utilizar categorías binarias como *mujer* y *hombre*, dada la necesidad del empoderamiento de las mujeres.

Bibliografía

- Artemis (2011). *Artemis guide to women's studies programs*. Consultado el 1.º de diciembre del 2011 en www.artemisguide.com
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (eds.). (2002). *Individualization. institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Leadership, Educational Management and Administration*, 34 (2), 181-199.
- Bradley, G. (2004). Contingent faculty and the new academic labor system. *Academe Online*. Consultado en www.aaup.org/AAUP/pubres/academe
- Castells, M. (2009). *The power of identity* (2.a ed.). New York: Wiley.
- Collins, P. H. (1991). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Collins, P. H. (1998). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dugger, K. (2001). Women in higher education in the United States: 1. Has there been progress? *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21 (1-2), 118-130.

- Faludi, S. (1991). *Backlash: The undeclared war against American women*. New York: Crown Publishers.
- Francis, B. (2007). Postmodern and poststructural theories. En Barbara Bank (ed.), *Gender and education* (vol. I, pp. 55-61). Westport, CT: Praeger.
- Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1 (1), 23-35.
- Guy-Sheftall, B. y Hammonds, E. (2005). Whither Black Women's Studies: An Interview, 1997 and 2004. En E. Kennedy y Agatha Beins (eds.). *Women's Studies for the Future. Foundations, Interrogations, Politics*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Guy-Sheftall, B. y Thornton-Dill, B. (2009). Forty Years of Women's Studies. *Ms. Spring*, 56-57, 65-67.
- Held, D. et al. (1999). *Global transformations: Politics, economics, and culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Jaschik, S. (2010). For first time, more women than men earn Ph. D. *Inside Higher Education*, september 14.
- Luke, C. (2001). *Globalization and women in academia*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Menand, L. (2008). *Interdisciplinarity and anxiety*. Princeton: Princeton University.
- Moghadam, V. (1990). *Gender, development, and policy: Toward equity and empowerment*. Helsinki: World Institute for Development Economics Research of the United Nations University.
- Mohanty, C. (2006). US empire and the project of women's studies: Stories of citizenship, complicity and dissent. *Gender, Place and Culture*, 13 (1), 7-20.
- Munck, R. (1999). *Deconstructing development discourses: Of impasses, alternatives and politics*. En R. Munck y D. O'Hearn (eds.), *Critical development theory: Contributions to a new paradigm* (pp. 196-210). London: Zed Books.

- NCES. (2010). *Conditions of education, 2010*. Washington, DC: U. S. Department of Education - National Center for Education Statistics.
- NCES. (2013). *Digest of education statistics, 2012*. Washington, DC: U. S. Department of Education - National Center for Education Statistics.
- Rhode, D. (1990). Feminist critical theories. *Stanford Law Review*, 42 (3), 617-638.
- Schuster, J. y Finkelstein, M. (2006). *The American faculty: The restructuring of academic work and careers*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Spertus, E. (2004). *What can we learn from computer science's differences from other sciences? Women, work and the academy*. New York: The Barnard Center for Research on Women.
- The Chronicle of Higher Education. (2011). Fastest- Declining Academic Fields at 4-year Colleges. *The Chronicle of Higher Education*. Febrero 14.
- Thornton-Dill, B. y Zambrana, R. (eds.). (2009). *Emerging intersections: Race, class, and gender in theory, policy and practice*. Piscataway, NJ: Rutgers University Press.
- Vincent-Lancrin, S. (2008). *The reversal of gender inequalities in higher education: An on-going trend*. Paris: OECD.
- West, M. y Curtis, J. (2006). *AAUP Faculty gender equity indicators*. Washington, DC: American Association of University Professors.
- White, J. (2011). Excluded by choice? Contingent faculty and the leadership core. *On Campus with Women*, 37 (3). Consultado en http://archive.aacu.org/ocww/volume37_3/national.cfm
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8 (1), 69-91.
- Young, R. (2001). *Postcolonialism*. Oxford: Blackwell.

Conocimiento, diferencia y equidad

Luisa Soraya Vega Díaz¹

La siguiente reflexión plantea una problemática global/local del conocimiento y de la educación superior, desde el punto de vista de las políticas públicas que tienen a estos por objeto; particularmente desde los alcances y límites de las nociones de *igualdad*, *diferencia* y *equidad* para orientar y evaluar decisiones y acciones en el ámbito de las instituciones educativas.

Las políticas públicas, como maneras de ejecutar la política del Estado a partir de lineamientos globales y con diagnósticos y aplicaciones particulares, han tenido el sentido de transformar las instituciones sociales, políticas y económicas, vinculadas a la inserción mundial de los países de la región y en atención a las demandas de la globalización económica.

¹ Docente de la Universidad Central. Es filósofa de la Universidad Nacional de Colombia, licenciada en Física de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Filosofía de la Universidad Javeriana. Correo electrónico: svegad@ucentral.edu.co

Las nociones de *equidad*, *diferencia* e *igualdad* en las políticas educativas para América Latina y el Caribe se originan en orientaciones globales que el “pensamiento del desarrollo económico” imprime, a partir del cambio de paradigma sobre el desarrollo que, en la década de los años ochenta, experimentó el pensamiento económico, con la reconstrucción y el aporte de Amartya Sen.

Sen muestra, a partir de diferentes experiencias de desarrollo de distintos países en el mundo de la posguerra, la necesidad de la conjunción causal de los factores sociales, económicos y políticos para el crecimiento y desarrollo económico, lo que contribuye a una visión de “desarrollo integral”.

Contrariamente al modelo anterior de desarrollo, conocido como “sangre, sudor y lágrimas” —que entendió el progreso económico de los países como dependiente de una etapa inicial de acumulación y crecimiento económico sin bienestar social, con bajos niveles de vida y regímenes políticos autoritarios con la promesa de un futuro mejor—, la nueva teoría sustentaba la necesidad de armonizar la correlación entre el bienestar social, la calidad de vida y la productividad económica en la adecuada intervención de los gobiernos.

En esta perspectiva, dar prioridad a medidas de justicia social, distributivas o equitativas, con el fin de disminuir la desigualdad social, puede tener efectos positivos en la productividad económica, además de mejorar el bienestar y las libertades de las personas (Sen, 1998).

Sen introduce un cambio que permite articular equidad y desarrollo. Para el anterior modelo de desarrollo, las capacidades humanas, según la noción de *capital humano*, son medios para el crecimiento económico y su concepto está supeditado a las capacidades productivas que demanda el mundo del trabajo.

En el nuevo modelo, el crecimiento económico es un medio para el fin del desarrollo humano, que Sen entiende como la ampliación de las capacidades y las libertades humanas: “[...] la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades elegidas (libremente) y valoradas” (1998, p. 600). Una *capacidad*, según Sen, es “la habilidad para lograr funcionamientos valiosos como parte de la vida” (1993, p. 55). Los funcionamientos son las cosas que las personas logran hacer o ser, por ejemplo, tener buena salud, estar bien nutrido o lograr la integración social.

La equidad, la justicia social y los derechos humanos son el motor del desarrollo humano, son modos de ampliar las libertades y las capacidades humanas. Este cambio de paradigma que han implementado los organismos internacionales ha dado sustento a la idea de que la equidad contribuye al desarrollo humano. Y, si bien el crecimiento económico es un medio para conseguir este tipo de desarrollo, el primero contribuye al desarrollo económico (Banco Mundial, 2005).

El pensamiento económico se conecta con la reflexión y discusión ética contemporánea, emprendidas en la década de los setenta, que planteaban el problema de la justicia social: ¿cómo resolver los problemas de injusticia, las desigualdades sociales, económicas y la exclusión social en el contexto de sociedades democráticas y plurales, del capitalismo global?

Las nociones de *justicia*, *igualdad* y *equidad* de la ética procedimental y el liberalismo político de John Rawls, Ronald Dworkin, Jürgen Habermas, John Roemer y Amartya Sen son los enfoques para evaluar la desigualdad y para orientar las decisiones que han contribuido a trazar “políticas de igualdad” en las soluciones globales (Banco Mundial, 2005).

La reflexión ética está centrada en la persona moral, en la idea de autonomía como dignidad humana. La teoría de la justicia de Rawls planteaba la noción de *equidad* vinculada a uno de los dos principios de justicia social.

El primero desarrolla el ideal de igual libertad, en la concepción de la justicia como igualdad (o libertad política); la igualdad se refiere a derechos y libertades con características comunes y universales. El segundo principio es el de diferencia, que introduce la noción de *justicia* como equidad o justicia distributiva. Este principio tiene en cuenta que existen “diferencias” en las situaciones que viven las personas en cuanto a posición social, concepción del bien y atributos naturales (circunstancias pre-determinadas) que contribuyen a las desigualdades.

La justicia como equidad se refiere a la pauta de distribución equitativa (justicia distributiva), que se concreta en la idea de *igualdad de oportunidades* (Rawls, 1995). Las orientaciones globales definen dicha igualdad de la siguiente manera: “[...] los determinantes de los logros de una persona a lo largo de su vida deben ser primordialmente sus propios talentos y esfuerzos, y no

circunstancias predeterminadas, como raza, género, entorno social y familiar, o país de nacimiento” (Banco Mundial, 2005, p. XI).

Los enfoques liberales coinciden en que la evaluación de la justicia y su aplicación no deben realizarse sobre los resultados finales desiguales e inequitativos, sino sobre una combinación de libertades y recursos disponibles para los individuos, mediante los cuales, y con su esfuerzo y talento individual, modifican sus circunstancias predeterminadas.

Los pensadores liberales comparten la idea de que la equidad supone igualdad en la asignación de lo que debe ser distribuido, pero difieren en el criterio de justicia. El enfoque de Rawls se aplica a los “bienes primarios” o medios que requieren las personas para lograr la libertad. El enfoque de Amartya Sen se aplica al conjunto de funcionamientos posibles o al conjunto de capacidades para evaluar la ventaja personal, de modo que todos los bienes, incluidos los bienes primarios, son insumos para los funcionamientos².

En este contexto teórico y conceptual, las políticas educativas proponen medidas y acciones para que las instituciones educativas distribuyan equitativamente el derecho a la educación. El supuesto es que la equidad en la educación contribuye a disminuir la desigualdad social y económica.

El diagnóstico de desarrollo socioeconómico para la región realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) durante los años cincuenta y ochenta³, evidenció el agotamiento de la educación

2 El concepto de *igualdad de oportunidades* plantea la necesidad de compensar las circunstancias naturales, culturales o sociales de la distribución desigual, para garantizar una base social mínima, es decir, el acceso, en condiciones de equidad, a un conjunto de bienes sociales primarios. Las “diferencias naturales” son relativas a los bienes naturales (inteligencia, talento, salud, imaginación) a las diferencias sociales, a los bienes sociales (educación) o a los bienes culturales (reconocimiento, prestigio e identidad).

3 En lo social, este diagnóstico caracterizó a la región por los altos niveles de pobreza, desigualdad y exclusión social, que se agudizaron en la década de los ochenta. En cuanto a la educación, la caracterizó por tres rasgos. A) Una sostenida expansión del sistema educativo formal, pero una expansión inequitativa en cuanto a la existencia de un desequilibrio urbano/rural y de la inequidad en oportunidades de educación para las mujeres; así como una deficiente calidad de la formación: las capacidades de formación de recursos humanos son precarias e insuficientes para la inserción competitiva y la ca-

como agente de movilidad social y planteó que las condiciones económicas en que se entraba a la década de los noventa no aseguraban que la brecha entre educación y empleo se cerrara.

En consecuencia, los lineamientos de las políticas sociales y económicas para la década de los años noventa señalaron el desafío para América Latina de “la transformación productiva con equidad” (Cepal y Unesco, 1992, p. 269), que se sintetiza en “crear condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que posibilitarán la transformación de las estructuras productivas en un marco de equidad social” (Bello, 2001, p. 15).

Los lineamientos adjudican a la educación el logro de objetivos económicos y políticos, la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional. La calidad y la equidad se convierten en los ejes que permiten orientar y evaluar las reformas y las políticas educativas.

Durante la década de los años noventa, el desarrollo educativo en la región se centró en cambios institucionales dirigidos a reorganizar la gestión educativa, orientados a descentralizar, a dar mayor autonomía y a crear sistemas de medición de resultados de calidad y de equidad.

El debate internacional sobre la educación de cierre del siglo XX señaló que “[...] el acceso equitativo a la educación significa acceso equitativo a conocimientos socialmente significativos” (Bello, 2001, p. 21). Asimismo, resaltó que la equidad se enfrenta no solo a la expansión y cobertura del sistema de educación formal y a la elevación del nivel educacional de la población —que han tenido importantes logros en los noventa—, sino también a la calidad y a la necesidad de atender la equidad en la distribución de la calidad de la oferta educativa. Esto significa que el papel de la educación como estrategia de desarrollo siguió estando en cuestión y era necesario atender la variable del conocimiento en las nuevas estrategias.

lidad de la oferta es inequitativa, pues está segmentada socialmente. B) Un esfuerzo en investigación y desarrollo científico, pero aún insuficiente en resultados, con una inversión muy heterogénea en la región, concentrado en las instituciones educativas y poco en las empresas, concentrado en ciertos sectores económicos y áreas científicas. C) Un progreso en la eliminación del analfabetismo, pero pocos esfuerzos en capacitación productiva en las empresas (Bello, 2001).

El problema del conocimiento fue planteado como un asunto de deficiente calidad, en términos de falta de pertinencia y actualización del saber transmitido; de precarias e insuficientes capacidades de formación en educación, capacitación e investigación científica y tecnológica que no logran vincularse a los requerimientos y necesidades del desarrollo.

El debate subraya el aislamiento del sistema educativo en relación con el sistema productivo y los problemas sociales. El desafío de “la transformación productiva con equidad” debía recaer en el campo de lo pedagógico, en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, a las cuales se aplica el dispositivo de los sistemas de evaluación.

El mayor reto, no obstante, se dirigió a la educación superior y al ámbito de la investigación científica y tecnológica. Era necesario conectar el problema del conocimiento con las políticas científicas y tecnológicas. Las políticas científicas contemporáneas dan cuenta de que la ciencia ha perdido su espacio tradicional de libertad y autonomía para definir los fines del conocimiento y que la sociedad puede reclamar de esta un compromiso de beneficio social⁴.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unesco desarrollaron un pensamiento que consideró a la ciencia y a la educación superior como factores productivos capaces de generar crecimiento económico. En América Latina, la estrategia política para las décadas de los años setenta y ochenta se sintetizó en la idea de que la producción y el uso del conocimiento científico debían orientarse al análisis y solución de los problemas del desarrollo económico y social (Jaramillo, 2007).

Las políticas científicas se perfilaron con base en el supuesto de que el fomento a la investigación básica, en libertad y autonomía científica con límites éticos, prometía beneficios económicos y sociales.

4 Las décadas de los años sesenta y setenta se caracterizaron por el cuestionamiento de la concepción moderna de la ciencia por parte de la opinión pública, los movimientos sociales y la academia (filosofía y sociología). Los alcances destructivos del conocimiento científico cuestionaban la idea de que la ciencia produciría por sí misma el progreso de la sociedad. De otro lado, se evidenciaba que los fines del conocimiento estaban conectados con fines extrateóricos, sociales, políticos, militares, lo que cuestionaba la autonomía del conocimiento como bien en sí mismo.

Se distinguieron la ciencia y la tecnología y sus ámbitos de producción, así como antaño se distinguieron a las universidades y a las políticas científicas dirigidas a las actividades de investigación de las políticas tecnológicas dirigidas a las empresas y el sector productivo. El modelo, centrado en la oferta de conocimiento, mantuvo la separación entre las universidades como productoras de conocimiento científico, y la sociedad en general, como demandante y usuaria de la tecnología (Albornoz, 2007).

La década de los años noventa comenzó con un cambio de enfoque hacia políticas de demanda para el conocimiento. A nivel mundial, la década de los años ochenta había emprendido la incorporación progresiva de la teoría de la innovación de Joseph Schumpeter, que pretendía estimular el desarrollo de las nuevas tecnologías y acercar las empresas y las universidades.

En los años noventa, el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación, de la ingeniería genética y de la biotecnología articuló la relación entre ciencia y tecnología en la nueva concepción de tecnociencias, lo que permitiría darle a la innovación un lugar central en el diseño de las políticas. El diseño de las políticas de ciencia, tecnología e innovación a nivel global y local se introdujo con el enfoque sistémico hacia el fomento del Sistema Nacional de Innovación, que expresó la trama de relaciones sociales e interinstitucionales que participan en el proceso de innovación.

Los diseños de política de ciencia, tecnología e innovación de las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI muestran la tendencia a transformar las universidades, centros e institutos de investigación en un modo de producción de conocimiento orientado por una demanda social reducida al mercado.

El modelo de la demanda progresa hacia la universidad-empresa. En Colombia, en el periodo 1995-1999 se adoptó el Sistema Nacional de Innovación (Jaramillo, 2007), que está aún vigente y que se expresa en la política del año 2009 y en el intento de reforma de la Ley 30, por la cual se organiza la educación superior (que tuvo la oposición del movimiento estudiantil). Este cambio tuvo implicaciones sobre las valoraciones del conocimiento y sobre las orientaciones hacia la democracia.

La correlación planteada entre equidad y desarrollo económico supone que las medidas de equidad aplicadas al campo

de la educación disminuyen la desigualdad social y económica. Sin embargo, la brecha entre educación y empleo no puede ser resuelta sin tener en cuenta la variable del conocimiento. No es suficiente que la calidad de la educación, aún pendiente, resuelva los problemas del conocimiento —que se le atribuyen a la relación pedagógica—, si no hay un procesamiento social de este conocimiento.

Este obstáculo pretende ser superado con el enfoque de los “sistemas de innovación” y la búsqueda de articulación entre las universidades y la empresa. Las demandas del mercado se imponen sobre demandas políticas, sociales y democráticas y orientan la valoración sobre lo que consideramos “conocimiento socialmente significativo”, es decir, sobre la calidad del conocimiento.

Las capacidades humanas que adquieren valor en el ámbito educativo son las relacionadas con la productividad económica y el mercado, lo que nos retorna al modelo de desarrollo anterior y reduce las capacidades propuestas por Sen a las capacidades productivas que demanda el mundo del trabajo.

Tenemos que preguntar por el criterio de equidad como supuesto “mecanismo” de ampliación de las capacidades de Sen, si tenemos en cuenta que el derecho a la educación (en cuanto derecho a su calidad y a la del conocimiento) significa, desde las políticas de ciencia, tecnología e innovación (CTI), solo el derecho al conocimiento orientado al mercado.

La equidad, entendida como igualdad de oportunidades, resulta ser un criterio insuficiente de justicia social. Las concepciones de justicia como igualdad y equidad del liberalismo político han sido cuestionadas, desde los espacios políticos locales y la construcción de las democracias, por las reivindicaciones identitarias de los movimientos sociales, como respuesta a los procesos de globalización, integración y homogenización.

Los movimientos sociales reclaman una forma de justicia que tenga en cuenta las identidades y diferencias de género, etnia, sexo, religión. Este hecho político global ha sido el marco desde el cual se han cuestionado las nociones de *igualdad* y de *equidad* del liberalismo desde diversas corrientes y enfoques intelectuales.

La crítica al liberalismo de la década de los setenta, desde la ética sustantiva de valores (en la versión comunitarista y en los

planteamientos multiculturalistas menos extremos de Charles Taylor, Will Kymlicka, Seyla Benhabib, Iris Marion Young, en una línea de pensamiento contextualista y sociopolítica), implicó un cambio en la concepción de la justicia social.

La contribución del multiculturalismo, a partir del planteamiento de Charles Taylor, fue destacar la dimensión cultural de la justicia, entendida como reconocimiento de las diferencias y dirigida a solucionar injusticias culturales (la dominación cultural, el irrespeto y la discriminación) y a mostrar que el tratamiento equitativo requiere tener en cuenta las diferencias en el dominio de lo público y de lo político (Taylor, 2001).

En la educación, atender las diferencias étnicas, sexuales, religiosas, de género, etc. (Taylor, 2001), problematiza la noción de *equidad* del liberalismo, que es una justicia ciega a las diferencias: se reduce a orientar el acceso a quienes, en razón de disparidades naturales, sociales y culturales, han venido siendo excluidos del sistema educativo, pero las “diferencias” son relegadas a la esfera privada.

La concepción, además, de que la responsabilidad del proceso reside en el individuo, en sus propios talentos y esfuerzos, no cuestiona la capacidad del sistema educativo y la socialización que en este tiene lugar. El multiculturalismo permite tener en cuenta dimensiones culturales de la justicia en la relación pedagógica, y en todo el curso educacional, y atender las diferencias socioculturales y naturales (discapacidades) de los grupos, con el fin de orientar las posibilidades de acceso al conocimiento.

El multiculturalismo central orientó “políticas de la diferencia” en las políticas educativas de los países del norte (en Canadá y Estados Unidos) con acciones afirmativas que buscaran compensar los resultados inequitativos de la discriminación, el irrespeto y la dominación cultural, a partir de la exigencia de un tratamiento diferencial (discriminación positiva) con base en la redefinición simbólica y cultural de las formas de discriminación y distinción.

En América Latina, las reformas constitucionales de la década de los noventa reconocen la diversidad cultural y la multiculturalidad. Sin embargo, en esta década dicho reconocimiento no fue tenido en cuenta en las políticas educativas de la región. En Colombia, se avanzó en el reconocimiento de los grupos afrodescendientes.

Las políticas afirmativas del multiculturalismo encuentran sus límites en la medida en que profundizan los conflictos y las separaciones de los grupos. Como lo aclara Nancy Fraser, es necesario implementar simultáneamente políticas de igualdad y políticas de la diferencia para solucionar los problemas concretos de los grupos que padecen, generalmente, tres tipos de injusticias: sociales, económicas y culturales.

Pero la aplicación simultánea de soluciones afirmativas de ambos tipos de justicia conduce al dilema de redistribución-reconocimiento: la aplicación de medidas de redistribución socava las diferencias y homogenizan; mientras que las medidas de reconocimiento atizan las diferencias entre los grupos.

Fraser plantea la importancia de proponer políticas transformativas a la justicia con el objetivo de solucionar este dilema: políticas que no solo se apliquen a los resultados inequitativos, sino que transformen las estructuras que los producen. Esto hace necesario un cuestionamiento de las instituciones económicas, políticas, sociales y del desarrollo del pensamiento liberal (Fraser, 1997).

La necesidad de las políticas transformativas nos sitúa en el límite de las propuestas teóricas y académicas y nos conduce al terreno desde el cual se le plantea el mayor reto y desafío al “pensamiento del desarrollo”, a saber: la tensión entre el proceso de globalización, en su carácter integrador y homogenizante, y la desintegración sociocultural y local. En América Latina, este es el espacio político y de construcción democrática y ciudadana que, desde sus diversas potencialidades y posibilidades político-culturales, los movimientos y organizaciones sociales intentan definir como políticas transformativas.

La comprensión de la justicia social (de equidad e igualdad) del liberalismo y del multiculturalismo se confronta con el problema planteado por la dimensión cultural de la justicia, el de la inconmensurabilidad del bien: no hay una medida universal de la sustancia de la justicia (Fraser, 2008).

Las distintas colectividades, con sus significados y prácticas culturales, desafían el sentido de la justicia, el qué de la justicia. Por eso, la pregunta “¿qué se considera justo desde las formas de vida de la gente?” rebasa el alcance de las soluciones teóricas y exige ser examinada.

En el ámbito educativo, cabe concebir posibilidades culturales como fuerzas transformativas del conocimiento y la cultura universal. No es justo solo acceder al sistema educativo. También es justo que este incluya las diferencias: otras formas de pensar, saber y ser, como lo vienen reivindicando los movimientos sociales e indígenas en la propuesta de educación intercultural.

En conclusión, las nociones de *justicia como igualdad y equidad* que han orientado las “políticas de igualdad” desde el liberalismo político han mostrado sus límites y han hecho necesarias otras ampliaciones y transformaciones en el ámbito de las políticas educativas para América Latina y el Caribe, desde fuera y desde dentro de las mismas.

Es así como la equidad, que se concretó en las políticas educativas como la distribución equitativa del derecho a la educación, tuvo que incorporar el problema de la calidad (es decir, el problema del conocimiento) frente a la brecha entre empleo y educación, entendiéndose el *acceso equitativo a la educación* como acceso equitativo a conocimiento socialmente significativo. Sin embargo, las políticas de ciencia y tecnología de la década de los años noventa, que adoptaron el concepto de *innovación*, orientaron la producción y uso del conocimiento a la demanda del mercado, lo que valoró un uso reducido de las capacidades humanas como capacidades productivas.

Desde el contexto de las reivindicaciones identitarias de los movimientos sociales y las propuestas del multiculturalismo se reclama una *justicia cultural*, entendida como reconocimiento, que incorpore las identidades y diferencias de sexo, género, etnia, religión, entre otras, en todo el proceso educacional y en las posibilidades de acceso al conocimiento. Así, se cuestiona la concepción liberal de la justicia como ciega a las diferencias.

Se propone, con Fraser, implementar simultáneamente políticas de igualdad y de la diferencia como políticas afirmativas, si bien se comprenden los límites que estas tienen en cuanto al dilema redistribución-reconocimiento. Por esa razón, se plantean políticas transformativas cuya ejecución queda pendiente de las posibilidades político-culturales de los grupos y movimientos sociales. Finalmente, también las colectividades desafían el sentido de la justicia. En el ámbito educativo, se considera justo no solo el derecho al conocimiento, sino, además, a las diferencias en el conocimiento, a otras formas de pensar, saber y ser.

Bibliografía

- Albornoz, M. (2007). Los problemas de la ciencia y el poder. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(8).
- Banco Mundial (2005). *Informe sobre el desarrollo mundial: equidad y desarrollo*. Bogotá: Banco Mundial.
- Bello, M. E. (2001). Reformas y políticas educativas en América Latina. *Acción Pedagógica*, 10(1-2), 14-25.
- Cepal y Unesco. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Cepal, Unesco.
- Conpes. (2009). Política nacional de ciencia, tecnología e innovación.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrumpa: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo, H. (2007). Colombia, evolución, contexto y resultados de las políticas de ciencia, tecnología e innovación. En J. Sebastián (ed.), *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina* (pp. 301-329). México: Siglo XXI.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1995). *Una teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1998). Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. En L. Emmerij y J. Nuñez (comps.), *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sen, A. (1993). Capacidad y bienestar. Consultado en www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/Sen-capacidad_y_bienestar.htm
- Taylor, C. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Diferencias, discriminaciones e inequidades: retos para la educación superior¹

Lya Yaneth Fuentes Vásquez²

Introducción

El panel “Políticas educativas, diferencia y equidad” fue una de las primeras actividades académicas que se desarrollaron como parte de la ejecución del proyecto “Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior en Colombia (Feges)³.”

-
- 1 La versión inicial de este artículo se presentó en la Temporada del Arte: Ciencia, Arte y Equidad, en el panel “Políticas educativas, diferencia y equidad”, realizado en la Universidad Central, en Bogotá, el 9 de agosto del 2011. Una segunda versión se expuso en el Coloquio Presente y Futuro de las Ciencias Sociales y Humanas: Grandes Retos de las Ciencias Sociales y Humanas Hoy, en la mesa de trabajo “Homogeneidad y diversidad humana”, en Bogotá, el 15 de septiembre del 2011. Para esta publicación, el artículo fue ampliado y actualizado.
 - 2 Coordinadora de la línea Género y Cultura del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) de la Universidad Central, Bogotá (Colombia), y directora nacional del proyecto Feges. Es socióloga y magíster en Estudios de Género, Mujer y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: yfuentesv@ucentral.edu.co
 - 3 El proyecto Feges surgió como una iniciativa de la Organización Neerlandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior (Nuffic) de los Países Bajos, cuyo objetivo es fortalecer la capacidad institucional de la edu-

El problema central en torno al cual giraron las intervenciones interpelaba a las políticas educativas y, en particular, a las instituciones de educación superior en lo que tiene que ver con el abordaje de las múltiples diferencias que constituyen a los sujetos y que suelen ser motivo de discriminación, inequidad y exclusión económica, social, política y cultural. Con este norte, en este artículo me propongo llamar la atención sobre la pertinencia académica de un asunto, que ha venido ocupando las agendas de los medios de comunicación y de las políticas públicas a nivel global; un ejemplo de ello en nuestro país es la aprobación de la Ley 1482 del 2011 o Ley de Antidiscriminación.

En este orden de ideas, me interesa establecer la relación de los principios de igualdad y equidad —que desde los años noventa han orientado las políticas educativas— con el reconocimiento y el respeto de las diferencias y de la diversidad humana. Para ello, realizo una aproximación conceptual a los principios referidos, y, a la luz de estas nociones efectúo un breve recuento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Central, así como de algunas políticas del ámbito nacional, en particular, de los *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*, aprobados en el 2013 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013).

Recapitulando, me interesa generar procesos de reflexión y debate sobre la cuestión que nos ocupa, con el fin de lograr alguna incidencia en las políticas y acciones de la Universidad Central, y, por tanto, en la formación docente, en la producción de conocimiento y en actividades investigativas y en la cultura institucional, todos estos campos estratégicos de actuación del proyecto Feges.

cación superior en países en vías de desarrollo. El propósito central de este proyecto es fortalecer la equidad de género en instituciones de educación superior. En su ejecución participan la Universidad Central (responsable de la dirección nacional), la Universidad Autónoma de Colombia, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Industrial de Santander. Se cuenta con la asesoría de MDF Training & Consultancy, organización a cargo de la dirección internacional del proyecto, y la Universidad de Utrecht como organización homóloga holandesa. Su financiación proviene de Nuffic.

Diferencia y discriminación: asuntos de interés y debate público

Durante el 2011, en la primera página del principal diario del país aparecieron los siguientes titulares: “Todo acto de discriminación será sancionado como delito” (*El Tiempo*, 31 de agosto de 2011, p. 1), “Corte dice que los gays pueden formar familia” (*El Tiempo*, 27 de julio de 2011, p. 1), “Fallo de Corte favorece adopción en parejas gays” (*El Tiempo*, 1.º de agosto de 2011, p. 1), “Brecha salarial entre hombres y mujeres graduados crece de nuevo” (*El Tiempo*, 3 de agosto de 2011, p. 1). De manera igualmente destacada, en páginas posteriores, un artículo llamó la atención sobre los resultados de la encuesta de percepción ciudadana “Bogotá cómo vamos”, según los cuales la ciudadanía bogotana se rajaba porque no respetaba grupos de personas tales como: reinsertados, desplazados, infantes, adultos mayores, discapacitados, minorías étnicas, mujeres y personas con identidades y orientaciones sexuales diversas. Para la mayoría de los encuestados, con porcentajes que oscilaron entre el 79 % y el 87 %, en Bogotá se discrimina a quienes pertenecen a estos grupos (*El Tiempo*, 1.º de agosto de 2011, p. 2). También fueron factores de exclusión la condición socioeconómica y la edad.

Por último, otro artículo, titulado “Discriminadores, ¿todos a prisión?” (*El Tiempo*, 2 de agosto de 2011, “Debes Leer”, p. 16), escrito por el sociólogo Daniel Mera, directivo de la Fundación Color de Colombia, cuestionaba el sentido y propósito del proyecto de ley que en esos días estaba en debate en la Cámara de Representantes, y que buscaba penalizar con cárcel la discriminación por motivos de raza, sexo, orientación sexual, religión, nacionalidad e ideología política y filosófica⁴.

Como se puede observar, el tratamiento desigual, inequitativo y discriminatorio en razón de las diferencias señaladas, constituye el hilo conductor de estas noticias, que han venido ocupando, desde hace algunos años, los principales titulares de la prensa colombiana. Antes de entrar en materia, quiero llamar la atención en torno a algunos aspectos sobre los cuales seguramente ustedes, lectores, ya han reparado. En primer lugar, en

4 El proyecto, propuesto por el partido cristiano Mira, en principio solo buscaba castigar la discriminación étnica-racial contra la población afrodescendiente.

contraste con lo que pasaba hace treinta años en el país, estas noticias están teniendo amplia difusión y despliegue en los medios de comunicación, por lo que llenan páginas completas y en primera plana. Podemos decir que estos acontecimientos hoy en día son noticia y —a pesar de las posturas antagónicas frente a algunos temas, como los derechos de las poblaciones LGBTI⁵ y el derecho de las mujeres al aborto— existe un debate público apoyado decididamente por los medios de comunicación (si bien más en unos temas que en otros), que ha generado un clima favorable frente a la deliberación y el reconocimiento de las diferencias que son motivo de discriminación.

En segundo lugar, como resultado, en parte, del cumplimiento de la Constitución Política de 1991, contamos en la actualidad con importantes avances normativos (leyes, acuerdos, decretos, sentencias) y políticas públicas nacionales y locales que tienen en cuenta las diferencias y que reconocen el carácter multicultural y plural de la nación colombiana. Más aún, podemos evidenciar adelantos y logros sustanciales en las políticas públicas, por lo menos desde un punto de vista discursivo. Un ejemplo de ello son las diversas políticas de reconocimiento que se han formulado, sobre todo en Bogotá, entre los años 2003 y 2013. No sucede lo mismo con los valores, creencias, comportamientos y actitudes de la ciudadanía, como lo constatan los resultados de la encuesta “Bogotá cómo vamos”, así como los de la “Encuesta Bienal de Cultura, 2009”⁶. En efecto, el cambio cultural es más lento y complejo, y quizá no se logren transformaciones de fondo con medidas punitivas como las que propone la Ley 1482 del 2011, que penaliza la discriminación.

En suma, el reconocimiento de los derechos de grupos con identidades y demandas diversas y diferenciadas ha venido ganando un espacio importante en las agendas públicas y en los

5 En español, la sigla LGBTI ha sido adoptada por las organizaciones y los activistas que defienden los derechos, el reconocimiento y el respeto de las personas con una orientación sexual diferente a la heterosexual o con identidades de género diversas. LGBTI incluye a personas lesbianas, gais, bisexuales, transgeneristas, intersexuales, *queers*, travestis y *questioning* (que no están seguras de su orientación sexual) (Colombia Diversa, 2005).

6 Según esta encuesta, el 57 % opinó que no se les debería permitir a los homosexuales ser profesores de colegio, el 29 % consideró que los afrodescendientes siempre tendrán limitaciones por sus características étnicas y el 61,3 % supone que la gente pobre es más propensa a cometer delitos (Silva, 2010).

medios de comunicación. Asimismo, entre la extensa gama de diferencias existentes, hay unos más diferentes que otros. De forma que algunas diferencias suelen tener mayor reconocimiento y aceptación (algunos dirán *tolerancia*) social, mientras otras producen más rechazo y oposición.

Reconocimiento de las diferencias en las políticas educativas

Ahora bien, ¿qué pasa con estas cuestiones en las agendas educativas? Al respecto, es preciso señalar que los avances en las políticas educativas han sido lentos y desiguales; así, por ejemplo, diferencias como las de género y diversidad sexual suelen ser ignoradas y todavía encuentran bastante resistencia para su aceptación. Como lo he advertido de manera reiterada en otros estudios, la bisagra entre educación y género ha tenido pocos dolientes; esto lo pude constatar en la formulación participativa del Plan Nacional Decenal de Educación Colombia 2006-2016, “Pacto social por la educación”, el cual constituye un “pacto social” que se resistió a la equidad de género y a la diversidad sexual (Fuentes, 2010). En la amplia consulta participativa que dio origen al Plan Decenal, quienes decidían las políticas, las instancias gubernamentales para la equidad de género, el sindicalismo docente y las organizaciones de mujeres dieron un lugar secundario a la importancia estratégica que tiene la incorporación de la perspectiva de género en las políticas educativas, desde el nivel preescolar hasta la educación superior.

En efecto, el principio de equidad y las demandas de los grupos étnicos y de las poblaciones con necesidades educativas especiales quedaron incluidos como asuntos transversales en los diez temas que fueron priorizados en el Plan Decenal, lo que se explica, en parte, por la significativa presencia de colectivos y actores que defendieron sus intereses y demandas en todas las mesas de trabajo. Por el contrario, la equidad de género y la diversidad sexual no contaron con suficientes defensores y, por tanto, fueron incluidas solamente en tres de las diez mesas de trabajo, porque no hubo actores que reivindicaran estas cuestiones en las mesas restantes y porque estos asuntos encuentran bastante oposición de sectores tradicionales del amplio espectro político, de las

iglesias y aun de grupos que defienden el reconocimiento de sus identidades colectivas o comunitarias (Fuentes, 2010).

En el marco del proyecto Feges en Colombia, habría que preguntarse qué está sucediendo en las universidades: ¿la emergencia de “nuevas” identidades, derechos y demandas, la erradicación de la discriminación y la exigencia de mayor igualdad y equidad son problemas relevantes para las ciencias sociales y para otros campos del conocimiento? ¿Son problemas importantes para los y las docentes de nuestras universidades? ¿Los incluyen en los programas de sus cursos y clases? Es decir, ¿hacen parte de los currículos explícitos y ocultos? ¿Son materia de producción de conocimiento? ¿Están en las agendas investigativas? ¿Contamos con suficientes estudios e investigaciones al respecto?, o, por el contrario, continúan siendo cuestiones marginales y estigmatizadas en los espacios académicos, asumidas como asuntos “políticamente correctos”, que se miran con desconfianza y suspicacia porque nos desvían de los problemas en verdad sustanciales para la sociedad, fracturan los intereses colectivos, suelen caer en posturas esencialistas cuyo riesgo es el “imperialismo de las identidades”⁷ y, por último, vienen respaldados por recursos de la cooperación internacional.

Una encuesta aplicada a 67 docentes de la Universidad Central⁸, con el fin de identificar intereses y necesidades de formación, mostró que el 57 % no había abordado el tema de la equidad entre hombres y mujeres en sus clases; el 70 % no había tratado la diversidad y el enfoque diferencial de derechos en sus cursos; el 90 % y 93 %, respectivamente, no habían dirigido trabajos de grado en estos campos; el 87 % y 84 % tampoco habían realizado investigaciones en estos temas. De acuerdo con estos resultados, por lo menos en la Universidad Central todavía tenemos un largo camino por recorrer.

7 Esta noción, usada por Amartya Sen (2000), se basa en lo que Anthony Appiah ha denominado las *nuevas tiranías*, al examinar las luchas raciales identitarias de los afroamericanos, que pueden ser opresivas si se toman como la única identidad relevante para las personas negras, lo cual niega o tiraniza otro tipo de diferencias.

8 El formato se aplicó en el 2011 (año en el cual inició la ejecución de Feges), a los y las docentes de las carreras de Comunicación, Publicidad y Economía, del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) y de la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos.

En lo que atañe a los estudios de mujer y género, es cierto que, como producto del liderazgo y tesón de las académicas feministas, en varias universidades del país se ha venido consolidando este campo de conocimiento y formación. Como es sabido, la Escuela de Estudios de Género (EEG) de la Universidad Nacional de Colombia, primera unidad académica de este tipo en el país, se creó en 1994 y es la instancia académica en el área con mayor institucionalización y reconocimiento en Colombia. En otras universidades hay programas, líneas y grupos de investigación, y sobre todo mujeres que abordan, con frecuencia de manera solitaria, estas cuestiones como campo de indagación y formación⁹. Sin embargo, los estudios de mujer y género, y de temas afines, tales como identidades sexuales y genéricas diversas, masculinidades y aquellos relacionados con la diferencia y la diversidad, aunque han ganado un espacio en la academia colombiana, aún continúan al margen y permanecen bajo sospecha. Podría afirmar sin temor a errar que, a pesar de los avances, las ciencias sociales todavía se resisten y no abren sus compuertas de manera transversal a los complejos problemas que plantean las diferentes formas de discriminación.

Aproximación a los principios de igualdad y equidad

Si tenemos en cuenta que muchos de los reclamos de las personas y grupos discriminados son demandas por mayor igualdad y equidad, es necesario, antes de continuar con el tema que nos ocupa, hacer una breve aproximación a estos dos conceptos. En efecto, a partir de los años noventa, a la par con la instauración de las reformas neoliberales y del auge de la globalización, estos han sido principios rectores de las políticas sociales y, en particular, de las políticas educativas.

La *igualdad* es un concepto relacional y comparativo: “la igualdad entendida como igualación de los diferentes es un ideal permanente y perenne” de los seres humanos “que viven en sociedad” (Bobbio, 1993, p. 93). Desde esta perspectiva, tiene

9 Además de la EEG de la Universidad Nacional, existe el Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle y, con mayor o menor institucionalización, se desarrollan diversas acciones en las universidades de Antioquia, Atlántico, Andes, Externado, Javeriana, Industrial de Santander y Rosario, entre otras.

un carácter “revolucionario” o de reforma en lo que atañe a la redistribución económica y cultural.

Comparto la noción de *igualdad* como una relación de semejanza recíproca y horizontal. Esto supone, siguiendo a una autora española: “[...] reconocer que los términos iguales, para poder serlo, deben ser diferentes entre sí” (Santa Cruz, 1992, p. 147). Con la igualdad no se busca la identidad absoluta, que, además, es imposible. Se busca autonomía y capacidad de elección y decisión. Derecho igual a ejercer poder y autoridad (equipotencia); derecho a tener igual valor (equivalencia); derecho a la escucha, la palabra y la voz (equifonía); derecho a establecer relaciones dialógicas y a la interlocución (isegoría), y por último, implica igualdad ante la ley (isonomía) (Santa Cruz, 1992, p. 147).

Con frecuencia, las demandas de igualdad de las mujeres se simplifican y tergiversan cuando se esgrime que lo que queremos es ser iguales a los hombres, lo que además no es factible ni deseable. Pero, pregunto, con base en los hallazgos del Observatorio Laboral para la Educación del MEN¹⁰, si una recién graduada con maestría devenga medio millón de pesos menos en comparación con sus colegas masculinos, lo que equivale a una brecha salarial de 16,5 %, y si con doctorado recibe casi 1 millón de pesos menos¹¹, correspondiente a una brecha salarial del 17,1 %, ¿no estamos entonces frente a una exigencia de igualdad de las más ortodoxas, en el sentido de “a trabajo igual, salario igual”? ¿Y no es, además, una demanda de justicia, es decir, de equidad, y de rechazo a la discriminación? No sobra precisar que, con excepción de las bellas artes, en todas las áreas del conocimiento las mujeres recién graduadas devengaron menos que los hombres (Barón, 2010).

Retomando la reflexión en torno a la igualdad y la justicia, estas son nociones estrechamente relacionadas. Según Bobbio: “[...] el concepto e incluso el valor de la igualdad no se distinguen del concepto y del valor de la justicia en la mayor parte de sus acepciones” (1993, p. 56). Este autor entiende la justicia,

10 Información disponible en el sitio electrónico: www.graduadoscolombia.edu.co

11 En promedio, durante el 2010 el dólar en Colombia tuvo un valor equivalente a \$1.898,68. En ese momento \$500.000 correspondían a USD\$263 y \$1.000.000 a USD\$526, aproximadamente. Información disponible en: <http://dolar.wilkinsonpc.com.co/dolar-historico/dolar-historico-2010.html>

por una parte, como acatamiento y cumplimiento de normas y leyes, y, por otra, como el respeto de una relación de igualdad instituida. Se puede decir, asimismo, que no hay justicia sin igualdad. Al respecto, Bobbio concluye: “[...] la igualdad consiste solamente en una relación: lo que da a esta relación un valor, es decir, lo que hace de ella una línea humanamente deseable, es el ser justa” (1993, p. 58).

Esta relación se manifiesta en la definición de la “justicia como equidad” de la teoría de la justicia de John Rawls (1986). Esta concepción de la “justicia como equidad”, más exactamente la noción de *equidad*, ha sido asimilada y aplicada en el diseño de las políticas públicas, teniendo en cuenta, de un lado, el principio relativo a la “diferencia” que implica el desarrollo de políticas distributivas con el fin de repartir de manera más equitativa los beneficios sociales y elevar así el nivel de vida de los menos favorecidos, y, de otro, el desarrollo de políticas de “igualdad de oportunidades”.

Amartya Sen considera que la justicia como equidad, entendida como distribución equitativa de bienes primarios, no es suficiente, puesto que estos últimos por sí mismos no garantizan que efectivamente los individuos los conviertan en libertades y funcionamientos reales. Este es uno de los cuestionamientos centrales de Sen a la teoría de la justicia de Rawls: que no tiene en cuenta las diferencias biológicas, de dotación inicial, de sexo, edad, etc., de las personas, y tampoco el hecho de que sus necesidades sean bastante heterogéneas. Amartya Sen amplía la noción de *justicia con equidad* al llamar la atención sobre la enorme diversidad humana. Al respecto señala: “[...] la ética de la igualdad tiene que adaptarse a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos. La *pluralidad* de las variables focales puede crear una gran diferencia justamente por la *diversidad* de seres humanos” (Sen, 1995, p. 40). Esta concepción de la igualdad confluye con la noción de *equidad* al reconocer las diferencias desde un horizonte más amplio. No obstante, a pesar de la importante influencia del enfoque de las capacidades de Amartya Sen, este aún no ha permeado de manera integral y transversal las políticas educativas.

Equidad e igualdad principios rectores de las políticas educativas

Como he señalado en otro artículo, la noción de *equidad* imperante en las políticas desde hace más de veinte años ha sido la inclusión de los más pobres al sistema educativo (Fuentes, 2006). El problema de este enfoque es que, al priorizar la condición de pobreza de las personas ignora la complejidad y amplitud de la heterogeneidad de los seres humanos, a la cual hace referencia Amartya Sen, de forma que las políticas orientadas en este sentido no han tenido en cuenta otros factores que también son motivo de exclusión, como, por ejemplo, el sexo, la etnia, la discapacidad y la religión, entre otros.

Con frecuencia, estos factores confluyen en determinados grupos poblacionales, lo que agudiza su situación de exclusión y de discriminación económica, sociocultural y política. Por supuesto, la inclusión de las personas más pobres en el sistema educativo tiene que seguir siendo una prioridad de las políticas, tanto regionales como nacionales, hasta que se logre la universalización de la educación media, pero es preciso que las políticas educativas adopten de manera transversal el enfoque diferencial de derechos y la perspectiva interseccional, de forma que sus estrategias, objetivos y acciones sitúen a los niños, niñas y jóvenes como sujetos que no solamente se pueden encontrar en condiciones de pobreza, sino que, además, tienen un sexo, lo que implica culturalmente una asignación de género¹², y pueden pertenecer a un grupo étnico, religioso y tener alguna discapacidad, entre otros posibles factores de diferenciación que producen exclusión.

Ahora bien, en Colombia, el MEN ha venido avanzando de manera significativa en este tema, dada la necesidad de transformar la educación superior para ponerse a tono con el reconocimiento de la diversidad estudiantil a nivel global, como parte de un nuevo paradigma conocido como *educación inclusiva* y concebido en los *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva* como “principio rector general” y “estrategia central para luchar contra la exclusión social” (MEN, 2013, p. 22). En los lineamientos propuestos, la noción de *educación inclusiva*

12 Por ejemplo, como es sabido, en muchos países, según las creencias religiosas y los valores culturales, se considera que las niñas y las mujeres no tienen derecho a la educación y se impide su acceso al sistema educativo.

contempla las siguientes características: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia. En un país como el nuestro, caracterizado por enormes inequidades, exclusiones y discriminaciones, cobran especial relevancia las definiciones dadas a los conceptos de *diversidad*, *equidad* e *interculturalidad*, lo que, desde mi punto de vista, entraña un giro sustancial frente a políticas anteriores.

En efecto, de acuerdo con los lineamientos mencionados, todos los seres humanos, de manera innata, somos diversos; por tanto, tenemos diferencias “consustanciales” a nuestra propia naturaleza. En consecuencia, es preciso resignificar el valor de la diversidad con el fin de cuestionar la “patologización” de las diferencias humanas y, por ende, el ordenamiento existente, según el cual las personas con ciertas características son consideradas “normales”, de forma que quienes son diferentes suelen ser estigmatizados como “anormales” y como si fueran en contravía de la “normalidad”. Desde esta perspectiva, llama la atención que la diversidad sea la característica más representativa de la política de educación inclusiva; por lo menos así lo hace explícito el discurso (MEN, 2013, p. 28).

La “interculturalidad” conlleva diálogos, interacciones, aprendizajes y circulación de saberes entre diferentes grupos culturales, y promueve una comunicación “abierta, recíproca, crítica y autocrítica” (Marín, citada en MEN, 2013, p. 29) entre personas que pertenecen a diferentes culturas y grupos. El MEN nos aclara que la interculturalidad no se puede limitar a un asunto de tolerancia, en la medida en que la educación inclusiva debe orientar a las instituciones y a las personas hacia un reconocimiento efectivo de la diversidad.

En lo que atañe a las características de la educación inclusiva, vale la pena citar en extenso la definición de *equidad* que propone la política:

IV Equidad - Hablar de equidad en educación significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensando en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de

orden social [sic], económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados”. [...] no se puede confundir equidad e igualdad. La equidad parte “de las diferencias intrínsecas u objetivas de los seres humanos y de las sociedades”, e implica identificar la desigualdad para conseguir una igualdad sustantiva (tanto de oportunidades como de resultados). (MEN, 2013, pp. 30-31)

Al respecto, solo habría que agregar que, si bien los conceptos de *equidad* e *igualdad* no son lo mismo, están estrechamente relacionados en la medida en que, aplicando esta noción de *equidad*, lo que se busca es una mayor y efectiva igualdad de oportunidades a través de acciones diferenciadas.

Para cerrar este acápite, mencionaré tres aspectos que considero avances fundamentales de la *Política de Educación Superior Inclusiva*:

- En primer lugar y de acuerdo con las características expuestas, esta política adopta el enfoque diferencial de derechos y la perspectiva de género, con especial énfasis en las mujeres víctimas del conflicto armado, y hace explícita la necesidad apremiante de trabajar con la población LGBTI.
- En segundo lugar, la calidad de la educación, según este paradigma, está enfocada hacia el desarrollo integral de las personas y contempla sus múltiples dimensiones y necesidades, puesto que cada sujeto es un ser único y singular. Esta postura nos recuerda a Martha Nussbaum (2002), quien plantea que cada ser humano posee la dignidad de ser un fin en sí mismo¹³.
- El enfoque diferencial de derechos y la educación inclusiva tienen *grosso modo* los siguientes retos: 1) generar procesos

13 Al respecto, la autora nos dice: “La idea central es la del ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño [...]. Lo que este enfoque persigue es una sociedad en la que cada una de las personas sea tratada como digna de atención, y en la cual cada una haya sido puesta en condiciones de vivir realmente en forma humana” (Nussbaum, 2002, p.113-115).

académicos inclusivos, lo que conlleva, entre otras acciones, el diseño y la actualización de los programas y contenidos curriculares; 2) formar “profesores inclusivos”: “el profesor inclusivo es aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad” (MEN, 2013, p. 54); 3) promover procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoques de educación inclusiva; 4) crear y fortalecer estructuras administrativas y financieras en las Instituciones de Educación Superior (IES) que tengan la capacidad de sostener y apoyar estrategias y acciones orientadas hacia una educación inclusiva, y 5) formular políticas institucionales comprometidas de manera efectiva con la implementación de una educación superior inclusiva (MEN, 2013, p. 51-58).

Como se puede observar, la puesta en marcha de esta política, más temprano que tarde, producirá cambios sustanciales en las IES, las cuales tendrán que dar cuenta de los logros alcanzados en la formación no solo de profesionales competitivos y exitosos, sino, sobre todo, en la educación para la ciudadanía y la convivencia.

Equidad, igualdad e inclusión en las políticas de la Universidad Central

El examen de los principios rectores del PEI (Universidad Central, 2001) permite establecer que la *equidad* se define como “una función social esencial de la educación”, en la medida en que la educación “contribuye a equilibrar la redistribución de los bienes materiales y culturales” de la sociedad y provee “los medios para la promoción social de los individuos” (Universidad Central, 2001, p. 45).

Esta concepción se reitera en el PEI, actualizado y aprobado en el 2013¹⁴. El principio de equidad, de manera conjunta con el de igualdad, contribuirán a fortalecer la vida en socie-

14 En el 2011, año en el cual se realizó el panel donde se presentó este trabajo, estaba vigente el PEI de 2001. Para la fecha de esta publicación, regía el PEI reformado y actualizado en el 2013; por tal razón, ha sido necesario hacer referencia a los dos PEI con el fin de establecer continuidades y avances.

dad. Es importante destacar el lugar prioritario que esta propuesta institucional le asigna al concepto de *igualdad* como referente de sentido para su noción de *educación superior*. En este orden de ideas, la *igualdad* se entiende como el derecho que tienen todos los individuos a gozar de las mismas oportunidades en lo que atañe al avance en la producción de conocimiento, puesto que todos tienen “igual capacidad para la actividad consciente y lúcida”. Esta noción del PEI favorece la “autonomía, la igualdad y la libertad” (Universidad Central, 2013, p. 9). Así mismo, la “Universidad tiene la responsabilidad social de propiciar la igualdad” (Universidad Central, 2013, p. 47), sobre la base de que todas las personas tienen capacidades para reflexionar, aprender y conocer, las cuales se activan con la investigación, la innovación y los múltiples procesos creativos.

Un aspecto importante por resaltar es la relación entre equidad y calidad educativa. Según el PEI, no sería viable contribuir al logro de una sociedad más equitativa, como lo consagra el Estatuto General de la Universidad, si esta no busca de manera continua la excelencia académica (Universidad Central, 2013, p. 47). Esto, en el contexto de la educación superior en Colombia, implica un reto de gran envergadura, dada la brecha y segregación existentes entre, por un lado, una oferta educativa de alta calidad para quienes egresan de los mejores colegios privados y pueden pagar el ingreso a las universidades de élite, y, por otro lado, la mayoría de jóvenes provenientes de los colegios públicos y privados de baja calidad, quienes suelen quedar excluidos de la educación terciaria.

En lo que tiene que ver con el tema que nos ocupa, el anterior PEI reconocía “la existencia de diferencias significativas en los individuos” (Universidad Central, 2001, p. 45) y promulgaba la obligación de tener en cuenta estas diferencias en el diseño de estrategias pedagógicas y, en general, en sus procesos educativos. No obstante, estas diferencias aludían básicamente a las brechas socioeconómicas y de la calidad educativa. Para la Universidad Central, *equidad* significaba entonces garantizar el ingreso y la permanencia de jóvenes que no podían acceder a las universidades de élite por sus altos costos, ni ingresar a las universidades públicas. De allí que el compromiso de la Universidad Central con la equidad, como una postura ético-política,

se haya orientado hacia los grupos sociales considerados menos favorecidos y sin igualdad de oportunidades¹⁵.

Ahora bien, el proyecto Feges acogió una concepción más amplia de la equidad, cercana al enfoque de las capacidades, al feminismo de la diversidad y al reconocimiento de las múltiples identidades y diferencias que constituyen a las personas. El proyecto se perfila como una oportunidad de tener una mirada autorreflexiva sobre nuestro quehacer y nuestras prácticas, pero muy especialmente implica una mirada crítica o de sospecha sobre la forma como nos comunicamos y nos relacionamos en cuanto sujetos plurales, complejos y diversos en el campus universitario.

Así como el proyecto ha buscado promover la transversalización de la equidad de género en las instituciones de educación superior y en las personas que le dan sentido a las mismas, es preciso también que nos dejemos atravesar por las otras diferencias, retomando lo que Martha Nussbaum denomina *imaginación narrativa*, entendida como

“[...] la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano [...], como la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro [...], como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia sus relatos y entender sus sentimientos, deseos y expectativas. (2011, p. 131-134)

Y esto, según la autora, es posible si las instituciones educativas le asignan un rol protagónico a las humanidades y a las artes en sus programas curriculares.

Infortunadamente, estamos inmersos en un mundo que prioriza y asigna un valor central al crecimiento económico y a la acumulación de bienes y rentas; no en vano, los recién egresados y egresadas en Colombia se concentran en mayor proporción en las carreras de administración, contaduría y economía; en menor medida en ciencias sociales y humanas, educación y salud, y de manera preocupante en bellas artes y en ciencias básicas (Campo, 2011).

15 No sobra mencionar que cerca del 60 % de la población estudiantil de la Universidad son trabajadores (Universidad Central, 2013).

Al respecto, la Universidad Central, de tiempo atrás y contra la corriente de las “necesidades” del mercado global, ha hecho una apuesta en favor de la formación humanística, artística y cultural de sus estudiantes, apuesta que es ratificada y fortalecida en el PEI del 2013 como parte fundamental de la formación integral de las personas.

Así mismo —y en parte como consecuencia de la incidencia de Feges en la Universidad—, con el horizonte ético y conceptual que hemos expuesto, el PEI que actualmente traza la ruta de navegación, en comparación con el PEI del 2001, rechaza de manera más enfática cualquier forma de discriminación por causa de las diferencias que nos constituyen como sujetos y que son producto de la diversidad humana.

En efecto, el quinto principio del PEI (2013) adopta “el reconocimiento de la alteridad” como un camino que “propicia una cultura de paz”. Tres aspectos, a mi modo de ver, constituyen avances sustanciales y de hondo calado siempre y cuando este principio se haga efectivo y se lleve a la práctica. En primer lugar, la exigencia que hace el PEI de visibilizar, “analizar e interpretar las prácticas excluyentes no solo en las distintas esferas de la sociedad y la cultura, sino en la propia cotidianidad de la comunidad universitaria” (Universidad Central, 2013, p. 48), que, como ya hemos mencionado, implica una mirada autorreflexiva sobre nuestra propia casa. En segundo lugar, el reconocimiento de que las exclusiones basadas en las diferencias son ante todo construcciones socioculturales, y de allí que cada tipo de exclusión cuente con su “propio nicho cultural”. No obstante, las “diversas formas y expresiones de exclusión [...] se interconectan entre sí, lo que conduce a una acumulación de desigualdades por razones de clase social, género, etnia, raza, orientación sexual, discapacidad, etc.” (Universidad Central, 2013, p. 48).

Como se puede observar, y este sería el tercer aspecto que quiero resaltar, es la primera vez que una política de la Universidad Central, en este caso su PEI, pone de relieve, contextualiza y ubica en un marco explicativo más amplio uno de los problemas sociales contemporáneos por excelencia: la diferencia y la diversidad, las cuales han devenido no como potencias y riquezas de la humanidad, sino como factores de exclusión, inequidad y discriminación. De igual forma, interpretar las múltiples

diferencias como una suma de desigualdades interconectadas hace posible, de una parte, comprender mejor la complejidad de fenómenos como la exclusión y la discriminación, y, de otra, proponer políticas de mayor alcance para su erradicación. No sobra llamar la atención sobre la visibilidad que, como fruto del impacto del proyecto Feges, se da a las diferencias basadas en el sexo y la orientación sexual de las personas, las cuales suelen ser acalladas aun en los espacios universitarios.

El PEI, en sus secciones tituladas “Los contextos y sus desafíos” y “Principios”, enuncia la necesidad de contrarrestar las prácticas discriminatorias. Así mismo, llama la atención sobre la necesidad de reconocer el derecho a la igualdad que tienen las personas consideradas diferentes en razón de su pertenencia a grupos étnicos, culturales, a comunidades locales, y/o por su sexo, género, clase social, culto, postura política, orientación sexual, o por su condición de discapacidad.

Sin duda, este reconocimiento y rechazo de los diferentes tipos de discriminación representa un avance fundamental. Infortunadamente, en el PEI (y en otras políticas de la Universidad) este reconocimiento no se traduce en estrategias, políticas, objetivos, acciones y proyectos específicos en ámbitos decisivos para la transformación, tales como el fortalecimiento académico, la investigación, la interacción social, el campo de las artes, el fortalecimiento institucional, la internacionalización y la relación tan estratégica y contextual con la ciudad¹⁶, precisamente rica y potente en demandas ciudadanas que buscan el reconocimiento de múltiples diferencias y diversidades.

El PEI limita la equidad de género a la estrategia dirigida a fortalecer el área de Bienestar Institucional, dentro de la cual se propone “crear proyectos desde la perspectiva de equidad de género que garanticen el reconocimiento de la diversidad y la diferencia” (Universidad Central, 2013, p. 92). En esta estrategia también se podría inferir el enfoque de género de la política, cuyo eje es el autocuidado como fundamento del bienestar, dado que uno de sus objetivos busca intervenir los distintos tipos de violencia. La inclusión de estos asuntos en la estrategia de Bienestar constitu-

16 Todos los campos o ámbitos de acción mencionados, incluido el fortalecimiento de Bienestar Institucional, hacen parte de las siete estrategias propuestas por el PEI.

ye un avance, pero no es suficiente si tenemos en cuenta que el logro de una mayor equidad y un mayor reconocimiento de las diferencias, y la erradicación de la discriminación, son cuestiones que se deben abordar de manera transversal en todas las estrategias, políticas y objetivos del PEI, en aras de una formación integral para el ejercicio plural y democrático de la ciudadanía.

No sobra resaltar que, además del PEI, la revisión de las políticas de la Universidad Central, a la luz del enfoque diferencial de derechos, evidencia que la Universidad cuenta con políticas que hacen explícita en su discurso la necesidad de contrarrestar y erradicar la discriminación, como se puede leer en el Estatuto General de la Universidad (Universidad Central, 2012) y en la “Política de Comunicaciones” (Universidad Central, 2008). De igual modo, la “Política de Bienestar” (Universidad Central, 2009) y el PEI destacan como principios el pluralismo, los valores democráticos, la tolerancia y la solidaridad¹⁷.

Recapitulando, la Universidad Central cuenta con políticas comprometidas con una postura ética y con principios que hacen explícita la necesidad de erradicar la discriminación, lo que representa una ventaja fundamental para actuar en diferentes campos. En este punto es preciso distinguir las políticas que constituyen marcos regulatorios para la acción de los valores y las prácticas que hacen parte de la cultura o el clima organizacional universitario, puesto que entre estas esferas hay una distancia muy grande. En efecto, todavía no hay una apropiación de las políticas que rechazan la discriminación por parte de lo que podemos considerar es la cultura de la universidad ni, por tanto, de los actores que hacemos parte de ella. De allí la urgencia de que estos principios y marcos normativos se decanten en estrategias, políticas, programas, proyectos y acciones específicas y transversales a todas las dimensiones que le dan sentido a la Universidad, de forma que lleguen a la vida cotidiana y transformen las interacciones de los actores de la comunidad unicentralista.

17 Consultar Estatuto General de la Universidad Central: Acuerdo n.° 003 de 2004 modificado en el 2012, Acuerdo n.° 002 de 2008 Mediante el cual se establece la Política de Comunicaciones, el Acuerdo n.° 14 de 2009 mediante el cual se establecen las políticas de Bienestar Institucional.

Reflexiones finales

Como se ha podido apreciar, algunas de las noticias que han venido y que siguen ocupando las primeras páginas de prensa en los últimos años, así como los hallazgos del Observatorio Laboral para la Educación del MEN, constituyen problemas sociales que deben interpelar nuestro quehacer universitario, puesto que la discriminación y las múltiples “microinequidades”¹⁸ con las cuales estamos habituados a convivir de manera “naturalizada” deberían ocupar un lugar importante en nuestro ejercicio docente y en nuestras preguntas de investigación. ¿No sería acaso materia de indagación para los y las economistas las brechas laborales existentes entre hombres y mujeres? ¿No habría que explicar la razón por la cual las mujeres con igual formación devengan menos que los hombres? ¿Por qué entre el 2009 y el 2010 el salario real de un hombre recién graduado aumentó 9,4 % y el de una mujer aumentó 5,2 %? (Campo, 2011). ¿Hay discriminación de género en el mercado laboral?

De otra, parte, ¿habría que penalizar todas las formas de discriminación? Si se penalizaran todas las discriminaciones, como lo cuestionaba Daniel Mera en su artículo, ¿habría entonces que enviar a la cárcel al mulato o al mestizo que discrimina al “negro” y al “afrocolombiano” que es machista y homofóbico? Como se ve, son múltiples los interrogantes, y estos problemas están en las agendas públicas y de los medios de comunicación. ¿Qué tienen las universidades colombianas que decir frente a las diferentes formas de discriminación que se dan en sus campus y entre sus actores?

Los diferentes tipos de discriminación y violencias en razón de las diferencias que constituyen a los sujetos, y a los cuales no son ajenas nuestras universidades, presentan retos fundamentales para la producción del conocimiento en las ciencias sociales y en las humanidades. No obstante, quizá el primer paso es volver la mirada sobre nuestro quehacer en cuanto do-

18 Las microinequidades son “eventos encubiertos, efímeros, o que aparecen como triviales, que frecuentemente pasan desapercibidos para su perpetrador y que a menudo no resultan evidentes para la persona a la que se lesiona” (Rowe, citado en Mingo, 2010, p. 158). Para Mingo, es un tipo de discriminación sutil y cotidiana contra grupos específicos como las mujeres, la población LGBTI, grupos étnicos, entre otros. En un país como Colombia, el chiste y las burlas expresan bien este tipo de discriminación.

centes e investigadores, así como reflexionar en torno a los currículos explícitos de los programas de pregrado y posgrado en todos los campos del saber, y revisar de manera crítica las múltiples discriminaciones sutiles y veladas que circulan e instituyen las relaciones entre los actores del mundo académico universitario.

Durante el lapso de tiempo que transcurrió entre la realización del panel “Políticas educativas, diferencia y equidad” (2011) y la publicación de sus memorias (2015), en el ámbito internacional se encontraban en ejecución tres proyectos orientados a buscar la equidad de género en la educación terciaria: “Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina” (Miseal)¹⁹, “Equality-igualdad de género: fortalecimiento del liderazgo femenino en las IES latinoamericanas y la sociedad”²⁰ y “Fortalecimiento de la equidad de género en la educación en Colombia” (Feges).

En el ámbito nacional se promulgó la Ley 1482 del 2011, llamada Ley Antidiscriminación; el MEN formuló los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (2013) y la Universidad Central actualizó su PEI (2013), de forma que podemos afirmar que existe una tendencia, tanto global como nacional, cuyo objetivo es poner en las agendas de las IES los asuntos que hemos abordado en este artículo. En Colombia contamos en la actualidad con políticas, instrumentos normativos y experiencias para diseñar políticas y adelantar acciones específicas, cuyo fin es la institucionalización y transversalización del enfoque de derechos y la perspectiva interseccional, con énfasis en las relaciones entre hombres y mujeres.

Sin embargo, se requiere una aplicación efectiva de las normas y las políticas educativas existentes, así como un mayor desarrollo de la normatividad nacional. Por ejemplo, sería conveniente una ley cuyo mandato implique la adopción de acciones de inclusión y equidad de género en la educación superior. También sería de esperar que la reforma de la Ley

19 Para mayor información, véase la dirección electrónica www.miseal.net

20 Véanse las direcciones electrónicas: <http://goo.gl/Z3WV2A> y <http://goo.gl/e7Kpfx>

30 de 1992 sobre la educación superior incorpore de manera decidida el enfoque diferencial de derechos con énfasis en género²¹.

El proyecto “Fortalecimiento de la equidad de género en la educación superior”(Feges) se erige como una oportunidad para emprender el camino hacia una sociedad que reconozca y garantice los derechos y la dignidad de las personas y los grupos diversos y diferentes. El horizonte propuesto como utopía posible es que “en nuestros campus ninguna diferencia sea motivo de discriminación”.

Bibliografía

- Barón, J. D. (2010). Diferencias de género en los salarios de los recién graduados en Colombia. Presentación en el Foro Nacional de Seguimiento a Graduados, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia. Consultado en <http://goo.gl/11YeHj>.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona / Paidós.
- Campo, M. F. (2011). Observatorio Laboral para la Educación: seguimiento a los graduados de la educación superior en los últimos 10 años. Educación de calidad, el camino de

21 Avances normativos dirigidos a hacer efectiva la igualdad y reconocer las diferencias se pueden constatar, por ejemplo, en la legislación española: “Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que obliga a las empresas con más de 250 trabajadores y trabajadoras a negociar y poner en marcha planes de igualdad, así como a instituciones públicas como las universidades a diseñar e implementar las políticas y estructuras de igualdad que contribuyan solidariamente al logro de la igualdad efectiva”, así como la “Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades”: “Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no solo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación [...]. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad” (España. Jefatura de Estado, 2007a y 2007b).

la prosperidad. Presentación de la Ministra de Educación Nacional de Colombia. Consultado en www.graduadoscolombia.edu.co

- Colombia. Congreso de la República. (2011). Ley 1482. "Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones". Bogotá, 30 de noviembre.
- Colombia Diversa. (2005). *Situación de los Derechos Humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia, 2005*, Ed. Colombia Diversa, Bogotá, p.76.
- El Tiempo. (31 de agosto de 2011). Todo acto de discriminación será sancionado como delito, p. 1.
- El Tiempo. (27 de julio de 2011). Corte dice que los gays pueden formar familia, p. 1.
- El Tiempo. (1 de agosto de 2011). Fallo de Corte favorece adopción en parejas gays, p. 1.
- El Tiempo. (3 de agosto de 2011). Brecha salarial entre hombres y mujeres graduados crece de nuevo, p. 1.
- El Tiempo. (2 de agosto de 2011). Discriminadores, ¿todos a prisión?, sec. "Debes Leer", p. 16.
- España. Jefatura del Estado. (2007a). Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que obliga a las empresas con más de 250 trabajadores y trabajadoras a negociar y poner en marcha planes de igualdad, así como a instituciones públicas como las universidades a diseñar e implementar las políticas y estructuras de igualdad que contribuyan solidariamente al logro de la igualdad efectiva. Madrid.
- España. Jefatura del Estado. (2007b). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid.
- Fuentes, L. Y. (2006). Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas. *Nómadas*, 24, 22-35. Bogotá.
- Fuentes, L. Y. (2010). El Plan Decenal de Educación en Colombia 2006-2016: un "pacto social" que se resiste a la equidad

- de género y a la diversidad sexual. En A. Mingo (coord.), *Desasosiegos: relaciones de género en la educación* (pp. 79-108). México: IISUE / Unam / Plaza y Valdés.
- Mingo, A. (2010). Hilvanes de género en la experiencia escolar. En A. Mingo (coord.), *Desasosiegos: relaciones de género en la educación* (pp. 153-198). México: IISUE / Unam / Plaza y Valdés.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: MEN.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz.
- Rawls, J. (1986). *Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos.
- Santa Cruz, I. (1992). Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones. *Isegoría*, 6, 145-152. Madrid.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2000). *La razón antes que la identidad* (T. López Mills, trad.). Consultado en www.letraslibres.com/revista/convivio/la-razon-antes-que-la-identidad
- Silva, M. (2010). *Encuesta Bienal de Cultura, 2009: la cultura democrática bogotana*. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte - Observatorio de Culturas. Consultado en <http://goo.gl/q1JNCp>
- Universidad Central. (2001). Acuerdo n.º 03. Por el cual se aprueba el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Bogotá.
- Universidad Central. (2008). Acuerdo n.º 002 de 2008. Mediante el cual se establece la Política de Comunicaciones de la Universidad Central. Bogotá.
- Universidad Central. (2009). Acuerdo n.º 14 de 2009, mediante el cual se establecen las políticas de Bienestar Institucional en la Universidad Central. Bogotá.
- Universidad Central. (2012). Estatuto General de la Universidad Central. Acuerdo n.º 003 de 2004 modificado en el 2012. Bogotá.

Universidad Central. (2013). Acuerdo del Consejo Superior n.º 11-2013. Por el cual se modifica el Acuerdo n.º 3 de 2001 y se aprueba la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Central. Bogotá, 15 de agosto del 2013.

Discapacidad y diferencia: una reflexión sobre las políticas de inclusión educativa

Sonia Marsela Rojas Campos¹

Desde que, en 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) empezó a utilizar el índice de desarrollo humano (IDH) para medir y clasificar a los países, con indicadores diferentes a los exclusivamente económicos, la educación tomó una relevancia mayor debido a que se constituyó en una de las tres variables para definir este índice.

1 Docente e investigadora del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) de la Universidad Central. Coordinadora de la Maestría en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos de la misma institución, Bogotá (Colombia). Es comunicadora social y especialista en Comunicación-Educación de la Universidad Central. Magíster en Antropología Visual de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)-Ecuador. Correo electrónico: srojasc1@ucentral.edu.co

A partir de entonces, los países no solo han venido desarrollando políticas para ampliar el acceso y la cobertura educativa, sino que han elaborado estadísticas que permiten dar cuenta de sus logros y alcances. En particular, hay una gran preocupación por reducir el analfabetismo, ampliar la cobertura en la primaria, disminuir la deserción escolar y alcanzar mayores niveles de escolaridad.

Simultáneamente, aunque desde 1975 —a través de la Declaración de los Derechos de los Impedidos— ya se había puesto de manifiesto la responsabilidad de los Estados en la disposición de medidas sobre la discapacidad (y se habían hecho ajustes a esta primera Declaración en 1982 y 1993), es con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) como, además de disposiciones médicas y de rehabilitación, se explicitan otras acciones tendientes a devolver la dignidad a estas personas, a modificar los imaginarios sociales sobre ellas y a generar condiciones para el desarrollo de una vida plena.

En esta nueva mirada, la educación se hace crucial, pues se considera una herramienta fundamental para que toda persona —con o sin discapacidad— pueda incorporarse a la sociedad.

En esta relación educación-discapacidad, se fueron desarrollando alternativas diversas para dar salida a las dificultades de formación de los/as niño/as con discapacidades.

En principio, fue la *educación especial* la que se implementó como un proceso de institucionalización de las personas con discapacidad. Implicaba separarlas a ellas de sus familias para llevar a cabo los tratamientos necesarios que les permitieran lograr el mayor nivel de normalidad posible.

Después llegó la *integración educativa*, que consistió en llevar la educación especial a las escuelas regulares², con el propósito de dar atención a los/as niños/as que llegaban a estas. En ese sentido, no todas las escuelas eran de integración, solo lo eran aquellas en las cuales efectivamente se encontraba población con discapacidad.

2 Usaré en el documento el término *escuela regular* para referirme a las instituciones educativas que conocemos. No usaré el término *escuela normal* porque entraría en contradicción con la discusión sobre la inconveniencia de mantener la contraposición binaria normal/anormal.

Hoy se hace referencia a la *inclusión educativa*, concepto con el cual se busca eliminar la centralidad de la diferencia en los/as estudiantes con discapacidades, para proponer una escuela que trabaja en, con y para todas las diferencias: sociales, culturales, de género, de diversidad funcional, de etnia, etc. Esta amplitud del concepto hace necesario modificar prácticas que permitan diversificar la escuela y transformar su carácter normalizador.

La preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial y apoyar los procesos de integración que en cambiar la cultura y las prácticas de las escuelas regulares [...]. Se da la paradoja [de] que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de estudiantes. Así, la inclusión espera afectar estructuras físicas, administrativas y relacionales, no sólo para las y los niños/as con discapacidad, sino para todos/as los que han sido objeto de discriminación y segregaciones (Rojas, 2012, p. 27).

Llegar al concepto de *inclusión* requirió un largo camino que se gestó de la mano de valiosos desarrollos conceptuales sobre cómo entender la discapacidad, así como de luchas sociales de las personas que la experimentan y sus familias, que, poco a poco, se han ido materializando en políticas públicas.

Pese a estos avances, la realidad hoy es que no existe claridad frente a estas maneras de entender el proceso de incorporación de las personas con discapacidad al sistema educativo. Además, coexisten, de manera simultánea, varios enfoques: la institucionalización, la integración y la inclusión. No obstante las dificultades, es en la educación básica primaria, secundaria y media en donde se constatan mayores desarrollos de la política de inclusión educativa. En todo caso, poco sabemos sobre qué ha pasado en la educación superior.

El presente documento constituye una reflexión sobre las políticas públicas de educación superior en materia de discapacidad. Se basa en reflexiones propias y en estudios que se han llevado a cabo al respecto en el país.

Panorama de la discapacidad y la educación superior en Colombia

Antes de profundizar en la inclusión en la educación superior, conviene ver *grosso modo* un panorama de la situación de acceso a la educación de las personas con diversidad funcional. En el año 2005, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) llevó a cabo un censo en el que obtuvo información crucial sobre las personas con discapacidades, incluidos datos sobre el acceso a la educación.

Según este censo, en Colombia cerca de 2650000 personas presentan algún tipo de discapacidad. Es decir, que el 6,3 % de colombianos tienen limitaciones permanentes (un 6,5 %, en el caso de los hombres, y un 6,1 %, en el de las mujeres).

La tasa de analfabetismo para las personas con discapacidad es del 23,8 %, mientras que la de las personas sin discapacidades es del 9,5 %.

En cuanto al acceso a la educación para las personas con discapacidad, el documento del Ministerio de Educación “Lineamientos para una política en educación superior inclusiva” (2013) revela las siguientes cifras: el 33 % de la población con discapacidad no ha concluido sus estudios de básica primaria; el 14,3 % no ha culminado sus estudios de básica secundaria; y solo el 3 % ha logrado hacerlo.

El 2,4 % de las personas con discapacidad adelantó estudios universitarios sin obtener el título y el 1 % posee título en algún nivel de la educación superior (técnico profesional, tecnológico y profesional universitario). De esa cifra, el 0,1 %, ha cursado posgrados.

Las cifras anteriores muestran algo que afecta a la mayoría de la población, pero que se hace más dramático en el caso de las personas con discapacidad (y, vale decir, también de los grupos étnicos y con otras diferencias): el denominado *efecto embudo*, que se refiere a los problemas de permanencia en el sistema educativo y que tiene como consecuencia una disminución de la graduación a medida que aumenta el nivel educativo.

En el censo del 2005, se señala que, para el caso de las personas sin discapacidad, la tasa de culminación de primaria es del 37,2 %, la de secundaria, del 31,8 % y la de educación superior

y de posgrado alcanza el 11,9 %. Lo que puede corroborarse con los datos aportados en un estudio más reciente:

De los jóvenes entre 15 y 24 años, el 15,2% no completó la educación secundaria y no siguió estudiando; un 27,1% estaba todavía en la educación secundaria; un 23,8% salió de la educación secundaria, pero nunca entró en la educación superior; el 17,9% ingresó en la educación superior y aún se encuentra en ella; el 14% entró en la educación superior, pero abandonó antes de la graduación; y el 2% entró en la educación superior y se tituló (OCDE y Banco Mundial, 2012, p. 29).

Entre las causas más importantes de la deserción o no culminación de estudios en la educación superior, se encuentran la situación económica, las condiciones académicas (saberes) con las cuales se llega a la universidad, el acceso a tecnologías de la educación y la inseguridad o el desconocimiento sobre la carrera elegida, entre otras.

Ahora bien, si, además de la comparación entre personas con y sin discapacidad, cruzamos estos datos con el tipo de discapacidad, el sexo, la clase social, la condición rural o urbana y la pertenencia a una etnia o comunidad afrocolombiana, posiblemente tendremos datos más preocupantes. Es decir, la interseccionalidad puede arrojarnos resultados de mayor inequidad en relación con el acceso a la educación.

Así las cosas, los datos antes aportados dan cuenta de la dificultad que encarna la “Educación para todos”, así denominada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en el Foro Mundial de Educación del año 2000.

Hasta el momento, esta iniciativa ha concentrado los esfuerzos de inclusión educativa (como también de cobertura a nivel general) en la básica primaria y secundaria. Sin embargo, las tasas de graduación y deserción nos dicen que no basta solo con una política de cobertura en todos los niveles. También es indispensable crear condiciones que aseguren la retención, continuidad y culminación de la formación de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

Efectivamente, las instituciones educativas que han aceptado incorporar niños/as con discapacidad se han visto rodeadas de varias dificultades que, en el mediano y largo plazo, terminan con la salida de estas personas.³ A continuación, presento cinco de las principales causas de deserción:

- La falta de recursos en la institución escolar; que van desde la adecuación de las instalaciones físicas, pasan por la dotación de herramientas o material didáctico y pedagógico específico y llegan hasta la falta de conocimiento de las/os docentes sobre el tipo de trabajo que deben hacer con los y las niños/as con discapacidad.
- El desconocimiento de la propuesta de integración e inclusión educativa. Esto termina por delegarles un mayor trabajo a los docentes, que deben atender, en la mayoría de instituciones, hasta a cuarenta niños/as con y sin discapacidad y con otras condiciones particulares: problemas de aprendizaje, desnutrición, violencia intrafamiliar, problemas de conducta, entre muchos otros.
- Un imaginario social en torno a las personas con discapacidad que está sustentado sobre la incapacidad de aprender, decidir y ser independiente. Por esa razón, se desarrollan acciones encaminadas más a la caridad y a la ayuda, y no a crear condiciones para la formación y el aprendizaje.
- Rigidez en los currículos, que se sustentan en la competencia entre estudiantes y en la superación de logros académicos sobre principios de normalización que no dan posibilidades a otros ritmos o metas de aprendizaje, a otras necesidades educativas. En ese sentido, la dificultad principal tiene que ver con la creencia en que deben hacerse clases y contenidos diferentes para las/os niñas/os con discapacidad, cuando el principio de la inclusión propone mantener contenidos iguales, pero flexibilizar los ritmos y tiempos para su desarrollo.
- La evaluación resulta fundamental para que las personas con discapacidad se mantengan en el sistema educativo. Sabemos que la evaluación está sustentada sobre un modelo que mide resultados y no procesos, con estrategias y mecanismos

3 Existen muchos trabajos que han abordado las dificultades de la integración e inclusión educativa. Para profundizar, véanse, entre otros, Rojas (2012).

estandarizados que no tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje. Esta manera de llevar a cabo la evaluación provoca muchos fenómenos de competencia que terminan, no solo en repetición y deserción, sino en baja autoestima y desmotivación de las personas con discapacidad.

- Insuficiencia en los apoyos necesarios para el desarrollo de estas personas, que van desde la facilidad del transporte casa-colegio hasta aparatos ortopédicos, sillas de ruedas, audífonos, etcétera. También se cuenta aquí el acceso a servicios complementarios, como el de salud, en la medida en que la mayoría de personas con discapacidad requiere seguimiento y control que pueden resultar onerosos o demandantes en tiempo para los/as niños/as y sus cuidadoras/es.

Las preguntas que ahora surgen son las siguientes: ¿qué conocemos sobre la inclusión en la educación superior, además de las cifras?; ¿qué políticas hay al respecto y cómo se han ejecutado?; ¿qué aspectos favorecen o impiden la deserción de las personas con discapacidad en la educación superior?

Inclusión educativa en la educación superior

Como ya se mencionó, los esfuerzos de cobertura e inclusión educativa han estado centrados en la educación básica, en donde existen estudios cuantitativos y cualitativos sistemáticos sobre la manera como se ha llevado a cabo este proceso. Por el contrario, las investigaciones sobre lo que ha sucedido en el nivel superior aún se encuentran a medio camino.

Es preciso decir que, si bien —en la Constitución Política de Colombia de 1991, en la ley de educación superior (Ley 30 de 1990) y en la ley general de educación (1994)— existen alusiones explícitas a la educación como un derecho para todas las personas —incluidas aquellas con discapacidad—, apenas hasta el año 2013 se lograron concretar “los lineamientos de política de educación superior inclusiva”, que se nutrieron de los foros nacionales para la formulación del “Plan Sectorial 2006-2010: Revolución Educativa” y el “Plan Decenal de Educación 2006-2016”.

Así pues, el desarrollo de los lineamientos es algo que apenas comienza y que, aunque constituye un logro importante, requiere tiempo para dar resultados.

Mientras tanto, las que han llevado la voz frente a la reflexión y debate de la educación inclusiva en la educación superior han sido las propias universidades, a través de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad.

Estas han venido desarrollando diferentes actividades, entre las que se cuentan los foros nacionales e internacionales, no solo para debatir la inclusión en la educación superior, sino para presentar y compartir resultados de experiencias e investigaciones en este campo.

Asimismo, a falta de una política nacional, y con el fin de orientar la inclusión educativa en las instituciones de educación superior (IES), la red definió cinco lineamientos para la inclusión que, de forma sintética, presento a continuación:

- a. Tener una política institucional que se explicita en el proyecto educativo institucional (PEI) y en las normas particulares que de allí se deriven.
- b. Diseñar y ejecutar programas que busquen la vinculación activa de las personas con discapacidad en la vida universitaria.
- c. Llevar a cabo programas de registro que permitan hacer seguimiento y acompañamiento.
- d. Desarrollar procesos de formación y producción de conocimiento que promuevan miradas interdisciplinarias e incidan en la transformación de las prácticas pedagógicas que beneficien a toda la comunidad.
- e. Luchar por la accesibilidad física y tecnológica, que contemple la adecuación de instalaciones y la dotación de recursos para potenciar las habilidades de los/as estudiantes con discapacidad (Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad).

Con base en estos lineamientos, la profesora Rocío Molina Béjar⁴ (2010) llevó a cabo un estudio en nueve universidades de Bogotá y cinco a nivel nacional que reveló los pocos avances alcanzados en materia de inclusión educativa.

4 Investigadora del grupo Rehabilitación e Integración Social de la Persona con Discapacidad y docente de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario.

Aun cuando la mayoría de las universidades reportó haber tenido capacitación e información sobre el tema, solo una de estas realiza acciones en los cinco lineamientos antes mencionados. En las demás instituciones de educación superior, se adelantan acciones en alguno de los lineamientos, con cierta continuidad, pero estas no se articulan con procesos generales y, por lo tanto, quedan como asuntos de una unidad específica o como un compromiso personal.

Estos escasos desarrollos en materia de inclusión en las universidades proporcionan poca información cualitativa y sistemática tanto de las personas con discapacidad que entran a este nivel de educación como de las condiciones en las que tiene lugar su proceso de formación.

Luego, la primera conclusión del estudio es la gran necesidad que tiene el país de conocer a su población con discapacidad que logra entrar a la educación superior. Seguramente con este conocimiento se podrían tener más elementos de juicio, y de mejor calidad, para comprender por qué solo el 1 % de quienes ingresan logran graduarse y, de ese modo, tomar medidas que puedan corregir esta situación.

Políticas públicas, discapacidad e inclusión educativa

La inclusión de las personas con discapacidad, aunque tiene una trayectoria larga en términos legislativos⁵, no ha resultado un asunto sencillo de resolver, pues su atención evidencia problemas estructurales de los gobiernos y de la sociedad en general.

La formulación de políticas es, sin duda, un camino crucial para visibilizar los reclamos y necesidades de grupos y personas. Pero también es cierto que muchas de estas políticas se inscriben en discursos que resaltan el carácter de vulnerabilidad de los grupos sociales y que, siguiendo al antropólogo Arturo Escobar (1998 [1996]), se insertan en el discurso global del desarrollo.

5 La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 establece que toda "persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición" (artículo 2, énfasis añadido). De esto se han desprendido normativas orientadas específicamente a las personas con discapacidad.

Con esta perspectiva, se invierten muchos esfuerzos en estudios estadísticos para homogenizar a las comunidades y realizar acciones que rara vez atienden las necesidades reales o particulares. En cambio, se insertan en la misma lógica de normalización y productividad de la sociedad:

[...] las políticas que se diseñan desde el discurso del desarrollo tienen el objetivo de homogenizar a las sociedades en un mismo paradigma: el progreso, mismo que se basa en las relaciones capitalistas del mercado. El discurso del desarrollo enmarca a la gente en ciertas coordenadas de control. La intención no es simplemente disciplinar a los individuos, sino también transformar las condiciones en las cuales viven, en un ambiente social normalizado y productivo (Escobar, 1998 [1996], p. 298).

Un ejemplo de lo dicho anteriormente es el documento publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (2012) sobre las políticas de educación superior en Colombia. Este se sustenta en estadísticas relacionadas básicamente con la oferta y demanda del servicio, hace algunas caracterizaciones de la población que accede a la educación —a través de datos cuantitativos que miden el acceso y la equidad asociados al ingreso familiar— y evalúa la equidad en el sistema de ayudas a los educandos (OCDE y Banco Mundial, 2012).

Estas ayudas corresponden a créditos y becas para las personas con bajos recursos económicos. Lógicamente, las estadísticas ayudan a poner los acentos de las acciones en ciertos aspectos. Pero, por ejemplo, en este caso, el acceso y la equidad se reducen a la población de bajos recursos, sin tener en cuenta otras características que reclaman tratamientos diferenciados.

En el apartado sobre calidad y pertinencia, en el que podrían abordarse temas más acordes con los contextos y realidades particulares, el documento expresa: “Si Colombia desea mejorar su competitividad e incorporarse a la OCDE, sus servicios educativos y la capacidad de investigación de sus instituciones deben cumplir con los estándares internacionales en materia de calidad de resultados” (OCDE y Banco Mundial, 2012, p. 158).

Así, los ajustes que el estudio sugiere deben estar en el marco de los intereses de la comunidad internacional, y no necesariamente en el de las necesidades del país. En ese sentido, la educación, desde el marco del desarrollo, se expresa en que la pertinencia se relaciona con la oferta laboral y con la demanda del mercado como únicos criterios.

Estas recomendaciones internacionales se van insertando en las políticas nacionales: a veces, sin mayor traducción; otras, con un gran esfuerzo por acercarlas a los contextos particulares. En el caso de Colombia, por ejemplo, en el Plan Sectorial 2006-2010, se establece lo siguiente:

El énfasis en la educación como un vehículo para lograr una sociedad más equitativa se tradujo en resultados en términos de *ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad*. Sin embargo, el país requiere, además de más y mejor educación, que ésta sea más pertinente frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. Por ello, en esta oportunidad, el énfasis se hará en la educación como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes.

[...] La política de pertinencia se ha concebido para que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder al reto de *aumentar la productividad y competitividad del país*. Para ello, en torno al desarrollo de las competencias laborales, se propone establecer respuestas flexibles que faciliten la movilidad de los estudiantes entre los diferentes niveles de formación y entre el sistema educativo y el mercado laboral. De forma particular, se busca fortalecer y fomentar la educación técnica y tecnológica (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pp. 7-8, énfasis añadido).

Los énfasis que he añadido a la cita anterior me permiten decir que, siguiendo a Escobar, además de homogenizar a las poblaciones, se propone un modelo de sociedad que se rige por lo competitivo desde una perspectiva de la productividad, que no solo desconoce a las personas con discapacidad, sino a las que, sin discapacidad, están buscando otros caminos alejados de la idea del mercado.

Por supuesto, no es que se deseche la importancia de los procesos de desarrollo y de productividad de una sociedad. Pero no dejan de ser incómodos los reduccionismos de esta perspectiva, pues, en primer lugar, solo se entiende la productividad desde un punto de vista, el del mercado y la economía, y, en segundo lugar, la finalidad de la educación se reduce también a esos mismos dos aspectos, con lo cual la pregunta es ¿y en dónde está la integralidad de la que tanto se habla?

En relación con la discapacidad, sucede algo similar. Existe una mención general, a través del concepto de *necesidades educativas especiales* (NEE), por el cual esta población se entiende como un grupo más de los muchos que requieren atención. Lo anterior puede verse en una de las metas que expone el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: Pacto Social por la Educación:

En el 2010, el Estado garantiza el acceso, permanencia, pertinencia y calidad de la educación a la población con necesidades educativas especiales, población con prácticas culturales y sociales diversas, en la medida de sus condiciones y características particulares, incorporando la interculturalidad (Ministerio de Educación, 2007, p. 41).

También, en ese mismo documento, se alude a las necesidades educativas especiales de las comunidades víctimas del conflicto armado y a las de los “grupos y comunidades indígenas, afrocolombianos, raizales, rom, urbana marginal, rural dispersa, madres cabeza de familia, adultos” (Ministerio de Educación, 2007, p. 33).

En dos oportunidades, el documento habla de “población vulnerable con necesidades educativas especiales” y alude a los apoyos de tipo terapéutico, pedagógico y tecnológico para minimizar las barreras de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2007, pp. 38-40), lo que nos conecta directamente con la población en situación de discapacidad.

Como puede colegirse, son también enunciados generales en los que se da un tratamiento homogéneo a poblaciones tan diversas como grupos víctimas de la violencia, población rural, comunidad rom o personas con discapacidad.

Es claro que el nivel de las políticas no permite entrar en las particularidades de cada uno de estos grupos. Pero sí debería ser explícita la necesidad o el principio de reconocer los contextos y condiciones particulares que cada uno de ellos demanda. Ahora bien, ¿cómo se traduce esto en la educación superior?

Empecemos con la máxima norma en el país en materia de educación: la Ley 115 de 1994⁶. La Ley de Educación tiene un capítulo específico para “las personas con limitaciones o capacidades excepcionales” en el que se plantea, de manera general, la necesidad de garantizar los apoyos tecnológicos, la adecuación de espacios físicos y las aulas de apoyo especializadas en las instituciones de educación.

Es decir, la ley aún se enmarca en el modelo de integración educativa, lo que no es extraño dada la época en la que se formuló y expidió. Actualmente, aunque hay propuestas y discusiones diversas, esta ley sigue vigente. Por lo tanto, cualquier tipo de avance o iniciativa se encuentra en los planes decenales, que son más recientes.

El más vigente de estos, para el cual se implementó una metodología de formulación, consulta y validación participativa, es el Plan Decenal de Educación 2006-2016, que tiene escasas y concretas alusiones a la educación superior, en las cuales no se establece relación alguna con la discapacidad o con las NEE.

El Plan Decenal menciona únicamente en siete oportunidades la educación superior en el marco de garantizar el acceso a este nivel y ampliar la cobertura. En otro momento, se alude al fortalecimiento de la infraestructura y los recursos físicos y administrativos y a la dotación tecnológica para garantizar la calidad y la eficiencia.

Asimismo, se menciona el apoyo “de los establecimientos educativos e instituciones de educación superior, destinados a fortalecer ciencia, tecnología, investigación, innovación y emprendimiento” (Ministerio de Educación, 2007, p. 34). Finalmente, se menciona la formación de los docentes de educación superior y las estrategias para cualificar su práctica pedagógica y permitir la actualización en su área de estudio.

6 También llamada Ley General de Educación, en la que se expiden las disposiciones que organizan y definen el servicio educativo en Colombia.

Ahora bien, la equidad y la inclusión aparecen como lineamientos transversales a toda la educación, pero no hay alusiones concretas a estos principios para la educación superior. En los artículos o apartados en donde se hace referencia a la equidad y la inclusión, estos aparecen como conceptos generales o asociados al acceso a la educación de las poblaciones vulnerables o más pobres del país. Llama la atención que, cuando se enumeran los procesos o poblaciones sobre las cuales se hace hincapié en la equidad y la inclusión, no aparecen las personas con discapacidad:

1. Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad.

Diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra- e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en

- Enfoque de derechos y deberes.
- Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género (Ministerio de Educación, 2007, p. 23).

En cuanto a la educación superior, la normatividad que rige actualmente en Colombia es la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de este nivel de educación. Sin embargo, en esta no hay una sola referencia a la equidad, la igualdad, la exclusión, la discriminación y, menos aún, se mencionan grupos o poblaciones especiales.

Esta ley está centrada en la estructura organizativa y los órganos asociados que ayudan a la administración como el Consejo de Educación Superior (CESU) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes). Aunque se han llevado a cabo reformas para ajustar esta ley a las condiciones, exigencias y necesidades actuales, recordemos que ninguna de estas puede estar en contravía de la ley.

Habrá que esperar si los “Lineamientos de Política Educativa Superior Inclusiva”, que se publicaron en el año 2013, se acogen en la formulación de una nueva ley de educación superior. Por ahora, la propuesta de reforma a la ley de educación superior, presentada por la anterior ministra, María Fernanda Campo, y

respaldada por el CESU, contiene un apartado sobre *educación inclusiva*, entendida esta como el derecho a la educación para todo grupo poblacional.

En esa iniciativa de ley, la inclusión tendría que ver con tres procesos básicos: acceso para quien esté interesado, cobertura para quienes ingresan al servicio y reconocimiento de la diversidad y las necesidades particulares de cada uno de los grupos poblacionales que ingresan al sistema educativo durante su permanencia en este.

Cuando la propuesta de política describe los problemas que enfrentaría, se refiere a los “índices de pobreza, propuestas académicas insuficientes, migración de jóvenes rurales a las zonas urbanas, rigidez de procesos curriculares y acompañamiento académico insuficiente, entre otros” (Ministerio de Educación, 2014, s. p.).

Para enfrentarlos, según la ministra y el CESU, se deben implementar tutorías, apoyos pedagógicos, estrategias en pro de las diferencias, formación inclusiva para los docentes y un sistema de evaluación de políticas inclusivas.

Aunque no se nombra de manera específica a las personas con discapacidad o a otra población, se esperaría que el concepto de *inclusión* que se utiliza sea aquel que incorpora la diferencia como la posibilidad de abrir espacios de diálogo que formen, no solo en la tolerancia, sino también en la comprensión y el respeto por el otro.

En cualquier caso, valdría la pena preguntarse si, efectivamente, la equidad y la igualdad están siendo principios de la educación superior cuando, por ejemplo, los exámenes de ingreso a la universidad son estandarizados y muy pocas veces tienen opciones para que sean presentados por personas invidentes o con parálisis cerebral.

De otra parte, cuando una vez se ingresa a la institución universitaria, las aulas quedan en pisos cuyo acceso único son las escaleras, lo que dificulta a quienes usan silla de ruedas su desplazamiento. Cuando los/as docentes usan casi como única estrategia pedagógica la cátedra, niegan la posibilidad a las personas sordas o invidentes de involucrarse de manera más activa en su proceso de aprendizaje.

En la mayoría de los casos, los exámenes de acceso a la universidad significan un filtro para el ingreso a la institución universitaria. Un filtro que busca “quedarse con los mejores” o con quienes han tenido una educación de élite. En cierto modo, las pruebas de entrada denotan la falta de compromiso de las instituciones educativas por crear espacios de nivelación de los/as aspirantes que, por su procedencia, llegan con niveles de educación bajos.

Al instalarse en el mismo discurso de la equidad, el discurso de los estándares y de las competencias –conceptos del mercado incorporados a la educación–, se crean nuevas formas de exclusión y discriminación que no respetan las historias personales, las procedencias, las culturas o las condiciones físicas de quienes entran en el espacio educativo.

Las instituciones de educación básica y, especialmente, las de educación superior se comportan como empresas que también deben competir para “atraer más clientes” y mantener un puesto en la oferta del mercado educativo. Para lograrlo, se esfuerzan no solo por atraer a los mejores de las Pruebas Saber Pro, sino que se aseguran con las pruebas de admisión propias y los mecanismos de evaluación durante todo el proceso de formación.

Con todos estos mecanismos, logran mantenerse en los listados de “las mejores instituciones”, que, por supuesto, redundan en mayor demanda de cupos. Con este parámetro, se quedan sin opción los/as niños/as, los/as jóvenes y adultos con discapacidad o quienes tienen problemas de aprendizaje; y no es porque sean malos estudiantes o porque no tengan un desempeño académico adecuado, sino porque los mecanismos de evaluación son homogéneos, miden resultados, no procesos, y, por lo tanto, no tienen en cuenta las diferencias.

Al final, quienes presentan las Pruebas Saber Pro no son estas personas con discapacidad o con NEE, pues recordemos que solo el 1 % logra su título universitario después de haberse mantenido en una competencia no tan equitativa con sus demás compañeros/as.

Como se observa, hay más intenciones y cosas por hacer que acciones concretas y estudios claros que permitan tener un panorama cercano de lo que está sucediendo con la inclusión en las IES.

Todo lo planteado hasta el momento está situado en el plano de las condiciones más generales de la normativa. Pero ahora me detendré en un asunto fundamental y, quizás, más difícil de atender: las representaciones sociales de la discapacidad.

Políticas públicas, representaciones e inclusión

La discapacidad ha tenido que arrastrar un lastre muy difícil de discriminación y exclusión que aún no desaparece en la sociedad y que, frecuentemente, constituye la principal dificultad para poner a operar cualquier política.

Recordemos que, desde la Antigüedad, la discapacidad y la deformidad han estado atadas a imaginarios de debilidad y anormalidad, lo que derivó con frecuencia en políticas de exterminio.

En la Edad Media, creían que las personas con discapacidad eran contenedoras de los demonios y del mal o que representaban los castigos divinos y la impureza de padres y familias, razón por la cual el exilio o la caridad resultaron las prácticas más comunes.

En la modernidad, a través del discurso médico, las personas con discapacidad se convirtieron en poseedoras de enfermedades que requerían ser tratadas en instituciones aisladas (como un problema de salud pública) y utilizadas para llevar a cabo experimentos que mejoraran su productividad. Por mucho tiempo, fueron los inútiles o idiotas que no servían a la sociedad y que eran escondidos en las casas, pues causaban vergüenza a la familia.

Más recientemente, en el marco de los procesos de globalización, las personas con discapacidad se han convertido en los nuevos clientes de las políticas del desarrollo y se han adelantado estudios estadísticos que permiten convertirlas en un problema mundial y tratarlas con acciones específicas como poblaciones vulnerables.

Hoy en día, persisten y se mezclan muchos de estos imaginarios. Pero, debido a las luchas de los movimientos sociales, se han abierto caminos para adelantar una diferenciación de esta población que permita dignificarla y darle su lugar como sujetos de derechos.

No voy a detenerme en cómo y qué han significado estas formas de representar y entender la discapacidad porque puede resultar una labor muy dispendiosa que supera los límites y objetivos de este documento. Solo quiero reparar en el papel que han tenido las políticas públicas en la construcción de estos imaginarios sociales.

Mucho antes de una política globalizada, en muchas normativas locales se adelantaron acciones (casi siempre de salubridad) para los “tullidos” y para los “retrasados mentales”. Las primeras normativas recogieron del lenguaje cotidiano dos conceptos que, por largo tiempo, se utilizaron para nombrar a las personas con discapacidad: los *impedidos* y los *minusválidos*.

Para el primer caso, la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975) no solo marcó el primer ejercicio de visibilización global de la discapacidad, sino que, además, planteó los primeros puntos para pensar la dignificación y reconocimiento de esta población y como sujetos de derecho. Asimismo, esta Declaración fue crucial para posicionar un discurso médico de la discapacidad que, como veremos, se mantiene en la actualidad.

Mientras tanto, y por larga data, las legislaciones locales denominaron *inválido* o *minusválido* a la persona con discapacidad, lo que puede verse en normativas como la Ley de Integración de Minusválidos (Francia, 1975), la Ley de Protección del Minusválido (Ecuador, 1982) y la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (España, 1982), entre otras.

Igualmente, dentro de los textos se usó muchas veces la palabra *deficiencia* o *deficientes* para referirse a una discapacidad específica (deficiencia mental). Posteriormente, haría carrera el concepto de *personas con limitaciones* (década de los noventa), con el cual se buscaba desplazar la idea de que la persona era inútil y poner el énfasis únicamente en su limitación particular; un ejemplo es la Constitución Política de Colombia de 1991, en la cual se usa esta expresión.

Hasta aquí las normativas tenían un importante acento asistencialista, medicalizante y rehabilitador que pretendía básicamente mantener estable a la persona y hacerla lo más funcional posible para que no “representara problemas” ni ocasionara traumatismos en los procesos productivos de la sociedad.

La fuerte lucha dada por las organizaciones y movimientos de personas con discapacidad y sus familias, de la mano de nuevos desarrollos conceptuales que no se quedaban solo en la visión médica, abrió un escenario diferente para esta población que se ha ido poco a poco reflejando también en la legislación.

A nivel mundial, van apareciendo el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1982), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1994) y la máxima legislación que, en la actualidad, guía las políticas en esta materia: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), con la cual se modifican muchas normativas nacionales que, en su mayoría, han incorporado el concepto de *personas con discapacidad*.

Lo que en apariencia es solo un cambio de nombre indica también el posicionamiento y la manera como los países comprenden esta situación. Las legislaciones anteriores no manifestaban la incorporación de las personas con discapacidad a la sociedad, o lo hacían de manera instrumental; ubicaban la situación como un problema de la persona, su familia y de la discapacidad particular; y no reparaban en su integridad como ser humano.

Si bien tanto en la Convención como en las políticas locales se sigue privilegiando una visión médica de la discapacidad, es indispensable señalar que estas normativas son cada vez más claras en cuanto a definir acciones tendientes a procesos de integración e inclusión social. En este contexto, la educación, la promoción de los derechos y la participación activa en las decisiones del país (como, por ejemplo, votar) se han constituido en una lucha permanente de esta población que se ha reflejado en la normativa.

Los críticos consideran que la expresión *personas con discapacidad* plantea la discusión y la situación como un problema individual. Por eso, afirman que debe transitarse hacia la expresión *personas en situación de discapacidad* (un concepto que en Colombia ha hecho bastante carrera), para subrayar que son las condiciones sociales, culturales y económicas las que ubican a una persona en situación de discapacidad y no su condición física.

Por ahora no hay consenso en la manera de nombrar esta realidad. No obstante, los debates dirigidos a ampliar la comprensión de la discapacidad, más allá de una mirada médica e individual, han ido permeando acciones y políticas específicas.

Es claro que el desarrollo conceptual se ha dado desde la visión médica. Por eso, las nociones de *enfermedad*, de *invalidéz* y de *sufrimiento* han regido las relaciones que se establecen con las personas con discapacidad, incluso en los espacios educativos.

Efectivamente, un estudio en Ecuador sobre imaginarios de diferencia en la escuela revela que las nociones de *enfermedad* y de *incapacidad* siguen estando en la mente de las personas. Estos imaginarios se traducen en acciones tendientes a la asistencia, la caridad y la ayuda. De alguna manera, el miedo que causa no saber qué hacer o cómo tratar a una persona que posee alguna discapacidad provoca rechazo o acciones de caridad.

Institucionalmente, las prácticas mantienen una idea de incapacidad y de diferenciación en términos de distinguir lo que propone Carlos Skliar. El autor, que retoma las reflexiones de Denise Jodelete, propone que la diferencia ha estado en dos planos: el afuera y el adentro.

El afuera se refiere al otro exótico. El adentro se refiere “a aquellos quienes, marcados con el sello de la diferencia, se distinguen en el seno de un conjunto comunitario” (Skliar, 2003, p. 56).

Además, el autor precisa lo que significa *distinguir*: “El otro distinto, que es ‘mimetizado’ para parecerse al ‘sí mismo’, a la identidad supuestamente original. En definitiva: el otro que está en un tiempo de simulacro de lo otro, de mimesis de la mismidad” (Skliar, 2003, p. 49). Se refiere a la aceptación del diferente, en cuanto posibilidad de reafirmar lo normal o, en términos de Skliar, “la mismidad”, que es lo que hacen las prácticas de ayuda o de caridad.

Un estudio realizado entre los años 2000 y 2010 en la Universidad Nacional de San Juan, en Argentina, sobre las representaciones sociales de la discapacidad, hace un importante trabajo histórico y conceptual sobre el tema y, además, aborda un capítulo específico sobre cómo entienden los docentes universitarios la discapacidad y cómo la asumen en su práctica pedagógica.

El estudio muestra que un 68 % de los/as docentes dice no tener información o tenerla muy parcialmente sobre la discapacidad y sobre la educación inclusiva. En ese sentido, consideran que una mayor capacitación permitiría tratarlos adecuados para los/as estudiantes con discapacidad.

De allí en adelante, lo que narran los/as docentes es lo que piensan sobre la discapacidad, que puede agruparse en sentimientos de impotencia, lástima, ternura, sufrimiento, angustia, preocupación y admiración por el interés del individuo en superarse. Entre las prácticas más importantes se encuentran los “deseos de ayudarlo, protegerlo, apoyarlo, recuperarlo, solucionar sus problemas” (Sartori, 2010, p. 103), y algunos planteaban el de tratarlo como una persona igual sin hacer diferencias.

Aunque no hay estudios en Colombia (o por lo menos no están registrados) sobre las representaciones sociales en torno a la discapacidad de los/as docentes de educación superior, los sentimientos explicitados por los/as profesores/as argentinos/as no deben distar mucho de lo que pasa en nuestro país; pues los resultados del estudio son equiparables a los de investigaciones colombianas que sobre el mismo tema indagan en las escuelas y colegios de básica primaria y secundaria.

Recapitulando, se requiere un mayor esfuerzo de los gobernantes, de las personas con discapacidad, de la educación y de la sociedad para impulsar dinámicas que transformen nuestros imaginarios y representaciones sobre “el otro” o “la otra” que superen las relaciones de caridad y nos acerquen a las de respeto.

Para concluir

En primer lugar, con respecto a la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, se hace necesaria una mayor articulación entre sistemas como el de salud, el educativo y el laboral (entre otros), que tradicionalmente han trabajado de manera separada tanto para producir información como para realizar acciones.

En el caso de la educación, la inserción de las personas con discapacidad a la escuela depende de que hayan logrado esta-

bilizar las condiciones de salud propias de su situación. Cuando esto no es posible, el ingreso se posterga, lo que causa bajas coberturas y problemas relacionados con la extraedad que, en muchos, casos llevan a la deserción.

En segundo lugar, la interseccionalidad se constituye en un aspecto fundamental para abordar la problemática de las personas con discapacidad, pues su ubicación en una clase social, una etnia, un sexo-género, etcétera, marcan otras exclusiones que ponen a esta población en condiciones de mayor vulnerabilidad frente a otros grupos.

No se trata de uniformar para insertar a todos los individuos en planes y programas bajo una misma etiqueta. En cambio, resulta fundamental que se entiendan todas sus adscripciones y todos los cruces y condiciones de discriminación y vulnerabilidad en las que pueden estar inmersas las personas con discapacidad.

En tercer lugar, son muchas las discusiones que se pueden desprender de esta relación entre educación, políticas, diferencia y equidad. En particular, quisiera reiterar que la formulación de políticas públicas no siempre obedece a intereses altruistas y desinteresados. Esta también puede estar ligada a objetivos políticos de gran envergadura que intentan o promover una manera específica de pensar la sociedad o detener brotes de resistencia que puedan atentar contra ese modelo o incorporar y potenciar realidades sociales encaminándolas hacia el enfoque que se busca implementar.

Ahora bien, todo indica que hay una especie de jerarquización y desarrollo en cascada que, de un lado, define lo que es importante (un problema social) y necesario incorporar a las políticas, y, de otro, hace que prevalezcan relaciones de poder entre quienes toman esas determinaciones y quienes las ejecutan.

Así, en el ejercicio del análisis de la política pública, es evidente que las leyes locales y regionales van por caminos diferentes. Mientras que las políticas globalizadas han incorporado las demandas de los movimientos de las personas con discapacidad, en las legislaciones locales se mantiene una ventriloquía con la normatividad internacional, que tiene intereses propios a veces distantes de los contextos particulares.

Retomando a Skliar, se requiere un trabajo que supere el armazón legislativo y de lenguaje que propone la norma y que parece buscar, sobre todo, insertarse en una lógica única de homogenización, producción de estadísticas y caracterizaciones generales que olvidan las particularidades.

Este interés en formular las políticas tiene que ver con una necesidad de establecer nuevas representaciones sociales, en este caso, sobre la diferencia. Como argumenté anteriormente, la mayoría de las políticas internacionales acogen la diferencia en el discurso de la igualdad o la equiparación de oportunidades a través de una visibilización de la otredad como precariedad o vulnerabilidad. Pero, en estas políticas, no hay lugar real para asumir la diferencia con todo lo que implica. Y es que, en mi opinión, asumir la diferencia es cuestionar el orden social, político, económico y cultural en el que está cimentada nuestra sociedad: es cuestionar las nociones de *normalidad*, de *normatización* y de *productividad*.

Para terminar, quiero destacar una reflexión de Amartya Sen: “Si una persona llega a ser más productiva mediante una mejor educación y una mejor salud, es de esperar que también pueda dirigir mejor su propia vida y tener más libertad para hacerlo” (1998, p. 70).

En el caso de “las poblaciones especiales”, en particular en el de las personas con discapacidad, su productividad no está solo en términos de alcanzar los promedios y estándares del mercado, sino, justamente, en lograr mayores herramientas para decidir sobre su propia vida. Y eso solo se consigue con políticas educativas que transformen las relaciones pedagógicas normativas, de modo que en ellas la diferencia no sea únicamente un asunto de incorporación de la alteridad en un mismo espacio, sino también un escenario dialógico de las diferencias.

Bibliografía

- Escobar, A. (1998 [1996]). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos para una política en educación superior inclusiva*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Plan Sectorial 2006-2010: revolución educativa*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014, 4 de agosto). Consejo Nacional de Educación Superior presenta hoy acuerdo por lo superior 2034. *CVNE*. Consultado en www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-344299.html
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 109-128.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1994, 4 de marzo). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Consultado en www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006, 13 de diciembre). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Consultado en www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Banco Mundial. (2012). Evaluación de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia 2012. Colombia: OCDE, BM.
- Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad. (s. f.). Consultado en www.urosario.edu.co/Subsitio/IncluSer/ur/redColombianaUniversidadesDiscapacidad
- Rojas, S. M. (2012). *Escuela y discapacidad: representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Sartori, M. L. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales: de la educación especial a la educación inclusiva*. Argentina: Fundación Universidad de San Juan.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 67-72.

- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Niño y Dávila, EMV.
- Skliar, C. (2008, 29 de diciembre). Hay que evitar las miradas que manchan. *Revista Veintitrés*.

Reflexiones sobre la evaluación en el marco de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con limitación visual¹

Uriel Ignacio Espitia Vásquez²

Introducción

Prentendo suscitar con este breve ensayo, una reflexión sobre las premisas en las que se enmarca la evaluación educativa de los estudiantes discapacitados, a raíz del proyecto de investigación “Procesos evaluativos de estudiantes ciegos en el sistema público educativo”, que fue formulado, ejecutado y financiado entre el Instituto Nacional para

1 Este texto es una versión modificada de mi intervención en el panel Políticas Educativas, Diferencia y Equidad, realizada el día 9 de agosto del 2011, en el marco de la Temporada del Arte: Ciencia, Arte y Equidad, organizada por la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte de la Universidad Central.

2 Excoordinador de la línea de Comunicación-Educación del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) de la Universidad Central, Bogotá (Colombia). Psicólogo y magister en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos de la Universidad Central. Correo electrónico: urielignacio@gmail.com

Ciegos (INCI)³ y el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) de la Universidad Central, entre los años 2009 y 2010.

El proyecto indagó sobre la forma como están teniendo lugar los procesos de evaluación educativa de los estudiantes ciegos en las instituciones educativas inclusivas de diez departamentos⁴, sopesando los efectos de la formación que ha proporcionado el INCI a docentes y núcleos familiares, los usos de la dotación de materiales y de equipo especializado y la relevancia de estos procesos de inclusión para las vidas de los niños/as ciegos y de sus familias.

En primer lugar, hay que precisar que las demandas de inclusión educativa de las personas con limitaciones, que se han extendido a los espacios laborales y sociales, son expresión del auge de los movimientos sociales organizados en pro de los derechos civiles y políticos de los afrodescendientes, las mujeres, los homosexuales y otras minorías (que se desarrollaron entre los años sesenta y setenta del siglo pasado en los Estados Unidos e Inglaterra).

Además, son resultado de los cambios suscitados en las teorías sobre la ciudadanía, en las cuales lo que más se resalta no es el tradicional lazo social con un pasado común ni el vínculo con el Estado-nación soberano y su pertenencia a esta comunidad política en la que los sujetos han de saber delegar la soberanía mediante actos de representación (que implica el principio universalista de igualdad ante la ley), sino una ciuda-

- 3 El Decreto 1006 del 2004 enmarcó la labor del INCI en las siguientes funciones: organización, planeación y ejecución de las políticas orientadas a obtener la rehabilitación, integración educativa, laboral y social de los limitados visuales, su bienestar social y cultural, y la prevención de la ceguera. El INCI coordina acciones con el Ministerio de Educación Nacional – MEN, el Ministerio de Protección Social y el Ministerio de Comunicaciones. Asimismo, ejerce facultades de supervisión a las entidades de y para ciegos, sean públicas o privadas, según las políticas trazadas por el MEN (Presidencia de la República, Colombia, Decreto 1006 de 2004).
- 4 Los diez departamentos y veintiún municipios colombianos donde están ubicadas las instituciones incluyentes de la discapacidad visual elegidas para formar parte del estudio como componente de la estrategia de abordaje territorial del plan estratégico del INCI (2006-2010) fueron los siguientes: Antioquia (Envigado, Itagüí, Rionegro); Atlántico (Barranquilla, Malambo, Soledad); Boyacá (Sogamoso, Tunja); Cundinamarca (Bogotá, D. C.); Huila (Neiva); Norte de Santander (Cúcuta); Risaralda (Dos Quebradas, Pereira); Santander (Bucaramanga, Piedecuesta); Sucre (Corozal, Morroa, Sincelejo); y Valle (Buenaventura, Cali, Tuluá).

danía que debe enfrentar la globalización económica, política y tecnológica.

Asimismo, estas demandas son producto del auge de un conjunto de movimientos colectivos de carácter cultural que buscan una participación e inclusión más plena y justa; todo lo cual transforma las concepciones y prácticas acerca de la dignidad, la igualdad, el bienestar, la identidad, en el marco de una localización globalizada de la cultura de los derechos humanos.

Un ejemplo de estos movimientos sociales fue el Disablement Incomes Group británico (DIG)⁵, un movimiento que a mediados de los años sesenta se movilizó para mejorar las pensiones y oportunidades de empleo de los discapacitados, donde terminaron predominando los hombres y una élite de técnicos sin discapacidad, especializados en el cabildeo y la abogacía parlamentaria, convencidos de que, desde las leyes y con ayuda de los medios de comunicación, podrían resolver los problemas de estas personas.

También se encontró el Movimiento de Vida Independiente (MVI) de los Estados Unidos⁶, que ubicó las “deficiencias” en barreras sociales y actitudinales, y no en los individuos discapacitados y promovió, con su filosofía de vida independiente, principios de autodeterminación, inclusión y participación. Igualmente el movimiento británico Unión de los Impedidos Físicos contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés)⁷, que definió la discapacidad física como una forma particular de opresión social, pero que luego amplió su alcance a todo tipo de deficiencias, impulsando la constitución del Consejo Británico de Personas con Discapacidad (BCODP, por sus siglas en inglés)⁸.

Estos movimientos sociales se fueron globalizando en las décadas de los ochenta y los noventa y promovieron la organiza-

5 Según Peter Millington (2013), fue especialmente significativo el trabajo de las fundadoras Megan du Boisson y Berit Moore.

6 Edward Verne Roberts fue el primer estudiante con una discapacidad severa que asistió a la Universidad de California. Junto con otros estudiantes con discapacidad que vivían en la enfermería de Servicios de Salud Estudiantil del Hospital Cowell, e inspirados en el activismo político de los negros y las mujeres en 1968, comenzaron a representarse a sí mismos no como pacientes sino como otra minoría oprimida que terminó conformando el Centro de Estudios “Rolling Quads” en 1970 (Shapiro, 1993)

7 Organizado por Paul Hunt (1981) a comienzos de los años sesenta.

8 Impulsado por Mike Oliver y Colin Barnes (Shakespeare y Watson, 2002).

ción y el establecimiento de agendas para desinstitucionalizar a las personas con discapacidad, el reconocimiento de sus derechos civiles, la autoayuda, la desmedicalización y la denuncia del consumismo desarrollado por una creciente “industria de la rehabilitación y la discapacidad” (señalado por los estudios de la discapacidad —*disability studies*—).

Dichos estudios han investigado las barreras ambientales; la manera como las políticas públicas se relacionan con los modos socioculturales de comprender la discapacidad; cómo esta se construye social y políticamente desde el enfoque médico hegemónico; cómo ocurre su construcción social y política; qué relaciones pueden establecerse entre el género y la discapacidad; cuáles son las restricciones de las políticas y los modos de empoderamiento de los colectivos sociales correspondientes; cuál ha sido la historia del activismo político de estas personas; cuál ha sido la experiencia subjetiva ante el trato discriminatorio, de dependencia y segregación, etc. Todo lo cual rebasa el estrecho marco establecido por los enfoques médicos de rehabilitación y por la educación especial.

El caso colombiano

En relación con nuestro país, como lo precisa Muñoz Borja en *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad*:

En Colombia la organización de las personas con discapacidad como *movimiento social* no era visible si es que existía. Sólo hasta después de la Constitución de 1991 se visibilizaron como actores sociales, individuales, como ciudadanos, pero no como *colectivo organizado*. Por lo que, al parecer, los movimientos sociales conformados por otros actores *abonaron el terreno*, para que el Estado se tornara más sensible a la necesidad de su conformación desde la diversidad, y, como consecuencia no premeditada, las personas con discapacidad obtuvieron un espacio dentro de este Estado *diverso, participativo y democrático*. Es decir, en Colombia el espacio de las personas con discapacidad, como ciudadanas, apareció cuando el Estado otorgó los mismos derechos constitucionales a las *minorías* existentes en el país, y no por un *proceso de lucha* de aquellas, organizadas dentro de un

movimiento. Solo algunas personas colombianas con discapacidad a través de la historia hicieron su *propia lucha* y abrieron su espacio de manera individual y dentro de sus entornos próximos (2006, p. 81, cursivas mías).

Por lo anterior, los procesos de inclusión educativa han estado fundamentalmente determinados por las políticas públicas y por las maneras como los agentes públicos dinamizan estas políticas en los diferentes departamentos, pero sobre todo, por la forma como las culturas escolares aplican estos marcos discursivos con el fin de desarrollar las estrategias pedagógicas, diseñar los tipos de evaluación, articular al profesorado de las aulas regulares con los docentes de apoyo, preparar al estudiantado para la presentación de las pruebas de competencias y las pruebas de Estado, usar los materiales y tecnologías disponibles, como también vincular a la familia de los estudiantes con discapacidad visual a este tipo de procesos.

Según Marisol Moreno (2010), la inclusión social y educativa de la discapacidad ha sido progresivamente articulada, tanto por cinco disposiciones internacionales que antecedieron a la promulgación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas (ONU, 2006) como por la política educativa nacional (dispuesta en más de 65 instrumentos jurídicos).

Respecto a la inclusión en el sistema educativo, las normas nacionales fundamentales son las siguientes:

- La Ley General de Educación que en 1994 dispuso la atención de las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional como parte del servicio público educativo (Colombia. Congreso de la República, 1994: Título III, cap. I, arts. 46-48);
- El Decreto 2082 de 1996, que estableció los principios para que las entidades territoriales dinamizaran un plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de las personas con limitaciones y el desarrollo de programas especiales mediante la adecuación de los proyectos educativos institucionales (PEI).
- La Resolución 2565 del 2003, que estableció parámetros y criterios para la prestación del servicio de educación a la po-

blación con necesidades especiales, señalando la organización del servicio, el modo de designación y las funciones a desempeñar por parte de los docentes y otros profesionales de apoyo vinculados para la integración académica y social de esta población, la definición del tamaño y composición de los grupos, la formación de docentes y el cumplimiento de los criterios básicos por parte de los establecimientos estatales que atienden de manera exclusiva a las personas con discapacidad.

Además, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 dispuso:

[...] el sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social, y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran (Asamblea Nacional por la Educación, 2007, p. 2).

Asimismo, orientó la dotación de equipos, programas y docentes formados para la atención a la población con necesidades educativas especiales mediante la gestión y asignación de recursos de inversión, con el fin de garantizar su ingreso y permanencia desde la primera infancia hasta el nivel superior.

De igual manera, planteó que se deben garantizar los apoyos necesarios —pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar estudiantil—, para minimizar las barreras de aprendizaje y promover el acceso y la participación, en un sistema pertinente y de calidad. Señaló también que se debe procurar incrementar en un 20 % la asignación presupuestal y promover la innovación y la pertinencia de propuestas pedagógicas para la población con discapacidad.

Por su parte, el Distrito Capital ejecutó el Plan Distrital de Discapacidad 2001-2005, cuya evaluación evidenció la necesidad de diseñar una política que incluyera estrategias y acciones que permitan trascender el asistencialismo, hacia una perspectiva de los derechos humanos, la participación y la diversidad. Además, el Acuerdo Distrital 137 del 2004 estableció el Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en Condición de Discapacidad en Bogotá, coordinado por el Consejo Distrital de Dis-

capacidad, integrado por un Comité Técnico y veinte consejos locales de discapacidad.

Dentro de este marco normativo, y con la participación de cerca de cinco mil personas con discapacidad, sus familias, cuidadoras/es, profesionales y expertos de entidades públicas y privadas de la ciudad, se elaboró el documento de Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital (2007-2020).

El Decreto 470 del 2007 adoptó esta política (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007), fundamentada en el enfoque de derechos humanos definido alrededor de cuatro dimensiones: desarrollo de capacidades y oportunidades; ciudadanía activa, cultural y simbólica; territorio; y medio ambiente.

A partir de allí, el Acuerdo 342 del 2008 estableció —mediante la acción de la Secretaría Distrital de Desarrollo Económico— un apoyo a las unidades productivas conformadas por personas en condiciones de discapacidad y/o a sus familias (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008), y el Acuerdo 447 del 2010 estipuló la formación laboral a las personas en condiciones de discapacidad en el Distrito Capital con base en los lineamientos dados por la Secretaría de Desarrollo Económico, en el contexto del Sistema Distrital de Discapacidad y el Consejo Distrital de Discapacidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

Por otra parte, desde principios de siglo, los sistemas productivos han supuesto que existe una estrecha relación entre el desarrollo económico y el nivel educacional, por lo que la educación es uno de sus pilares.

La universalización y masificación educativa incrementó los índices de matrícula, pero también los índices de repetición y deserción, lo que provocó a comienzos de los años ochenta, que el problema de la calidad educativa se convirtiera en un tema central, puesto que los aprendizajes alcanzados no resultaban ideales a la hora de corroborar los saberes y competencias efectivamente incorporados por los estudiantes.

Respecto a las escuelas públicas, el Consenso de Washington aconsejó sustituir el control democrático por un sistema de mercado, manejarlas como empresas privadas regidas por la elección del consumidor y eliminar, tanto como fuera posible, toda autoridad del más alto nivel (el Estado), siendo el mercado el único ente regulador de la educación.

Al concebir lo educativo como una “industria” o un “servicio”, las instituciones debían medir los resultados de aprendizaje (con pruebas censales estandarizadas aplicadas de forma periódica y resultados difundidos públicamente) para comparar y estimular la “competencia” entre colegios públicos y privados,⁹ y, con este *ranking*, captar “clientes” o “usuarios” con innovadoras “ofertas educativas”.

Así, la calidad educativa se empezó a concebir más como un problema de *marketing* que como un asunto pedagógico. Esta perspectiva economicista y tecnicista redujo o eliminó los derechos adquiridos por los niños, familias, profesores e instituciones, que ahora se sobreentienden como “privilegios”. En lugar de derechos, se hace referencia a *estímulos*, *premios* y *ayudas* puntuales a la productividad y a la gestión exitosa, y a las familias se les dan “subsidios a la demanda”¹⁰.

En la década de los noventa, en la mayoría de los países latinoamericanos, se fundaron los sistemas nacionales de evaluación, dado que existía una presión por definir mecanismos externos de evaluación “de la calidad de la educación”.

En esta década, también se instaló este concepto como metalinguaje, sobre el cual resultaba difícil establecer un consenso, siendo el reto fundamental cómo evaluar los logros cognitivos en lectura y escritura y en matemáticas de los niños de tercer y quinto grado, un proceso que resultó generador de polémicas por sus efectos sociales y pedagógicos.

También resultó problemático el concepto de *sistema nacional de evaluación* —sugerido por las agencias de cooperación internacionales, que condicionaron al desarrollo de este tipo de sistemas los préstamos para educación—. Este concepto no podía consistir solo en el diseño, aplicación de pruebas y difusión de sus resultados, porque se sabía que este proyecto, así como la

9 Uno de los negocios más rentables y en expansión son los servicios paraeducativos, cuyo campo es la realización de pruebas y la preparación de “simulacros” para aprobar las evaluaciones censales.

10 En Colombia, gracias a las transferencias condicionadas o subsidios directos a la asistencia escolar de los niños/as, controles médicos o nutricionales y otros compromisos que coadyuvan a obtener resultados en determinadas políticas públicas orientadas en el marco de la reducción de la pobreza, el programa Familias en Acción creó otro tipo de clientelismo distinto al de los puestos y contratos con el Estado, pues con los subsidios otorgados se logró una fidelidad electoral que coadyuvó a la reelección de Álvaro Uribe Vélez. Otro tanto ha pasado en otros países latinoamericanos.

función política de la evaluación externa, afectaría todo el sistema educativo: currículo, textos, infraestructura de las escuelas, pedagogía, formación de los docentes, participación de la familia en los procesos de la escuela, etcétera.

No obstante, los resultados no influían en la toma de decisiones para la transformación de la escuela ni había un enlace con la formación de docentes ni con iniciativas de investigación desde el interior de las instituciones escolares, siendo necesario discutir sobre el tema de las competencias o de las habilidades fundamentales que se exploraban desde las pruebas (Jurado, 2009).

La evaluación censal del rendimiento académico y el estudio de factores escolares y extraescolares asociados o asociables con ese logro¹¹ son otros de los conceptos que articulan el proyecto neoliberal en el campo de la educación, entendida como el logro de resultados y estándares eficientistas a partir de criterios de homogeneidad y de la lógica de la mercantilización de la educación.

En Colombia, el interés al cual respondió la implementación de nuestro sistema nacional de evaluación fue asumir esta última como una rendición de cuentas para que las familias y la sociedad en general conocieran los indicadores de “calidad de las instituciones” (expresados en el rendimiento académico de los estudiantes y difundidos masivamente por los medios de comunicación para elegir las mejores instituciones).

Pero distinto fue el caso de Uruguay. Allí, se consideraron los resultados de la evaluación como una posibilidad confidencial de aprendizaje y reflexión de los maestros. También fue diferente el caso de Chile, que optó por tomar los resultados grupales como elemento de evaluación de la labor del maestro y como parte de un sistema de incentivos económicos si sus estudiantes lograban mejores desempeños en las pruebas nacionales (Jurado, 2009).

Chomsky (2001) afirma que no es posible conocer ni explicar los objetivos de los programas y las políticas públicas de Latinoamérica sin considerar las recomendaciones de las agencias internacionales de financiamiento, que detallan específicamente cada área de la vida de los países no desarrollados, condicionan-

11 Fuertemente condicionado por aspectos socioeconómicos, relacionados no solo con la educación, sino con la salud, el empleo y la vivienda, que reiteran lo que ya se sabe: “[...] los estudiantes de sectores desfavorecidos social y culturalmente tienden a lograr desempeños en menor medida respecto a los de sectores muy favorecidos social y culturalmente” (Jurado, 2009, p. 32).

do así los empréstitos al cumplimiento de sus orientaciones. En ese sentido, los promotores de las reformas educativas latinoamericanas en la década de los noventa fueron, a saber: el Diálogo Interamericano (DIA), el Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (Cinde), y sus patrocinadores: United States Agency for International Development (Usaid), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Avina Foundation, The Tinker Foundation, GE Found, Global Development Network y otros. Para impulsar estos cambios educativos en Latinoamérica, en 1982 se creó el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal)¹².

En Colombia, el gremio docente, liderado por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) jugó un rol protagónico como principal promotor de la Ley 115 de 1994, que definió la *calidad educativa* en términos de “la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (Colombia. Congreso de la República, 1994: art. 4). Sin embargo, en líneas generales, el concepto de *calidad* fue importado de los modelos de gestión empresariales y fabriles a la educación. Por esta razón, no es fácilmente definible, ya que también contempla aspectos como *mejoramiento escolar*, *escuelas efectivas*, *educación de excelencia* y *competencias mínimas*, términos que deben sobreentenderse asociados con criterios como rango y estatus o con cualidades especiales de distinción, clase o exclusividad que diferenciarían un centro educativo de otros.

Asimismo, se ha operativizado el concepto de *calidad* en función de variables que muestran una cierta superioridad, perfección o mérito conseguidos respecto de ciertos “estándares” previamente determinados, pero que desestiman los numerosos y potentes factores extraescolares que influyen en lo educativo¹³.

12 Los objetivos del Preal han sido impulsar la descentralización de la gestión, fomentar la educación con equidad y promover la calidad educativa, el perfeccionamiento docente y el financiamiento compartido por diversos actores sociales. Asimismo, lo ha sido la desconcentración de la gestión educativa hacia las municipalidades y la vinculación del sector empresarial con el sector social, los gobiernos locales y los padres de familia (Gajardo, 1999).

13 Bustamante y Díaz (2003) prefieren hablar de *factores asociables* y no *asociados* al logro de los estudiantes; pues medir los resultados de la calidad educativa no es solo cuestión de medir los resultados escolares de los estudiantes,

El discurso de la calidad educativa es un imperativo que define objetivos o intereses de transformación y cambio de las instituciones escolares y de la práctica docente. Sin embargo, en el fondo, la calidad no tiene que ver con lo educativo, sino con el cálculo económico, el *marketing* y el *management*: eficiencia en el uso de los recursos (minimización de costos); eficacia en los resultados de las pruebas, reduciendo el ausentismo escolar, la deserción y la repetición (que perjudican la rentabilidad); productividad y efectividad (para maximizar los beneficios y ampliar el negocio). En síntesis, como plantean Miñana y Rodríguez, para el programa neoliberal, “la calidad es un intangible etéreo al que hay que ponerle cifras para estimular la competencia, fortalecer el mercado (verdadero motor de la calidad), facilitar la libre elección de los consumidores, exigir responsabilidades y controlar el mercado” (2003, p. 49).

Los sistemas nacionales de evaluación fueron concebidos para valorar la efectividad de los avances de las reformas educativas estructurales dinamizadas en las últimas tres décadas en Latinoamérica. También fueron una forma de tasar, en un amplio lapso, los resultados de la educación, justificando las inversiones a partir de los resultados sobre indicadores tales como logros, desempeños o aprendizajes de los estudiantes y evaluación docente.

Igualmente, sirvieron para valorar los resultados educativos de los países durante su participación en estudios comparativos internacionales, para así promover la elaboración de estándares regionales, promovidos por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Jurado, 2009).

Con los simulacros de evaluación, los estudiantes reciben la información sobre las características generales de las pruebas, lo que no significa que en el trabajo práctico tenga lugar una enseñanza por competencias. Por tanto, termina manejándose un discurso que no tiene correlatos en la práctica, lo que señala un vacío en la formación de los docentes.

sino también de recopilar información sobre procesos y recursos cuya contribución a la generación de dichos resultados no es segura. En ese sentido, son factores asociables los siguientes: los capitales económicos, simbólicos y culturales de los padres, del contexto del alumno y del profesor; el acceso a materiales educativos; las condiciones específicas del aula y del maestro; el contexto escolar directivo e institucional, etc.

Al respecto, también hay instituciones y editoriales que están publicando libros, pruebas y simulacros “por competencias” que desconocen los fundamentos de las áreas disciplinares y que solo proceden de manera imitativa con la creación de bancos de preguntas “tipo Icfes”¹⁴. Los docentes consumen ávidamente este tipo de materiales, convencidos de que se trata de las estrategias apropiadas de evaluación para las pruebas de Estado.

Como explicó Jean Baudrillard (1978), los simulacros son imágenes que, al ser reflejo de una realidad profunda, terminan por no tener nada que ver con ningún tipo de realidad —tal como sucede en el cuento de Borges (1960) en el que los cartógrafos de un imperio trazan un mapa tan detallado que recubre con total exactitud el territorio real—.

Tal modelo virtual, construido por una sucesión de simulacros, suplanta la realidad, dando lugar a la hiperrealidad, hasta el punto de que la simulación no es ya la de un territorio, una existencia referencial o una sustancia, sino la generación de modelos donde el territorio ya no precede al mapa, sino donde el mapa es el que engendra el territorio.

Desde la perspectiva de Lermen y Azula (2010), este problema es grave e insignificante a la vez. Por un lado, la escuela ha renunciado a pensar la evaluación en su interior porque se ha comprometido con la ejecución de prácticas de simulacros delegadas en instituciones especializadas en el tema. Por otro, la universidad, sin que sea el único espacio ni el más legítimo, tampoco aborda el problema, porque igualmente está evaluando con los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES) (ahora pruebas Saber Pro), elaborados fuera del país. La respuesta en la universidad también ha sido el simulacro.

A su parecer, el problema no es quién inventó ese discurso, sino la audiencia que tiene. Y tal vez tampoco sea un problema para los latinoamericanos, porque estamos entrenando a la gente para contestar la prueba; nadie se toma en serio el tema de la evaluación.

Si se tomara en serio la evaluación con los niños/as ciegos, por ejemplo, deberíamos regresar al concepto de *competencia*, pero ese concepto no está en los estándares internacionales. De-

14 Desarrolladas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).

beríamos asumir un proceso de construcción del conocimiento desde la perspectiva de la diferencia —no de la ceguera—, privilegiando el desarrollo de los potenciales; pues, a distintos procesos de conocimiento, diferentes mecanismos e instrumentos de evaluación.

La evaluación en la educación pública de estudiantes ciegos

A continuación, se presentan algunos resultados del estudio “Procesos evaluativos de estudiantes ciegos en el sistema público educativo” (Espitia, 2011).

a. Referentes sobre evaluación

- El profesorado es consciente del uso político de los resultados de la evaluación externa, pues esta no solo mide el alcance de lo que se aprende, sino también de lo que se enseña, dada la función selectiva y jerarquizadora resultante de la comparación entre las instituciones. Luego, si los resultados son muy adversos, podrían señalar una dificultad pedagógica del docente.
- Aparte de la función aditiva de la evaluación, los estudiantes captan su finalidad formativa y reflexiva, aun cuando también saben que la evaluación tiene un valor performativo, resultado del entrenamiento para superar los simulacros de las pruebas del Estado y de las evaluaciones “tipo Icfes” que tienen lugar en casi todas las instituciones escolares.
- Los estudiantes con limitación visual (LV) son evaluados de manera oral o “en tinta” porque no todos los profesores conocen el sistema braille. Esto plantea un problema relacionado con la capacitación de los docentes, sobre todo para las instituciones que se autodenominan *integradoras de estudiantes con LV*. Es un problema más complejo porque en las instituciones incluyentes no hay una decisión unificada respecto a la obligatoriedad o no de aprender y enseñar con el sistema braille.
- Sobre el Decreto 1290 del 2009, que reglamentó de nuevo la evaluación y la promoción, tanto docentes como

estudiantes creen que estimula el bajo nivel académico: muchos estudiantes mediocres son promovidos año tras año sin merecerlo.

- La evaluación tiene efectos punitivos; aunque no se la utilice *ex profeso* como un modo de castigo, produce en el estudiantado emociones asociadas tanto con el temor y el fracaso, como con las necesidades de aceptación y de reconocimiento.
- Quedan preguntas por el trabajo práctico respecto de la evaluación de logros y competencias de los estudiantes con discapacidad visual, pues en algunos casos se limita a una descripción de actividades para que los niños tengan una idea de los conceptos.

b. *Comprensión de los criterios de evaluación*

- El Decreto 1290 del 2009 reglamentó la evaluación y promoción de los estudiantes y estableció tanto los derechos y deberes de ellos, para su mejor desarrollo educativo, como los derechos y deberes de los padres de familia respecto al proceso formativo de sus hijos. Las instituciones educativas deben desarrollar un sistema integral de evaluación articulado al PEI, a fin de autoevaluar, heteroevaluar y coevaluar a los estudiantes, considerando el porcentaje de inasistencias, que también incide en su promoción. No obstante, esto no garantiza la existencia de una autonomía escolar, puesto que la definición del proyecto educativo queda cada vez más condicionada a la oficialización de las pruebas censales nacionales (que este Decreto llevó a cabo), a la participación en las evaluaciones internacionales y a las directrices y políticas de monitoreo y control establecidas por el Gobierno central.
- No está clara para todos los actores escolares la normativa vigente respecto de los criterios institucionales que se siguen para la evaluación, pues sobre todo se cita la escala del Decreto 230 del 2002. Algunos padres entrevistados en el estudio creen que se seguirá empleando la misma escala de valoración a la que venían acostumbrados, puesto que no mostraron estar informados de que el

Decreto 1290 plantea la entrega de informes periódicos de evaluación a los padres y la utilización de una escala de valoración de desempeños.

- Aunque el Decreto 1290 reconoce la existencia de diferencias en los ritmos y estilos de aprendizaje, y un desarrollo integral del estudiante, no adelantó orientaciones respecto a los desempeños por competencias, que siguen más una lógica de estandarización.
- Hay casi total unanimidad entre los actores escolares entrevistados respecto a que los estudiantes con LV son evaluados con el mismo rigor que los demás, sin concederles notas apreciativas o “regalándoles los logros”. Se evalúa en ellos no solo el aprendizaje o el rendimiento académico en las materias, sino el comportamiento y el grado de integración con los demás compañeros.
- Pero se estima que la evaluación de matemáticas, sobre todo cuando involucra el uso del ábaco y de gráficas, es más difícil, pues se trata de procesos lógicos y de más cuidado en los que algunos niños con LV se muestran más lentos que los otros estudiantes.
- Otros criterios que son tenidos en cuenta para la evaluación de los estudiantes con baja visión es ampliarles la letra de los textos o ubicarlos en los primeros puestos del salón. Sin embargo, los padres no saben si cuando se trata de evaluar las pruebas escritas en braille, las calificaciones las otorgan los docentes de apoyo o los maestros de aula regular.
- Algunos padres de familia refieren una consulta permanente con el profesorado respecto a los desempeños de sus hijos, así como estar atentos más a las calificaciones obtenidas que al proceso de aprendizaje pues, para ellos, las notas y los reconocimientos son muy importantes porque señalan progresos, a pesar de las limitaciones que puedan tener los/as niños/as.

c. Tipos de pruebas presentadas

- En lo que respecta a qué tipo de evaluación aplicar a los estudiantes con LV, parece ser este terreno en donde más

falta capacitación docente, sobre todo porque se presenta una tensión entre evaluar de forma escrita o hacerlo de manera oral.

- Esta preferencia por las evaluaciones orales o escritas no parece tener relación con el tipo de áreas curriculares, sino con la falta de dominio del profesorado del sistema braille.
- Aunque los docentes afirman que con los estudiantes con LV acostumbran a hacer evaluaciones orales, individuales o grupales, también exposiciones en grupo y, en los casos donde existe docente de apoyo conocedor del braille, diseñan evaluaciones escritas, la tendencia es a hacer evaluaciones cerradas, con preguntas de selección múltiple “tipo Icfes”.
- Con la generalización de los simulacros para la preparación de los exámenes del Estado en todos los niveles educativos, la oscilación entre evaluaciones orales o escritas evolucionó hacia las preguntas “tipo Icfes”, que desde el punto de vista de algunos profesores, son útiles para que los estudiantes aprendan y se entrenen periódicamente en responder “evaluaciones por competencias”.
- Cuando se presentan las pruebas del Estado, otra dificultad adicional que enfrentan los estudiantes con LV son las largas jornadas de presentación. Por ejemplo, en la Institución Educativa Distrital Francisco José de Caldas, de Soledad, las familias dijeron que había que responder en un solo día 120 preguntas, pero que una niña con LV empleó tres días presentando las distintas áreas de la prueba del Icfes.

d. Formas y frecuencia de evaluación de los niños con limitación visual

- Es común que los niños con LV sean evaluados en los mismos tiempos y sobre contenidos idénticos a los de los demás estudiantes. Las diferencias estriban en que la evaluación en braille no es manejada por todo el profesorado ni tampoco por todos los educandos, y no todas las familias se interesan por aprender este sistema de lectura y escritura táctil.

- Aunque se tiende a preferir la evaluación oral, los docentes son conscientes de que deben fortalecer la lectoescritura “en tinta” o en braille con sus estudiantes, lo que los compromete a dedicar más tiempo tanto a los procesos de aprendizaje, como a la evaluación y la calificación, en razón de que los/as niños/as con LV tardan más en el copiado de textos o en la presentación de las pruebas.
- Aquellas instituciones en las que lo ideal es la evaluación en braille, se apoyan en practicantes de trabajo social, pero cuando se aplican varias evaluaciones, el maestro de apoyo enfrenta limitaciones de tiempo para transcribir las y, como no todos los maestros conocen o se interesan por este sistema lectoescritor, el maestro de aula pasa a depender de este acompañamiento para otorgar las calificaciones.
- De ahí que algunos docentes de aula estimen que las evaluaciones en las que se precisa el acompañamiento del docente de apoyo o de un compañero de curso, se convierten en un factor de inequidad o de desventaja para los estudiantes sin discapacidad.
- Varios docentes coligen que estos apoyos dados por otras personas para evaluar a los estudiantes con LV (donde se privilegia la evaluación oral) repercuten en la globalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
- Hay oscilaciones sobre la forma como se acostumbra hacer la evaluación de los estudiantes con baja visión, algunas veces, al tiempo con todo el curso o en momentos distintos a los que se evalúa al resto de los estudiantes.
- Una situación extrema son las prácticas docentes. En estas se obvia el contexto de inclusión de las actuales políticas públicas y se hace caso omiso de la necesidad de flexibilizar el currículo, las pedagogías o la obligatoriedad de la evaluación con todos los estudiantes. Es el caso de algunos docentes de inglés o matemáticas que “solo se limitan a escribir en el tablero”, por lo que los estudiantes ciegos o con baja visión tienen que acudir a sus compañeros, con lo cual “los atrasan” a ellos también en el copiado de este tipo de clases.

Por lo general, estos estudiantes pasan sin notas y solo son evaluados y calificados hasta el final de los trimestres.

- Al revisar cómo se hacen las evaluaciones en distintas áreas del currículo, se encuentran diferencias significativas. En sociales, español y religión, generalmente se privilegia una evaluación de tipo oral. El aprendizaje del inglés se torna más difícil si el profesor no explica bien o no pronuncia lo que escribe en el tablero. En materias como matemáticas, geografía, física y química, los estudiantes con LV demandan la utilización de estrategias de representación de los contenidos y conceptos con relieve o con modelado; y en los laboratorios de las ciencias exactas se mencionan dificultades para comprender las fórmulas y para participar en la realización de los laboratorios.

e. Comparación entre distintas formas de evaluar

- No todo el profesorado evalúa a los estudiantes con LV con la misma exigencia. Algunos maestros piensan que con la participación es suficiente o con que asistan. Al respecto, hay variaciones sustanciales según sean los desarrollos alcanzados por las experiencias de inclusión en las instituciones y los niveles de apropiación que tengan los docentes de las directrices de evaluación de la política de inclusión.
- Los procesos evaluativos dan cuenta del rendimiento y avance de los estudiantes con LV, dependiendo de la dificultad del área académica. Es reiterado el reporte de que en las asignaturas de química, física y matemáticas es donde los estudiantes ciegos y con baja visión presentan las mayores dificultades.
- Aunque el Decreto 1290 del 2009 ofrece un margen de interpretación que amerita un acompañamiento de las secretarías de educación a las instituciones educativas que incluyen estudiantes con LV, en muchos casos se percibe que no se han establecido diferencias en las formas de evaluar respecto de las necesidades de los niños, por lo cual, se siguen privilegiando modos de evaluación orales y escritos, pero con un énfasis memorístico.

- Si, además de la discapacidad visual, los niños presentan deficiencias en las habilidades sociales o problemas de comportamiento asociados, se dificultan más los procesos de inclusión, pues los principios de socialización basados en la normalización y el disciplinamiento del estudiantado, propios de la escuela regular, se hacen sentir con fuerza entre los docentes y los estudiantes.
- Otro punto de controversia respecto de los modos de evaluación se relaciona con la preferencia que muestran los padres de familia porque sus hijos sean evaluados por el docente de aula y no por el docente de apoyo, pese a sus funciones de respaldo frente al aprendizaje y de su experiencia para abordar problemas de conducta y desarrollar las habilidades sociales de los niños con discapacidad.

f. Participación de los estudiantes en los procesos de evaluación

- Según el artículo 5.º de la Resolución 2565 del 2003, son funciones de los docentes y otros profesionales de apoyo ubicados en las instituciones educativas participar en las comisiones o comités de formación, evaluación y promoción. Pero esta reglamentación no involucra a los estudiantes, que también tienen gran experiencia en la evaluación, pues sobre ellos recae todo este sistema de medición y calificación.
- Respecto a la participación de los estudiantes con LV en la evaluación interna de las instituciones educativas, el profesorado recalca que los desempeños son mejores cuando los niños cuentan con apoyo familiar.
- Sin embargo, los estudiantes pueden estar preparados para presentar las evaluaciones, pero algunos docentes no son ecuanímenes a la hora de examinar a los estudiantes con LV junto con sus grupos de estudiantes, porque no los evalúan al tiempo con sus compañeros o porque deliberadamente los excluyen de la presentación de las pruebas Saber.

- Esa confianza mutua que se configuraba entre docentes y estudiantes con la aplicación de la evaluación interna se rompió, en parte, por efecto de la evaluación de la calidad educativa externa, por el tipo de nuevas pruebas y formas de evaluar, pero también, porque la evaluación forma parte ahora de la rendición de cuentas para la asignación y uso de los recursos públicos.
- Respecto a la evaluación externa, se presentan varias vicisitudes que limitan la participación de los estudiantes con LV: que desde algunas secretarías o rectorías se propicie su exclusión o que las instituciones no definan la obligatoriedad de presentar las pruebas.
- Otro problema consiste en que no se han estructurado pruebas en el sistema braille, pero incluso si existieran, su aplicación enfrentaría otro escollo, y es que no en todas las instituciones se enseña este sistema de lectura y escritura.
- El proceso de evaluación interna y externa contribuye a la política de inclusión porque los estudiantes con LV se sienten en condiciones de igualdad; sin embargo, los docentes comentan que hay varios estudiantes con este tipo de limitación que no presentan la prueba Icfes por falta de recursos económicos, porque la prueba les parece muy difícil y no creen poder superarla, especialmente las secciones en las que el componente gráfico es mayor.
- Además, la presentación de las pruebas de Estado también aparece desarticulada de los procesos de orientación vocacional y de un manejo pedagógico de los resultados obtenidos.

g. Papel de los docentes de apoyo en los procesos evaluativos

- Aunque en el artículo 5.º de la Resolución 265 del 2003 no se establece una función específica de los docentes de apoyo respecto de los procesos evaluativos internos y externos que tienen lugar en la institución educativa — además de coordinar y concertar con el docente del nivel y grado los apoyos pedagógicos que el estudiante con LV requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes—, sus funciones sí involu-

cran, en la práctica, procesos de acompañamiento para la presentación de las pruebas del Estado.

- Parece haber una idea común respecto a que el papel del docente de apoyo es más indispensable en el nivel de primaria que en el de bachillerato (sobre todo con el comienzo de la enseñanza del braille), porque así los estudiantes logran ser más independientes. Respecto de la evaluación, el docente de apoyo realiza las adaptaciones curriculares, transcribe las evaluaciones para que los niños las contesten en braille y, a su vez, transcribe las respuestas o resultados para que los docentes de aula las califiquen, aunque en ocasiones —si está dentro de sus capacidades— ellos también califican esas pruebas.
- Un lugar institucional donde los docentes de apoyo pueden incidir bastante es en las comisiones de evaluación. No obstante, en algunas instituciones solo participan en el Consejo Académico.

h. Procesos de formación para la presentación de las pruebas de Estado

- En general, la presentación de las pruebas de Estado tiene lugar alrededor de la organización de los simulacros de evaluación, tanto para el examen del Icfes como para las pruebas Saber de 5.º y 9.º grados, con el propósito de que las instituciones puedan mostrar buenos resultados, como también aspirar a la certificación o acreditación de las condiciones de la calidad educativa que el MEN monitorea a través de los resultados de estas evaluaciones. Estos datos son usados como un indicador de la cercanía o la lejanía de los estándares y competencias, pues, además de las evaluaciones a los estudiantes, se monitorea a los docentes, a los directivos y a las instituciones educativas.
- Como la evaluación externa concita este tipo de intereses estratégicos, lo que pase con el desempeño de los estudiantes con LV suscita distintos tipos de preocupaciones y tácticas por parte de los actores escolares.

- En todas las instituciones se llevan a cabo simulacros de evaluación como modo de mecanizar, mediante estrategias de modelamiento de las “preguntas tipo Icfes”, la situación del examen de las pruebas de Estado. Así, la participación de los estudiantes con LV es obligatoria en la preparación de los simulacros.
- Para el efecto, los docentes realizan talleres, aunque no incluyen muchas gráficas porque es muy difícil trabajar contra-reloj su descripción a los estudiantes ciegos. En los colegios inclusivos del departamento del Atlántico, se refieren a estas explicaciones como “narraciones descriptivas”. Los docentes reconocen que esta estrategia demanda más tiempo con los estudiantes con LV que con los demás estudiantes, ya que, por ejemplo, no es muy fácil lograr que con tales explicaciones un niño capte la diferencia entre una mezcla homogénea y una heterogénea.

Conclusión

En un intento por sintetizar sus bases, podríamos decir que la escuela inclusiva reconoce la diferencia como un valor, de modo que todo el mundo puede formar parte de esta en situación de igualdad.

Desde el punto de vista semántico, *incluir* e *integrar* tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos de forma indistinta. Sin embargo, para los movimientos sociales y las políticas estatales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad.

La escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los actores educativos que en esta confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos estudiantes se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar.

Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, su sexo, etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

En la escuela propuesta, el desarrollo de la convivencia se da a través del diálogo. Los conflictos se transforman en una oportunidad para el desarrollo personal y social porque permiten la aproximación entre los actores en conflicto y el desarrollo de su aprendizaje.

Para llevar a la práctica un modelo que potencie la educación inclusiva en la escuela, es necesario que todo el personal educativo, en especial el profesorado, tenga una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión (Martínez y Ferrer, 2005; Cook *et al.*, 1999). Si esto no se da, desarrollar dicho modelo será bastante complicado. Por tanto, una de las premisas fundamentales que se deben cumplir para que el modelo se implemente de manera adecuada es que el profesorado y la comunidad educativa en general se involucren activamente.

Cuando no tenemos en cuenta las diferentes necesidades y ofrecemos a todos lo mismo, no hacemos sino ignorar la diversidad, lo que genera aún más desigualdad. Esto nos lleva necesariamente a buscar las herramientas que den la oportunidad de participar a todos, de desarrollar capacidades comunes por diferentes vías, pues, si no, estaremos favoreciendo a unas personas sobre otras.

El trabajo alrededor de la inclusión de la diferencia de otros cuerpos en instituciones y culturas escolares en las que por principio rigen los cánones de la normalización y el disciplinamiento, representa la introducción de un discurso de pluralidad en la cotidianidad para favorecer los intereses de un gran número de personas que han sido invisibilizadas y desconocidas de forma sistemática.

Es una manera de incidir para que, en este espacio de formación, que fue hegemónico en la modernidad, se entienda que somos un cuerpo: que tal vez nuestro único patrimonio de vida como sujetos no es que tengamos un cuerpo, sino que somos

un cuerpo, que habitamos este territorio mutable, incompleto, palpitante y deseante que es la corporalidad.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2007). Decreto 470. Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital. Registro Distrital, 3855, octubre 12. Consultado en www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2008). Acuerdo 342. Por el cual se establece apoyo a las unidades productivas conformadas por personas en condiciones de discapacidad y/o sus familias. Registro Distrital 4125, 23 de diciembre. Consultado en www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34260
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2010). Acuerdo 447. Por medio del cual se implementa la formación laboral a las personas en condiciones de discapacidad en el Distrito Capital. Registro Distrital 4489, 30 de agosto. Consultado en www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40273
- Asamblea Nacional por la Educación. (2007). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Consultado en www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Borges, J. L. (1960). Del rigor en la ciencia. En J. L. Borges, *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.
- Bustamante, G. y Díaz, L. G. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes: ilustrado para la evaluación de impacto del plan de universalización en el área de lenguaje*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. y Gerber, M. M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities Critical Differences of Opinion. *Remedial & Special Education*, 20(4), 199-208.

- Chomsky, N. (2001). *La globalización en América Latina*. Ponencia presentada en la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar, Guadalajara, México.
- Concejo de Bogotá D. C. (2004). *Acuerdo 137*, diciembre 28.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 41.214, febrero 8.
- Colombia. Presidencia de la República. (2004). Decreto 1006 DE 2004. Por el cual se modifica la estructura del Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, abril 1. Consultado en www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85950_archivo_pdf.pdf
- Da Silva, T. T. (Org.). (2000). *O sujeito da educação*. Brasil: Vozes.
- Espitia, U. I. (2011). *Procesos evaluativos de estudiantes ciegos en el sistema público educativo* (informe final, convenio interinstitucional de cooperación 001 del 2010). Bogotá: Universidad Central-IESCO /Instituto Nacional para Ciegos.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina: balance de una década* Cuaderno de Trabajo, 15). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Hunt, P. (1981). Settling Accounts with the Parasite People: A Critique of "A Live apart" by E. J. Miller and G. V. Gwynne. *Disability Challenge*, 1, 37-50.
- Jurado, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Instituto de Investigación en Educación/Icfes.
- Lermen, D. y Azula, W. (2010). Conversaciones realizadas el 13 de octubre y el 11 de noviembre en el marco del proyecto. En U. I. Espitia, *Procesos evaluativos de estudiantes ciegos en el sistema público educativo*. Bogotá: Universidad Central-Iesco.
- Martínez, S. y Ferrer, G. (2005). Formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: Un repte per a les comunitats d'aprenentatge. *Revista Educar*, 35, 71-85.

- Millington, P. (2013). Letter to *The Guardian* from 1965: Pensions for disabled people. *Disability Resource Centre*, 23 de mayo. Consultado en www.disability.co.uk/letter-guardian-1965-pensions-disabled-people
- Miñana, C. y Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. En D. I. Restrepo (comp.), *La falacia neoliberal: crítica y alternativas* (pp. 285-322). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Anthropos.
- Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Medicina-Doctorado en Salud Pública.
- Muñoz, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad: estudio de casos*. Cali: Universidad del Valle.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá: ONU.
- Shapiro, J. P. (1993). *No Pity: People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement*. Nueva York: Times Books.
- Shakespeare, T. y Watson, N. (2002). The Social Model of Disability: An Outdated Ideology? *Journal Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.

Comentarios de Nelly P. Stromquist

Me siento privilegiada de haber participado en este panel como moderadora. En lo que sigue, voy a destacar algunos de los puntos que veo en común en las presentaciones. Luego, expondré las preguntas hechas a los panelistas por el público y las respuestas de estos.

Considero que las cuatro presentaciones tienen en común la temática de la distancia, como lo señalo a continuación.

En la primera intervención, la de Soraya Vega (“Conocimiento, diferencia y equidad”), se evidencia la distancia entre los avances conceptuales y teóricos, por una parte, y el diseño de políticas, por otra.

En la segunda, a cargo de Sonia Marsela Rojas (“Discapacidad y diferencia: una reflexión sobre las políticas de inclusión educativa”), es notable la distancia entre las políticas y las prácticas.

En la tercera exposición, hecha por Uriel Espitia (“Reflexiones sobre la evaluación en el marco de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con limitación visual”), surge la distancia entre las mediciones del conocimiento y los procesos educativos que lo preceden.

Por último, en la ponencia de Lya Yaneth Fuentes (“Diferencias, discriminaciones e inequidades: retos para la educación superior”), llama la atención la distancia entre el reconocimiento de la diversidad por parte de los docentes y su introducción específica en los cursos que ellos diseñan.

Debo hacer algunas acotaciones. En el caso de Amartya Sen, quien discute la cuestión de la justicia integral, considero que lo que ocurre es que, si bien se reconoce la importancia de este autor y sus contribuciones concretas, en la práctica sus aportes se reducen muchísimo. Por ejemplo, la igualdad de oportunidades, como se ha mencionado varias veces, se limita al acceso, de modo que las políticas no incorporan las prácticas de compensación económica o pedagógica.

Otro comentario que quiero hacer es que este énfasis en la descentralización y la evaluación del logro académico tiene que ver con la equidad, en el sentido de que no se examina quién se beneficia de estas dos intervenciones: se aplican mucho, pero no se llega a hacer una evaluación formal.

En cuanto a la distancia entre las políticas y las prácticas, considero que también hay que hacer hincapié en que muchas políticas son procesos meramente rituales y simbólicos para demostrar la importancia que el Estado da a ciertos problemas, pero no necesariamente a su solución.

Una de las críticas que está surgiendo a esta distancia entre la política y la práctica se viene consolidando a través de las teorías de la acción: si estas políticas van a ser tomadas en serio, si son sólidas, deberían estar acompañadas de una teoría de la acción.

La teoría de la acción, en este sentido, quiere decir que a tal intervención hay una explicación o una comprensión de la clase de secuencias que esa intervención va a crear y que, por tanto, a fin de cuentas, va a llevar a la consecución de los resultados. Raramente hay políticas que estén acompañadas por una teoría de la acción.

En lo que atañe a la distancia entre la medición y los procesos educativos que los preceden, coincido con Uriel Espitia en que hay muchas pruebas que, al ser de relevancia global, terminan siendo pruebas de nadie. Sin embargo, sí considero que hay pruebas que pueden ser muy bien diseñadas, y una de estas es

el sistema del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Estos estudios son importantes porque miden bien capacidades y habilidades en lectura y matemáticas. Una cosa que es muy útil y muy significativa de estas pruebas es que muestran que el país que menos se ha prestado a intervenciones tales como descentralización y rendición de cuentas, que es Cuba, supera en casi dos desviaciones porcentuales el desempeño de los otros países. Entonces, mi punto es que sí hay espacio para medidas del conocimiento de los estudiantes.

Comparto lo que aclaró Lya Yaneth: “en la igualdad se busca la equivalencia”. No puede haber algo idéntico, pero sí puede haber equivalencia. Y ese es un punto en el que otros países están trabajando. Suecia está trabajando mucho en la cuestión de la equivalencia, examinando qué sería lo justo, qué sería lo recomendable, qué sería lo deseable. Lo anterior quiere decir que hay rendición de cuentas por parte de las escuelas, pero es una rendición de cuentas mucho más sensible a las condiciones de la comunidad y de los estudiantes.

Los anteriores son mis comentarios sobre las presentaciones. Ahora abro el espacio para las preguntas hechas por las personas asistentes:

Preguntas

Mónica Zuleta

Tengo una pregunta para los cuatro panelistas y también para la moderadora. Noto que tienen en común lo siguiente: todos parecen criticar la política pública, o a la manera como se formula la política pública, pero, simultáneamente, entran en la política pública y desde ahí hacen reparos; a su vez, la critican desde afuera afirmando que es así porque es neoliberal, pero, simultáneamente, se quejan de ella cuando está siendo puesta en marcha. Por lo tanto, me pregunto: ¿cómo se puede solucionar esa dicotomía, entre, por un lado, criticar desde afuera el neoliberalismo y, por el otro, entrar, entre comillas, al neoliberalismo y demandarle más cosas?

Fabián Ricardo Acuña

- Últimamente ha tomado fuerza un discurso desde el concepto de la *organización empresarial* y desde la universidad en cuanto organización: el concepto de *responsabilidad social universitaria*. Quisiera saber lo siguiente: ¿cómo entra este concepto de *responsabilidad social universitaria* en ese planteamiento que, como grupo de investigación, están tratando de formular? Es decir, ese nuevo concepto en términos del escenario de la universidad y también en el espacio de la educación.

Carolina Melo

Quiero preguntar a los cuatro panelistas si hay alguna diferencia, en el panorama que presentan, entre la educación pública y la educación privada. Es decir, si las cosas que se han hecho y afirmado se matizan o tienen una consideración distinta en términos de escenarios públicos (como colegios y universidades públicas frente a colegios y universidades privadas).

Respuestas

Soraya Vega

Quisiera hacer unos comentarios sobre la pregunta que plantea Mónica Zuleta, porque, en efecto, es distinta la experiencia en el momento en que uno reflexiona sobre las políticas al situarse dentro y al situarse afuera de estas.

Desde adentro, la tendencia es ver qué tan coherentes han sido los planteamientos y orientaciones globales, así como qué tan coherentemente han sido las transformaciones de las organizaciones según esa lógica de las políticas.

Yo creo que sobre esto se encuentran toda una serie de estudios que hacen el diagnóstico y examinan las estadísticas para ver qué tanto se ha respondido a esa lógica. En ese sentido, considero que uno entra y sale de la política y hace críticas desde adentro.

Por otra parte, no solo resalto la distancia académica en relación con las políticas. También destaco cómo esas orientaciones teóricas y conceptuales han recogido algunos de los proce-

sos por fuera de las políticas y de los movimientos sociales, así como de ciertas reivindicaciones que se han venido haciendo históricamente en ese sentido.

Por lo tanto, pienso que en este terreno se evidencian al mismo tiempo críticas desde afuera. Y creo que es una mirada desde la cual es muy difícil saber hoy hacia dónde tiende el futuro en esa tensión entre la globalización, sus procesos de homogenización y la fragmentación sociocultural que se vive.

Por eso, señalaba al final la importancia de mirar qué está sucediendo, qué es lo único que nos podemos preguntar en términos de desafíos a ese pensamiento global desde los movimientos y desde las organizaciones sociales. Aquí hay otro campo de estudio, otro campo de investigación social que está revisando lo que le sucede a los grupos y que está ocurriendo ahí.

La experiencia que lo lleva a uno a este pensamiento, y no sé si mis compañeros estén de acuerdo, es que uno se sitúa tanto adentro como afuera de las políticas y es como un movimiento que nos hace pensar, en últimas, en volver sobre la actualidad y volver a preguntar “¿qué está ocurriendo?, ¿qué está pasando?”.

Uriel Espitia

Sobre la pregunta de Mónica Zuleta. Según lo que planteé, el único contrapeso posible en un verdadero proceso de resistencia frente a la manera hegemónica como las políticas operan es que exista movimiento social. Por ejemplo, en el proyecto de investigación uno no encuentra eso, uno no encuentra comunidades empoderadas que, en algún sentido, puedan formular críticas sistemáticas.

Por tanto, lo que uno puede detallar básicamente es el modo hegemónico como ocurre un discurso, con la salvedad, en la que todos hemos insistido, de que esos discursos tienen unos márgenes de efectividad, pero también tienen unos márgenes en donde las personas juegan con esos discursos.

Creo que la evaluación se ha vuelto en algún sentido un chiste. Es decir, la gente tiene claro que ese proceso no está juzgando la calidad educativa (que fue lo que intenté expresar en mi presentación): que ahí no está en juego la educación, sino otro tipo de intereses completamente diferentes.

Pero son procesos de simulación que la gente juega de forma seria, a sabiendas de que, de alguna manera, les puede tomar el pelo. Es algo así como si todos supiéramos que es un juego, pero que hay que jugarlo. Uno pensaría: ¿qué puede hacer la universidad frente a eso?, ¿qué puede hacer, por ejemplo, el INCI (que fue el que introdujo la idea de vincular la educación especial como parte de las políticas de inclusión)?

Ese equipo con el que trabajé casi dos años reflexionaba todo el tiempo en eso. Si se equivocaron, ¿qué otra alternativa hubieran podido configurar para la escuela pública que no fuera ese (cuando es un modelo que sabemos que está en ese sentido generalizado)?

Sobre la pregunta de Fabián Ricardo Acuña. No conozco el discurso sobre la responsabilidad universitaria, pero he leído algo sobre la responsabilidad social empresarial. Me parece que es un nuevo discurso de gobernabilidad de poblaciones según el cual precisamente no es el Estado el responsable de los problemas sociales, sino que lo son las empresas privadas cada vez más globalizadas.

Considero que este asunto no es un problema del Estado-nación. Tanto el discurso de los derechos como el discurso de agenciamiento de la política neoliberal son discursos globales que no son fáciles de detener.

Por ejemplo, encontramos que la responsabilidad social empresarial se ha vuelto el caballito de batalla para que multinacionales y agencias de cooperación internacional como el Banco Mundial aparezcan como los voceros de los pobres y para que planteen alternativas a los problemas que ellos mismos contribuyeron a crear con todas las medidas de ajuste estructural de los años noventa.

Sobre la pregunta de Carolina Melo. En cuanto a la diferencia entre lo privado y lo público, al menos en la investigación en la cual participé en lo público lo más evidente era un desorden frente a poder enfrentar una política tanto desde el magisterio como desde los sindicatos ¿cómo se enfrenta una política de esas?

Creo que la pregunta que hace Mónica es central para nosotros de alguna manera ubicar desde adentro o desde afuera. Considero que es necesario hacerlo desde los dos lugares.

Es decir, uno no puede sustraerse de las políticas porque están impregnadas en todo el contexto social: y en el caso de la evaluación de los que la aplican, de los que la ejecutan, de los que la contestan, de los que la impugnan. En algún sentido, todos estamos atrapados en esto.

Ese es un proyecto que no es fácilmente descifrable, porque, en algún sentido, ya está sembrado en la sociedad. Poder sustraerse de esto me parece que es cuestión de desarrollar una alternativa.

Sin embargo, es una alternativa muy difícil, como lo planteé en mi texto: no veo desde dónde se la podría desarrollar, más aún si no existe un movimiento social de las personas afectadas por este tipo de cosas. Puede que en otros espacios (por ejemplo, en los movimientos de mujeres, en las etnias, etcétera) exista más poder de contestación, más alternativas. Lo que noto en lo público es un gran desorden. La institución pública no sabe qué hacer, juegan y no se dan apuestas claves.

A nivel de lo privado, no sé cómo sea la respuesta, porque hay una cosa que es bien interesante pensar: no por el hecho de que sean instituciones privadas no tienen una responsabilidad sobre lo público; me parece que eso es una cosa que tendríamos que diferenciar. Las instituciones públicas y privadas se deben al problema de lo público. Por lo tanto, un discurso como este y un agenciamiento tan fuerte como este los afecta por igual.

Lya Yaneth Fuentes

Sobre la pregunta de Carolina Melo. Frente a la cuestión sobre la diferencia entre la educación pública y la privada, considero que, en general, uno podría decir que el principio de equidad en casi todas las universidades públicas o privadas lo han asumido como inclusión, como ampliación de coberturas y del acceso a las poblaciones menos favorecidas.

Algunas universidades tienen acciones afirmativas, como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes y la Universidad Central, por ejemplo, para brindar mayor posibilidad a las poblaciones étnicas, afro e indígenas.

Un problema sustancial, de la educación pública y privada, es el de la calidad educativa. Evidentemente, se encuentran las

cinco instituciones privadas de élite, con sus requisitos y los altos costos en los pagos de las matrículas (que son una especie de filtro); están las instituciones públicas, que hacen exámenes de admisión; y, por último, están las universidades que se encuentran en niveles intermedios o bajos.

Una de las docentes del pregrado en Comunicación Social y Periodismo planteaba, en el marco del proyecto Feges, una inquietud interesante: teniendo en cuenta que el compromiso de la Universidad Central y de la Universidad Autónoma es que los estudiantes de estratos dos y tres puedan ingresar a la Universidad, entonces ¿cómo hacer para no caer en posiciones paternalistas y asistencialistas?, ¿cómo hacer para mejorar efectivamente la calidad educativa?

Si tenemos en cuenta que la mayoría de nuestros estudiantes son trabajadores y egresados de colegios públicos, de donde llegan con bastantes problemas en términos de calidad, la preocupación por la calidad implica que no nos limitemos solo a ampliar las coberturas, lo que también es necesario, pero no suficiente.

Al respecto, hay que decir que, según los resultados del Observatorio Laboral del Trabajo del MEN, entre los años 2001 y 2010 el número de graduados de la educación universitaria superior en Colombia se duplicó con respecto al total de graduados entre 1960 y el 2000. Sin embargo, el problema de la calidad queda como un gran interrogante. En consecuencia, es preciso identificar cuáles son las estrategias pedagógicas y las acciones directas para lograr elevar la calidad educativa de nuestras instituciones.

Sobre la pregunta de Fabián Ricardo Acuña. La cuestión de la responsabilidad social en el marco de la Universidad Central y de la mayoría de las universidades se responde a partir de cómo se define el concepto de equidad, que es la inclusión de nuevo de los más pobres.

Aquí hay que incluir el debate que se está dando sobre la reforma educativa, que es la inclusión de los pobres, pero también el cierre de la brecha entre lo urbano y lo rural: las ciudades duplican los años de escolaridad de las regiones y zonas rurales.

Ahora bien, la inquietud de Mónica Zuleta sobre cómo criticar las políticas públicas, al estar adentro y al estar afuera, ha-

bría que preguntarse ¿qué es estar adentro y qué es estar afuera? Digamos que, en sentido estricto, yo he tenido la oportunidad de estar adentro y de estar afuera. He estado en procesos de formulación de cinco políticas poblacionales, hecho por el cual algunas de las mujeres de las organizaciones me miraban con sospecha porque hacia parte del Estado.

Considero importante mirar al Estado en su doble dimensión: así como es un aparato de poder, control y dominación, también es un espacio para el cambio. Por lo tanto, es necesario mirar con matices la política pública.

Evidentemente, la mayoría de estas políticas obedecen a los mandatos internacionales, pero en las poblaciones, y el caso de Bogotá es un ejemplo, tenemos grupos de jóvenes, de mujeres, de ancianos, grupos étnicos. Es decir, tenemos muchos grupos poblacionales que demandan políticas identitarias. Al mismo tiempo, son grupos activos y no creo que sean simplemente cooptados, sino que son grupos que participan, que hacen sus propios juegos en un entramado de relaciones de poder y dominación.

Entonces, el Estado es más complejo, así como la sociedad. Se encuentran múltiples intereses y los mismos grupos pueden caer fácilmente, por causa de la militancia, en posturas esencialistas o lo que se llama el “imperialismo de las identidades”. De modo que podemos caer en lo que estamos criticando, así que hay que tener cuidado al respecto.

Creo que, a través de las políticas públicas, no se pueden hacer revoluciones, como se pensaba en los años sesenta o setenta, pero sí se pueden adelantar reformas y procesos de cambios de manera gradual y de forma más compleja.

Nelly Stromquist

Quiero culminar con una reflexión sobre la primera pregunta de Mónica Zuleta, aquella por la cual se interrogaba si trabajamos dentro o fuera de las políticas públicas.

No puedo responder por todos. Pero muchos de los colegas con los cuales trabajo ciertamente funcionamos en los dos esquemas: si nos llaman, colaboramos dando nuestras ideas y

nuestras críticas para el diseño o la mejora de las políticas públicas; cuando no nos llaman, hacemos un papel bastante crítico.

Por ejemplo, varios de los panelistas se han referido a la gran influencia que tienen las agencias de cooperación internacional. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que hay que hacer la diferencia entre aquellos que siguen las ideas y aquellos que las conciben. En ese sentido, la institución madre de todas estas ideas neoliberales en educación es el Banco Mundial, que no nos llama como asesores.

Por lo tanto, estamos desarrollando una fuerte crítica a su trabajo. Cada cinco o siete años publica un documento oficial llamado “La estrategia sectorial de educación”. En este detalla con mucho desparpajo lo que debe hacerse e invocan el hecho de que ellos son investigadores que usan la evidencia. Pero, en términos de la realidad, no presentan tal evidencia.

Al mismo tiempo, es importante reconocer que el Banco Mundial se ha convertido en la agencia de investigación más poderosa del mundo, pues cuenta con 2000 investigadores en varios campos y, en el campo de la educación, con 400 investigadores con fondos de investigación y con grandes documentos y poder de influencia.

Por lo tanto, es necesario trabajar en los dos espacios. El espacio dentro del Estado, como asesores, y el espacio de afuera, como críticos de ideas que se presentan como innovadoras y eficientes sin tener en realidad la validez empírica o la solidez teórica que las debería acompañar.



La preparación editorial del libro *Políticas educativas, diferencia y equidad* estuvo a cargo del IESCO y la Coordinación Editorial de la Universidad Central.

En la composición del texto se utilizaron fuentes Else NOL Std, ITC Veljovic Std y Helvetica Neue LT Std.

Se publica en medio digital, en agosto de 2015,
en la ciudad de Bogotá.

Políticas educativas, diferencia y equidad

Las memorias que se presentan a continuación recogen la conferencia inaugural dictada por Nelly P. Stromquist, así como las cuatro intervenciones realizadas por investigadores del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco) de la Universidad Central, en el panel Políticas Educativas, Diferencia y Equidad, llevado a cabo el día 9 de agosto durante la *Temporada del Arte 2011: Ciencia, Arte y Equidad*, evento organizado por la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte de la Universidad Central

El panel fue una de las primeras actividades desarrolladas en el marco de la ejecución del proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges), que lideró la Línea Género y Cultura del Iesco entre 2011 y 2015.

ISBN: 978-958-26-0227-7



9 789582 602277

