

Feges: oportunidades y retos hacia la equidad de género en la educación superior en Colombia*

Feges: oportunidades e retos em direção à equidade de gênero na educação superior na Colômbia

Feges: Opportunities and Challenges Towards Gender Equity in Higher Education in Colombia

Lya Yaneth Fuentes Vásquez**

DOI: 10.30578/nomadas.n56a6

Con base en la experiencia, la revisión documental y la sistematización de la información, en el marco del proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges), el propósito de este artículo es hacer un recuento descriptivo y una reflexión crítica sobre las políticas de equidad, igualdad e inclusión formuladas en los últimos años en algunas universidades colombianas, los factores que favorecen su diseño y puesta en marcha y, por último, las dificultades y los retos que afrontan la institucionalización y la apropiación efectiva de la equidad de género y la inclusión en las universidades en el país.

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

Com base na experiência, revisão documental e sistematização de informações, no marco do projeto Fortalecimento da Equidade de Gênero na Educação Superior (Feges), o propósito deste artigo é fazer uma revisão descritiva e uma reflexão crítica sobre as políticas de equidade, igualdade e inclusão formuladas nos últimos anos em algumas universidades colombianas, os fatores que favorecem seu desenho e implementação e, por último, as dificuldades e os retos que enfrentam a institucionalização e apropriação efetiva da equidade de gênero e a inclusão nas universidades no país.

Palavras-chave: equidade de gênero, educação superior, políticas educativas, igualdade de oportunidades, violências de gênero, Feges.

Based on the experience, the documentary review and the systematization of the information, within the framework of the project Strengthening Gender Equity in Higher Education (Feges), the purpose of this article is to make a descriptive account and a critical reflection on the policies of equity, equality and inclusion formulated in recent years in some Colombian universities, the factors that favor their design and implementation and, finally, the difficulties and challenges faced by the institutionalization and effective appropriation of the equity of gender and inclusion in universities in the country.

Keywords: gender equity, higher education, educational policies, equal opportunity, gender violence, Feges.

* Una versión corta de este texto se publicó en la revista *Magisterio Internacional* en el 2020. Se presentó como ponencia en el evento *Retos de la institucionalización de la equidad de género en la educación superior*, en el lanzamiento del Observatorio de Asuntos de Género de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, 10 de noviembre del 2017). Esta versión ha sido ampliada y actualizada. Agradezco a Betulia Jiménez Escobar, coequipera del proyecto Feges, por sus aportes y sugerencias bibliográficas.

** Investigadora experta en temas de equidad de género. Magíster en Estudios de Género, Mujer y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia; especialista en Estudios de la Mujer del Colegio de México y Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia.
Correo: lyayanethfuentes@gmail.com

original recibido: 31/05/2022
aceptado: 13/09/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 111~129

El acceso masivo de las mujeres a la educación constituye uno de los mayores legados del siglo XX a la humanidad. En cierto sentido, no sería exagerado plantear que este fue el “Siglo de las Luces”¹ para las mujeres, el que efectivamente dio paso al cultivo de su razón y al ejercicio de su libertad y autonomía, porque de manera masiva ingresaron al sistema educativo, al mercado laboral, lograron el derecho a la propiedad, obtuvieron el voto para ejercer como ciudadanas, y, muy importante, con la aparición de los métodos anticonceptivos pudieron separar sus funciones reproductivas de la sexualidad. Si bien los avances alcanzados no son menores, los diferentes estudios sobre la situación de las mujeres en el mundo reportan cifras alarmantes de pobreza, violencias de género, escasa participación en la política y en los espacios de mayor decisión, para no hacer mención a campos como el de la esfera económica, entre otros. En Colombia y en la región latinoamericana estas brechas y desigualdades se agudizaron en el 2020 como producto de la pandemia de la covid-19. En efecto, el impacto en las tasas de ocupación femenina registradas durante el trimestre abril-junio de aquel año no se registraba en Colombia desde hacía más de dos décadas; dichas tasas cayeron bruscamente, mientras la desocupación alcanzó las tasas más altas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) *et al.*, s. f.). Aunque este fenómeno afectó a hombres y mujeres, fue más profundo para las mujeres. Así mismo, la ocupación femenina en el sector educativo se ha visto muy afectada debido al cierre de establecimientos y al uso generalizado de la educación virtual (DANE *et al.*, s. f.).

De igual forma, hay alarma por la intensificación de las distintas violencias de género contra las mujeres y las niñas, agravadas por el confinamiento, el distanciamiento físico y las restricciones de la movilidad, lo que ha generado aislamiento de las mujeres de sus redes de apoyo y dificultades de acceso a los servicios de salud y atención a sus necesidades (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), 2020). En suma, estamos aún lejos de alcanzar la “equidad de género” y, por tanto, de una efectiva y sustancial igualdad de oportunidades entre los dos sexos.

Uno de los ámbitos en los que prevalece la desigualdad y la inequidad es, precisamente, la educación superior, que incluye el mundo científico y académico, el cual como es sabido ha sido de dominio masculino, de allí la necesidad de formular, institucionalizar y ejecutar políticas de equidad, igualdad de oportunidades e inclusión en las instituciones de educación superior (IES), puesto que como lo denunció el Informe ETAN a comienzos del siglo XXI, “La infrarrepresentación de las mujeres amenaza los objetivos científicos de alcanzar la excelencia, además de ser un derroche y una injusticia” (Comisión Europea, 2001, p. VIII).

Es preciso aclarar en este sentido que la infrarrepresentación femenina se presenta a medida que se avanza en la carrera científica y en el acceso a los cargos de mayor decisión y reconocimiento. Lo que no deja de llamar la atención si tenemos en cuenta la creciente “feminización” de la educación superior, fenómeno global registrado desde el siglo XX. Martha Nussbaum

señala que en el mundo “las mujeres están eclipsando a los hombres prácticamente en todos los centros” (2019, p. 216)². En Colombia el estudio realizado por María Eugenia Correa (2005) daba cuenta de este cambio entre los años 1984 y 2004, lapso en el que la autora constata el aumento de las mujeres en las solicitudes de ingreso, en la matrícula y en el egreso, así como una mayor concentración en las universidades privadas y su incorporación en campos del conocimiento que habían sido de predominio masculino.

Como lo he señalado en otros espacios, existen tres tipos de factores que sustentan y dan piso al surgimiento y la institucionalización de las políticas de equidad de género en las IES, estos son:

1. Las mayores desventajas de las mujeres en las universidades, y en general en las esferas académicas y científicas. Como lo evidencian diferentes indagaciones, estas desventajas se pueden observar en la baja proporción de investigadoras, segregación vertical y horizontal, concentración femenina en labores de docencia o con “carga docente”, existencia de sesgos de género en los procesos de promoción y evaluación, mayores dificultades para ascender en la carrera científica, bajos salarios en comparación con sus “pares” masculinos, baja o nula participación en los espacios de decisión y liderazgo, “invisibilidad” como productoras de conocimiento y poco reconocimiento y prestigio académico. Dada la importancia de estas desigualdades me detendré en algunos estudios y datos que bien vale la pena citar en extenso. Con respecto a la proporción de científicas, con excepción de Portugal y Estonia, en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la participación de investigadoras en todas las áreas de las ciencias no llega al 40%. Las tasas más bajas, por debajo del 20%, corresponden a Japón y Corea (OCDE, MSTI, citado en Mantilla, 2017). Sobre la segregación, resulta muy sugestiva la comparación que hace Hortensia Moreno (2008) entre el trabajo docente como un “trabajo invisible” y las labores “invisibles” realizadas en la esfera doméstica por las mujeres. Según la autora, al igual que el trabajo del hogar, el trabajo docente se considera reproductivo, mientras que la labor de investigación es de creación. La docencia implica oralidad, atención y contacto directo con el estudiantado, es decir, conlleva el cuidado humano,

es intangible, no deja evidencia material, no genera productos visibles (libros, artículos, datos, entre otros) que se puedan contabilizar y evaluar de manera “objetiva”. En tal sentido, Moreno se pregunta: ¿es femenina la docencia? y cuestiona la concentración de las docentes en los niveles más bajos, así como la depreciación de la docencia en comparación con la investigación. En lo que atañe al ascenso en las trayectorias científicas, según Eulalia Pérez (2008), el sexismo y el nepotismo afectan de manera específica la promoción y la evaluación de las carreras científicas de las mujeres. Para la autora, los currículos u hojas de vida de los hombres suelen ser mejor evaluados, ellos están mejor conectados con redes y tienen mayor influencia mediante relaciones o afiliaciones con los evaluadores que por lo general son hombres; las mujeres obtienen menos financiación para sus proyectos y, por último, las feministas en muy pocas ocasiones son pares de los hombres, en tanto que a los hombres se les pide con frecuencia evaluar la investigación feminista. Un estudio reciente en una universidad colombiana encontró sesgos de género en las evaluaciones que realiza el estudiantado a sus profesores, en las cuales las profesoras de planta suelen ser más penalizadas en comparación con sus colegas. La forma como los y las estudiantes se refieren a sus docentes también refleja estereotipos de género. El profesor es: “crack”, “chistoso”, “gracioso”, “grandioso”, “bacán” y “genio”. La profesora es: “amable”, “comprensiva”, “alegre”, “dulce”, “cariñosa”, “hermosa”, “mamá” y “amiga”. Según el autor, los sesgos de género que inciden en la menor valoración de las profesoras afectan sus posibilidades de promoción y ascenso en su carrera académica (Urdaneta, 2021).

Por último, dos estudios realizados sobre el programa de créditos-beca de Colfuturo en Colombia, presentan hallazgos relevantes. Betulia Jiménez (2017) encontró que no hay diferencias significativas en el número de créditos-beca otorgados por sexo. No obstante, el acceso a los mismos exige a las mujeres mayores capitales sociales, culturales y económicos; es el origen social el que posibilita su ingreso a los estudios de alto nivel en las condiciones requeridas para ser parte de los procesos de movilidad internacional. La autora concluye que la feminización educativa no ha alcanzado a los estudios doctorales. El segundo estudio reportó que

la mayor educación superior de las mujeres, y en particular su acceso a becas-crédito para estudiar en el exterior, en comparación con los hombres, no les produce mayores retornos económicos. Así, al cotejar el ingreso laboral anual de las beneficiarias de estas becas con las no beneficiarias, se encontró que su ingreso es mayor en un 17,7 %. En contraste, los hombres que accedieron al crédito beca obtienen un ingreso anual 67,7 % más alto que quienes no fueron beneficiados (Sánchez Torres *et al.*, 2021).

2. La existencia de una amplia normativa internacional y nacional que establece la necesidad de alcanzar la equidad de género en la ciencia, en las tecnologías de información y comunicación (TIC) y en el conjunto del sistema educativo. Es preciso entonces que las entidades gubernamentales a cargo de las políticas educativas cumplan y hagan cumplir a las IES los mandatos de las Conferencias Mundiales sobre Educación³, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) –en particular los objetivos 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género)–, a la luz de la agenda 2030, así como los mandatos regionales y nacionales. Dada la importancia estratégica de los ODS, resaltamos el llamado del objetivo 4 a asegurar la igualdad de acceso a la educación técnica, vocacional y superior y la no discriminación en todos los niveles de enseñanza y formación profesional, con especial énfasis en las personas vulnerables, con alguna discapacidad o pertenecientes a algún grupo étnico. En Colombia, la meta a 2030 es que el 80 % de la población tenga acceso a la educación superior. Así mismo, en el país contamos con los *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* (2013) y el *Enfoque e Identidades de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* (2018), expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, que constituyen marcos de acción fundamental para la formulación de políticas en las IES.
3. Por último, a partir de la segunda década del siglo XXI, podemos evidenciar una tendencia global hacia la institucionalización de la equidad de género y la inclusión en las IES. La ejecución de tres megaproyectos en América Latina, el Caribe y Europa entre los años 2011 y 2015, tales como: *Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación Superior en América Latina* (Mi-

seal)⁴, *Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior* (Feges)⁵ y *Fortalecimiento del Liderazgo Femenino en las IES Latinoamericanas y la Sociedad* (Equality)⁶, da cuenta de esta corriente en Colombia y en el ámbito regional (Fuentes, 2016). A partir del 2019 se ejecuta en la región el proyecto ACT on Gender, en el cual participan 14 universidades y centros de investigación de siete países de la región, bajo la coordinación de la Cátedra Regional Unesco Mujer, Ciencia y Tecnología y Flacso Argentina⁷. Este proyecto se concibe como una comunidad de prácticas de América Latina, orientada a la creación de un espacio de reflexión e intercambio sobre las políticas de igualdad de género en las instituciones de educación superior (Proyecto ACT on Gender, 2020). Sus objetivos se enfocan en los tres factores esenciales identificados en el documento preparatorio de la Conferencia Mundial de Educación de 1998.

La confluencia de los tres factores mencionados, aunada a la historia y el desarrollo de los estudios de género y feministas en las universidades, el decisivo liderazgo del feminismo académico, así como la influencia determinante de la cooperación internacional, han creado y fortalecido las condiciones necesarias para la formulación y puesta en marcha de una variedad de acciones y políticas orientadas a la equidad de género e igualdad de oportunidades en las instituciones de educación superior en Colombia, y en buena parte de las universidades de la región. Entre estas estrategias y acciones identifico las siguientes:

1. Creación en los años ochenta y noventa de programas, centros e institutos de formación e investigación en estudios feministas y de género. Algunos empezaron como programas para devenir en centros.
2. Montaje de oficinas, dependencias y unidades de mujer y género.
3. Formulación y ejecución de planes de igualdad de oportunidades y equidad de género.
4. Creación de observatorios de igualdad y equidad de género.
5. Diseño y puesta en marcha de protocolos y rutas de prevención, atención, sanción y reparación de las violencias de género, en particular de la violencia y el acoso sexual.
6. Conformación de redes interuniversitarias nacionales⁸ e internacionales.



■ Fuerzas soviéticas en Checoslovaquia durante la "Primavera de Praga", Praga (República Checa), 1968 | Foto: Getty Images. Tomada de: bbc.com

6. Ejecución de megaproyectos transversales con proyección internacional orientados a la institucionalización de estas políticas.
7. Por último, políticas y lineamientos cuyo propósito es la inclusión de otros grupos discriminados y excluidos como las personas con discapacidad, los colectivos LGBTIQ+, los grupos étnicos y las víctimas de violencias políticas, entre otros.

Con la anterior enumeración de políticas solo pretendo hacer un inventario de estas acciones, las cuales se implementan con desarrollos y tiempos desiguales en función del contexto específico de cada universidad y de cada país. En la actualidad, existe una corriente o tendencia que involucra a las universidades más importantes de América Latina y el Caribe, la cual ha puesto en las agendas de la educación superior la igualdad y la equidad de género en las universidades; la cooperación internacio-

nal ha desempeñado un papel fundamental al respecto. Así, por ejemplo, sin el apoyo técnico y financiero de la cooperación holandesa (Nuffic y MDF) proyectos como Feges no se habrían ejecutado. Sobre la incidencia de los organismos internacionales, un estudio acerca de los planes de igualdad realizado en 19 países de América Latina y el Caribe, plantea que sin ellos “no se hubiese podido instalar un discurso a favor de la igualdad de oportunidades y equidad de género” en las políticas educativas (Unesco, 2021, p. 7). No es posible en este espacio, tampoco es el objetivo, examinar con detalle cada una de las estrategias mencionadas, lo que requiere investigaciones en profundidad de cada una de ellas, así como una visión comparada y de conjunto.

A continuación, con base en mi experiencia y en los procesos de sistematización de información a lo largo de cinco años a cargo de la dirección nacional del

proyecto Feges, presento, en primer lugar, una breve reseña de algunas de las políticas de equidad e igualdad de oportunidades formuladas en los últimos años en universidades colombianas como producto de los factores mencionados; en segundo lugar, realizo una reflexión sobre los aspectos que a mi modo de ver favorecen el diseño y la puesta en marcha de estas políticas, para concluir con las dificultades y los retos que debe asumir la institucionalización de la equidad de género en la educación superior en Colombia.

Políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades en universidades colombianas

Para el desarrollo de esta sección asumiré como políticas las acciones institucionales de las universidades, como son los proyectos educativos institucionales (PEI), los planes de desarrollo, las políticas específicas referidas al cumplimiento de la misión de las universidades, los

acuerdos, las resoluciones, los lineamientos y los planes y políticas de igualdad, equidad e inclusión, las cuales han pasado por procesos de consulta, deliberación y aprobación final por parte de las instancias directivas de mayor jerarquía (consejo superior) dentro de las IES, y que suelen ser adoptadas como directrices para la acción y el cumplimiento de la misión institucional.

La primera política que cumple estas condiciones la expidió la Universidad Nacional de Colombia mediante el Acuerdo n.º 035 del año 2012, el cual promulgó la *Política Institucional de Equidad de Género y de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres*, cuyo objetivo es establecer los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos dirigidos a fortalecer una cultura institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en esta Universidad (artículo 1.º). Esta política dispuso la creación y la reglamentación del Observatorio de Asuntos de Género de la Universidad Nacional, como instancia asesora a cargo de su seguimiento⁹.



■ Jóvenes en actitud pacífica durante la invasión soviética en el marco de la "Primavera de Praga", Praga (República Checa), 1968
Tomada de: blog.enem.com.br



▪ Expresiones de paz en el marco de la "Primavera de Praga" (República Checa), 1968 | Foto: 1'Unità. Tomada de: Reteccp.or

Como producto de la ejecución del proyecto Feges, la Universidad Industrial de Santander (UIS) formuló la Política Institucional de Equidad y Géneros (2015), mediante el Acuerdo No. 022 del 2018, siguiendo una ruta de construcción participativa. También se estableció el Protocolo para Atención de Hechos de Violencia basada en Género, aprobado por la Resolución No. 298 de 2018. Así mismo, en cumplimiento del objetivo 2 del proyecto Feges, relacionado con la incidencia en las políticas, la Universidad Central incorporó el enfoque de género y diferencial de derechos en su Proyecto Educativo Institucional (2013) (PEI), en su Plan de Desarrollo Institucional 2016-2025, en la Política de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes (2015) y en la Política de Comunicación (2015). En esta universidad se logró alguna incidencia en el proceso de autoevaluación, dirigido a la acreditación institucional. El Consejo Superior aprobó el Acuerdo n.º 9 del 2019, “Por el cual se adopta el Protocolo para la Prevención, Atención y Debido Proceso de casos de Violencia y Discriminación, con énfasis en las Violencias de Género en la Universidad Central”.

En la Universidad del Valle, el Consejo Académico y Superior promulgó la Resolución 055 del 2015, que estableció los lineamientos para la construcción de la Política Pública de Género, y designó mediante la Resolución 3167 de ese mismo año la comisión encargada de coordinar la construcción de la Política Pública

de Género en dicha institución. En abril del 2022 el Consejo Superior aprobó por unanimidad la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y no Discriminación, “formulada por el equipo de docentes del Centro de Estudios e Investigaciones de Género, Mujer y Sociedad (CIEGMS), “a partir de un proceso ampliamente participativo que convocó a la comunidad universitaria [...] esta política se fundamentó en estrategias de investigación, acompañamiento, pedagogía y sensibilización”¹⁰. Es importante destacar que en el marco del proceso de formulación, el CIEGMS avanzó en el desarrollo de tres estrategias: la Cátedra “Género, Pluralidad y Diversidades”, la estructuración del Observatorio de Género y la construcción del Protocolo y Ruta de Atención para las Violencias y Discriminación Basadas en Género (VDBG)¹¹.

En el mismo año que la Universidad del Valle, la Resolución 852 del 2015 propuso las directrices para la construcción de la Política universitaria de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad de Caldas. La Resolución 00979 del 2019 dispuso la conformación del equipo interdisciplinario responsable de la formulación de la política con representación de todos los estamentos universitarios. Como producto de este proceso, el Consejo Superior aprobó el Acuerdo 35 del 2021, el cual establece “la política de equidad de género, identidad, orientación sexual y no discriminación en la

Universidad de Caldas”. Cabe mencionar que en los eventos realizados por Feges, desde su inicio en 2011, se contó con la participación de docentes de estas dos universidades, quienes más tarde impulsarían la formulación de las políticas reseñadas, y en el 2015 tuvo la oportunidad de compartir la experiencia del proyecto en las dos universidades, en especial con el Consejo Superior de la Universidad de Caldas, cuyo propósito era incidir en los altos niveles directivos.

En este recuento registro el surgimiento de políticas de igualdad de oportunidades, equidad de género, diversidad sexual y no discriminación, en algunas de las universidades públicas más importantes del país, fenómeno que emerge y toma fuerza a partir de la segunda década del siglo XXI y que abarca a varias universidades privadas, entre ellas la Universidad de los Andes, la Javeriana y otras, como consecuencia, en

parte, de los lineamientos de inclusión y enfoque de género expedidos por el Ministerio de Educación Nacional en los años 2013 y 2018, respectivamente, del feminismo académico y del feminismo estudiantil. El examen de este proceso está por hacer.

Factores que favorecen la formulación de políticas de equidad de género en la educación superior

Si bien es cierto que la formulación de políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación superior en Colombia es un proceso todavía incipiente, del cual falta un camino largo por recorrer, es importante identificar los factores externos e internos que nos ayudan a poner en contexto la

- La población local se enfrenta a los tanques y tropas soviéticas en la Plaza de Wenceslao en Praga (República Checa), 1968
Foto: CKT/AP Images. Tomada de: Radiotelevisionmarti.com



actual coyuntura y que a la vez nos permiten reconocer cursos de acción para el corto, mediano y largo plazo.

Entre los factores externos hay que resaltar la influencia que han ejercido los mandatos internacionales y nacionales, que se traducen, a su vez, en conferencias internacionales, normas, políticas, lineamientos, suscripción de acuerdos y cooperación, lo que ha dado origen de manera muy lenta a las políticas de equidad, igualdad e inclusión en la educación terciaria en Colombia. En el plano internacional, la ejecución de los proyectos Miseduc y Feges es un ejemplo de ello. En particular, Feges surgió como una iniciativa de la cooperación holandesa con la intención de fortalecer la equidad de género en las IES y lograr su institucionalización.

Otro factor externo importante es la oportunidad o ventana de elección que se abrió entre el 2016 y el 2018, a escala global y nacional, en torno a la violencia sexual contra las mujeres. En efecto, el movimiento liderado por las actrices de Hollywood bajo el lema *#Me Too*, en el 2017, sirvió para denunciar las violaciones y el acoso sexual por parte de hombres poderosos, lo que produjo una avalancha de denuncias sin precedentes. Las denuncias en contra del acoso sexual en las universidades públicas y privadas que se empezaron a difundir en el país entre los años 2014 y 2018, en los principales medios de comunicación y en redes sociales, pusieron en el ojo del huracán a algunas universidades prestigiosas. Así mismo, los reportajes sobre acoso sexual publicados por Vice en el 2017¹² contribuyeron a instalar en las agendas de los medios y de las universidades la necesidad de investigar lo que está pasando en las IES, así como la necesidad de tomar medidas de prevención y atención frente a este tipo de violencias.

Estas denuncias han abierto una caja de Pandora, ampliamente conocida y silenciada, cuyo eco ya ha impactado a las universidades del país, puesto que para el año 2020, de acuerdo con datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), 92 IES, sobre un total de trescientas instituciones consultadas, contaban con protocolos y rutas de prevención y atención de las violencias de género, es decir, cerca de una tercera parte disponía de este tipo de política. Es preciso aclarar que ello no implica que efectivamente las IES cumplan con lo que debe ser un protocolo a la luz del enfoque de género. Se destaca la reciente aprobación por parte del MEN de la Resolución 014466 del 2022, “Por la cual

se fijan los *Lineamientos de Prevención, Detección, Atención de Violencias y cualquier tipo de Discriminación Basada en Género en Instituciones de Educación Superior (IES) para el desarrollo de Protocolos en el marco de las acciones de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*”. También se debe resaltar que en la sentencia 061 del 2022, la Corte Constitucional legitimó el escrache virtual contra un profesor acusado de acoso sexual y exhortó al MEN para que elevara a norma nacional la exigencia según la cual las instituciones de educación superior públicas y privadas deberán contar con instrumentos normativos orientados a prevenir, atender, investigar y sancionar las violencias de género.

Dada la visibilidad, el aumento de las denuncias de las violencias de género, en especial del acoso sexual en las universidades, así como la presión de las colectivas feministas estudiantiles, la adopción de protocolos y rutas de atención de estas violencias se ha convertido en una acción priorizada por las IES, en comparación, por ejemplo, con la formulación de planes de igualdad de oportunidades cuyo alcance de cambio estructural es más estratégico. De tal manera, son pocas las universidades colombianas, y según parece las de otros países de la región, que cuentan con planes de igualdad y equidad para las mujeres, mientras que han aumentado notoriamente las que tienen rutas y protocolos de atención de las violencias de género. No obstante, el “lugar central” que ocupan las violencias de género, según Bonder, está impulsando el desarrollo de diversas iniciativas y acciones en otros campos, tales como la creación de oficinas y comisiones, los procesos de selección docente, la segregación horizontal caracterizada por el predominio masculino en determinados campos del conocimiento y, por último, aunque en menor medida, la transformación de los contenidos curriculares (Bonder, 2019).

En el ámbito nacional, la promulgación de leyes, políticas y sentencias de la Corte Constitucional¹³, a partir de la segunda década del siglo XXI, ha dado el piso jurídico, así como la legitimidad legal y política requeridas, aunque no suficientes, para que las instituciones de educación superior se sientan interpeladas y obligadas a cumplir las normas. Al respecto, habría que señalar que el Ministerio de Educación Nacional, en lo que atañe a la educación superior, ha recibido mandatos y órdenes de la Corte Constitucional que lo han obligado a formular lineamientos dirigidos a las IES para que a su vez también implementen políticas de inclusión, equidad de género y

de no discriminación de las personas con identidades y orientaciones sexuales diversas. No sobra recordar que el sector educativo ha sido resistente frente a estos temas y los avances muy lentos.

Un precedente importante de las políticas reseñadas fue la suscripción del Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres, propuesto por la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (CPEM), por parte de la Universidad Nacional, la Universidad del Valle¹⁴ y la Universidad de Antioquia en el año 2003, según el cual los firmantes se comprometían “a contar con un programa de institucionalización de la perspectiva de género, que establezca metas específicas y cuantificables para el corto, mediano y largo plazo” (CPEM, 2003, p. 3).

En lo que tiene que ver con los factores internos, la existencia de centros de estudios feministas y de género constituye un factor principal favorable a la formulación de tales políticas¹⁵. Así, el camino recorrido a partir de los años noventa del siglo XX por las universidades que han iniciado el diseño de políticas de equidad de género, garantiza de facto una institucionalidad que ha sido relativamente precaria, pero existente, en el marco de la cual estas unidades han ganado visibilidad, prestigio y reconocimiento por sus aportes sustantivos a la investigación y su incidencia en la formulación de políticas públicas locales en ciudades como Bogotá, Cali, Medellín, Manizales, Bucaramanga y Barranquilla, entre otras. Este factor potencia la ejecución de proyectos como Feges o Misesal, al tiempo que fortalece las unidades académicas. Si no se cuenta con ciertas condiciones de institucionalización de los estudios de género y feministas, los esfuerzos y los recursos invertidos tienden a perderse porque no hay condiciones para la sostenibilidad, como sucedió con las dos universidades privadas que participaron en Feges.

La voluntad política, a mi modo de ver, y bajo el tamiz de la experiencia del proyecto Feges, constituye un factor interno decisivo para la formulación y puesta en marcha de acciones encaminadas al logro de la equidad de género en la educación terciaria. La voluntad política implica hacer parte de los altos y medios niveles directivos, o por lo menos tener aliados que, de alguna manera, se “pongan la camiseta” en estos espacios, lo que no resulta fácil pues muchas personas aun

teniendo posturas “progresistas” no pasan el límite de lo políticamente correcto, y parecería que prefieren preservar su imagen de académicos y académicas que, por supuesto, abordan temas serios, y no los temas relacionados con los asuntos poco serios de las mujeres.

En las cinco universidades aquí referenciadas¹⁶, en mayor o menor medida, la voluntad política de los rectores, los vicerrectores académicos, los decanos y los/las directores/as de programas ha sido fundamental. Es más, en la última década las decanaturas de las facultades de ciencias humanas y sociales, como son los casos de la Universidad de Caldas y la Universidad de Antioquia, estuvieron o han estado lideradas por académicos que defienden abiertamente los estudios feministas, de género y de la diversidad sexual¹⁷. Aquí quiero llamar la atención sobre la alianza estratégica entre el feminismo académico y algunos directivos hombres que a la vez son estudiosos de las identidades genéricas y sexuales y de las masculinidades. De igual forma, el acceso a cargos de dirección de la coordinadora¹⁸ de Feges de la UIS le abrió la posibilidad de promover desde los altos niveles directivos la formulación de la política en esa universidad, así como de crear un programa de posgrado con enfoque de género.

En este sentido, un reto para el logro de una mayor institucionalización de la equidad de género en las IES es precisamente una participación paritaria o más equilibrada de las mujeres académicas y científicas en los espacios donde se toman las decisiones, tales como: consejos superiores, rectorales o académicos, consejos de facultad y de carrera, comités de planeación, investigación, curriculares, de comunicación y editoriales, entre otras posibles instancias.

Aunque el apoyo de altos niveles directivos resulta decisivo, si no se logra una efectiva institucionalización y apropiación de estas políticas por parte de la comunidad universitaria, el riesgo, como suele suceder con los gobiernos de turno, es que al cambiar el equipo directivo las agendas y las prioridades se ven afectadas y las acciones en curso se estancan o se cambian, lo que hace difícil su continuidad. Lo que sucede, por lo general, es que hay que empezar de nuevo procesos de sensibilización y negociación con los nuevos equipos directivos, lo que implica un enorme desgaste de tiempos y recursos. Sobre este asunto, el estudio referenciado sobre la generación de políticas de igualdad



■ Manifestantes durante la "Primavera de Praga" atacan los tanques soviéticos en respuesta a la fuerte represión. Praga (República Checa), 1968 | Tomada de: Elfinanciero.com.mx

de oportunidades y equidad de género en la educación primaria encontró que las trayectorias de tales políticas “muestran que las tensiones políticas y cambios de gobierno son uno de los elementos claves para la continuación, deceleración y/o desarrollo respecto al avance hacia la igualdad y equidad de oportunidades” (Unesco, 2021, p. 3).

De otra parte, infortunadamente, la “voluntad política” de los niveles directivos suele estar muy mediada por los compromisos adquiridos en proyectos que cuentan con financiación externa, ya sea del orden nacional o internacional, es decir, la voluntad política, sobre todo, de las universidades privadas dura lo que dura la financiación externa de los proyectos, y en un contexto de crisis y reducción de las matrículas esta realidad se impone sobre temas como el de la igualdad de género, que no es precisamente una prioridad en la

agenda de la educación superior, cuando se trata de sobrevivir en el mercado educativo.

La voluntad política, sin embargo, se debería traducir en la priorización de la equidad de género en la agenda institucional, de tal manera que la formación para la igualdad, la equidad, la inclusión y para la ciudadanía global se conviertan en temas relevantes y transversales en las mallas curriculares de todos los programas académicos, en las políticas de investigación y de formación docente, en los sistemas de información y bases de datos y en la cultura institucional, que comprende las dependencias de planeación, recursos humanos, bienestar y comunicación, entre otras instancias.

En nuestros países, por lo menos en Colombia, el manejo solvente de una segunda lengua (que por supuesto es el inglés), la movilidad internacional y



▪ Disturbios en medio de la masacre de cientos de personas en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco (México), 1968 | Tomada de: [Semana.com](https://www.semana.com)

el dominio de las TIC son objetivos de primer orden de las agendas educativas, como estrategias centrales de las políticas neoliberales enfocadas en la masificación e internacionalización, que conlleva a su vez la mercantilización creciente de la educación superior. En esta lógica, equidad y mercado resultan objetivos irreconciliables, de allí que las políticas orientadas al logro de una mayor igualdad entre mujeres y hombres, y en general entre los diferentes y los diversos, no sean asuntos prioritarios de la educación superior.

El relegamiento de los asuntos de género en las políticas educativas, y en particular en las de la educación superior, se explica en parte por la forma como se ha concebido la noción de equidad. En los noventa implicó principalmente la inclusión de los más pobres al sistema, de forma tal que la equidad era un problema, sobre todo, de acceso al sistema educativo (Fuentes, 2006). Esta concepción va ampliando su espectro en la primera década del siglo XXI, según la cual, la atención a los grupos vulnerables ya no se debe limitar a los más pobres, sino que empieza a incluir a grupos subordinados históricamente como los indígenas, los afrodescendientes, personas con discapacidad y migrantes (Diduo, 2021). De otra parte, los mandatos de las Conferencias Regio-

nales de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) tampoco le dan relevancia a la equidad de género. En particular, la CRES de Córdoba (2018) aborda este asunto sin mayor profundidad, en contraste con el tratamiento especial que se le da a la cuestión de la diversidad cultural referida a los pueblos étnicos (Miranda y Tamarit, 2021). En Colombia las políticas de inclusión educativas y las del sector educativo en su conjunto han priorizado a los grupos mencionados y han dejado de lado a las mujeres; podríamos afirmar que la bisagra género y educación es problemática, como se pudo constatar en la formulación del Plan Decenal de Educación 2006-2016 (Fuentes, 2010).

Esta concepción de las políticas emerge a su vez en un estudio realizado con autoridades universitarias y gubernamentales en IES de diez países de la región, en el marco del proyecto Miseal, según el cual “un poco menos de la mitad de las personas que ejercen cargos de responsabilidad no consideran grave el efecto que producen las discriminaciones múltiples” (Darré *et al.*, 2014, p. 95). Para el personal directivo, el nivel socioeconómico es el marcador que más afecta la igualdad de oportunidades en las IES, seguido por la discapacidad y por el factor étnico-racial. Por el contrario, el



■ Manifestaciones de estudiantes previas a la masacre de la Casona Universitaria en Guayaquil (Ecuador), 1969 | Foto: Diario El Universo. Tomada de: Eluniverso.com

sexo y la orientación sexual de las personas no se perciben como marcadores importantes que restrinjan de manera sustancial la igualdad de oportunidades. Frente a estos resultados, el equipo de investigadoras se pregunta: ¿cómo deberían ser las prácticas de incidencia en las IES en la región para que los procesos complejos de exclusión sean visualizados?

Otro indicador importante de la voluntad política es la conformación de una comisión de alto nivel responsable de formular y hacer seguimiento a las políticas y acciones, así como la creación de unidades o dependencias a cargo de su ejecución. La ubicación de estas en espacios de decisión y en áreas estratégicas también refleja el lugar y la posición que las altas directivas le otorgan a estas cuestiones, lo que se manifiesta a su vez en mayor visibilidad, reconocimiento y capacidad efectiva de incidencia y actuación. La visibilidad, para Francisco de los Cobos (2012), constituye un indicador relevante para establecer la importancia de los planes de igualdad en el conjunto de la oferta universitaria. Si la igualdad se promociona como un aspecto de la identidad de la institución, y por tanto como un plus para el futuro educando, los planes deberían aparecer fácilmente en su sitio web. El autor concluye que

el compromiso de las 75 universidades españolas objeto de estudio con la igualdad es bajo, puesto que solo veintiún instituciones destacan los planes de igualdad en sus sitios web. Según parece, ante el cumplimiento obligatorio de una ley o mandato, la mayoría de IES cumple con la formulación de las políticas, un poco a regañadientes, pero no las difunden, no las dan a conocer y su puesta en ejecución deja muchas dudas. Las incluyen como requisito que es preciso cumplir y mostrar ante los evaluadores pares, con el fin de obtener la aprobación cuando llegan los procesos de autoevaluación y acreditación. Por supuesto, esta afirmación no se puede generalizar a todas las universidades.

Por último, la voluntad política se manifiesta en la destinación efectiva de recursos económicos y de personal idóneo, lo cual, en un proceso de creciente crisis y desfinanciación de las universidades públicas, se convierte en un talón de Aquiles de difícil resolución en el corto y mediano plazo. Como sabemos, el mandato es competir por recursos exiguos en nuestras propias universidades y sobre todo e idealmente “gestionar” recursos locales, nacionales e internacionales, lo que a su vez mide nuestra capacidad y habilidad para competir exitosamente en la obtención de



■ Policias en plena acción de desalojo de la Casona Universitaria en Guayaquil (Ecuador), 1969 | Foto: Diario El Universo.
Tomada de: Eluniverso.com

fondos para la ejecución de proyectos de investigación o de intervención. En este contexto de serias dificultades financieras, la consecución de recursos para darle continuidad a los avances alcanzados y garantizar su sostenibilidad, constituye otro reto importante de la institucionalización de las políticas de equidad de género. Aunque la cooperación internacional ha sido fundamental, lo deseable es depender de recursos propios, y ello implicaría alcanzar la institucionalización de las políticas de igualdad de género.

Retos para la institucionalización

Un reto cardinal para estas políticas, y con el que podríamos empezar a dar cuenta de su institucionalización, es el fortalecimiento de una cultura de la información que, como se ha propuesto de manera reiterada, implica, en primer lugar, empezar a desagregar datos por sexo, por etnia y por orientación sexual, entre otros. En este punto, una acción de corto plazo es la creación de una línea base en las diferentes IES que dé cuenta de los perfiles sociodemográficos,

educativos y laborales de las tres poblaciones: estudiantes, docentes y personal administrativo, como se ha hecho en varios países de la región¹⁹.

Si bien, algunas universidades colombianas ya están realizando perfiles estadísticos, sería conveniente llevar a cabo estudios conjuntos para poder tener una mirada comparativa y lograr un mayor impacto por la posible contundencia de los hallazgos, lo que resulta un argumento decisivo para la formulación de políticas.

Para el cumplimiento de este reto, la creación de *observatorios de igualdad* se vislumbra como una esperanza, porque pone la herramienta para consolidar los sistemas de información y fortalecer la producción de conocimiento, desde un enfoque interseccional. A este respecto, el estudio de Bermúdez *et al.* (2021) sobre los observatorios de las IES colombianas señala que estos tienen como propósito generar conocimientos e información sobre las desigualdades de género. Algunos, de acuerdo con las autoras, se enfocan en la acción pública externa a las universidades, con la intención de afectar las esferas gubernamentales y tener incidencia en las

políticas públicas. Un segundo tipo de observatorios dirige sus esfuerzos a indagar en las desigualdades y las inequidades dentro de las IES.

La consolidación de una “masa crítica” o de “querientes” de las políticas de equidad de género dentro de las universidades constituye otro reto fundamental para el logro de su institucionalización. Este fue un objetivo estratégico del proyecto Feges, puesto que es imprescindible contar con aliados y aliadas en los diferentes niveles de la institucionalidad. No obstante, considero que es uno de los retos más difíciles de alcanzar por la resistencia o rechazo abierto a estos temas, porque requiere recursos para los procesos de formación, y porque la formación para la equidad, la igualdad, la inclusión y la ciudadanía no se considera importante ni prioritaria. Aquí, es preciso destacar, a partir de la experiencia en Feges, la mayor disposición del personal administrativo, en comparación con el personal docente, para participar en los procesos de formación. Infortunadamente, un escollo encontrado,

sobre todo en las universidades privadas que participaron en los procesos de formación del proyecto Feges, fue la alta rotación, debido a la inestabilidad laboral, tanto del funcionariado como de los y las docentes, de forma tal que se hace muy difícil conformar, a mediano y largo plazo, una “masa crítica” que demande acciones en favor de la igualdad de género y que rechace cualquier tipo de violencia y discriminación en las universidades.

Al respecto, la “masa crítica” estudiantil desempeña una función política importante puesto que, de acuerdo con Mara Viveros “la presencia de un estudiantado consciente de los beneficios que traen estas políticas en las IES, prestos a exigir la implementación de una política de equidad de género e inclusión social en las IES” se convierte en una condición favorable para demandar la existencia de ese tipo de acciones. En el mismo sentido, Alba Nubia Rodríguez reconoce como factor interno que resaltar en la Universidad del Valle las demandas de los grupos de presión constituidos por estudiantes,

- Soldados abriendo fuego contra estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia que participaban en protesta en el centro de Bogotá, 9 de julio de 1954 | Foto: Julio Flórez Ángel. Tomada de: Elespectador.com



tales como: la Batucada Feminista, la Colectiva Aquella-re y el Grupo de Masculinidades.

El afianzamiento y la ampliación de una “masa crítica” en nuestras universidades requiere, por parte de las y los querientes empeñados en impulsar las políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades, el ejercicio de un liderazgo persuasivo, argumentativo y más horizontal, lo que exige coherencia entre lo que “se piensa, se dice y se hace”.

Aunque todos los retos para la institucionalización, como bien lo sabemos, no son nada fáciles, considero que el reto más complejo, pero de mayor alcance e impacto a largo plazo, es la efectiva incorporación y transversalización del enfoque de género, desde una postura teórica y metodológica interseccional, de una parte, en lo que denomino políticas macro, y de otra, en las que denomino políticas micro o sectoriales en el interior de las universidades. Las primeras son los proyectos educativos institucionales o PEI, los planes de desarrollo, los estatutos generales, las políticas curriculares, de investigación, de formación docente y de extensión, así como los procesos de autoevaluación para renovar los registros calificados de los programas académicos o con fines de acreditación. Las segundas, las del nivel micro, desarrollan acciones muy específicas y focalizadas que tienen que ver con las políticas y los procedimientos de las oficinas de planeación, sistemas de información, admisiones y registro académico, comunicaciones, bienestar universitario, recursos humanos y egresados, entre otras.

Como puede observarse, este es un reto de mediano y largo plazo porque implica que la universidad en su conjunto priorice la equidad de género y la igualdad de oportunidades, de tal forma que sean incorporadas y apropiadas en todos los niveles e instancias académicas y administrativas, lo que requiere voluntad política, asignación de recursos y, sobre todo, un cambio de fondo dirigido a fortalecer la escasa cultura democrática y ciudadana que, aunque no lo pareciera, también es un problema que afecta a la educación superior.

En el proceso hacia la transversalización, la transformación de los contenidos curriculares (currículo explícito) de las prácticas y las relaciones pedagógicas y de la cultura institucional, reflejada en la comunicación y en las interacciones cotidianas entre los diversos actores universitarios, constituye otro reto fundamental

(en realidad son tres retos) para erradicar el sexismo, la discriminación y las diferentes manifestaciones de las violencias de género. De allí la necesidad de contar con “querientes” en los altos niveles decisorios y en los intermedios. Después de casi veinticinco años con avances muy lentos en los tres ámbitos mencionados: currículos, prácticas pedagógicas y cultura institucional, vale la pena traer de nuevo a colación la pregunta que hacía la secretaria de la Unesco ad portas de la Conferencia Mundial de 1998, en el sentido de “si el sector de la educación superior no debería beneficiarse de la presencia de más mujeres en los puestos de dirección” (Unesco, 1998, p. 10), de cara a los cambios sociales del final de siglo que cuestionaban los esquemas de dirección. Habría, de igual forma, que preguntarse: ¿por qué si la educación superior se ha feminizado, no se han feminizado los puestos académicos directivos?, ¿la feminización de la educación superior se trata de “un cambio sin cambios”?, ¿se requiere necesariamente la feminización de los cargos directivos en la educación superior para llevar a cabo cambios estructurales en el sistema patriarcal que todavía predomina en las universidades? En el documento en mención ya la Unesco se preguntaba si la feminización de los cargos directivos académicos era una noción válida y abogaba por ella a partir del reconocimiento cada vez más extendido de que la feminización de estos cargos empezaba a ser “un elemento bien diferenciado en la administración” (Unesco, 1998, p. 11) que puede favorecer a las mujeres, así como a rechazar el poder ejercido como opresión.

En el camino hacia el cumplimiento de los retos identificados tenemos que lidiar con muchos obstáculos, como la falta de voluntad política y apoyo directivo, las resistencias que se expresan en una cultura todavía muy anclada en el machismo, el sexismo y la homofobia, y cuya máxima manifestación es el rechazo a la llamada “ideología de género”, la dificultad para incidir en las políticas y en los programas curriculares, los inconvenientes para acceder a información desagregada por sexo, y la desarticulación y poca comunicación entre unidades y dependencias, para citar solo algunos de los escollos más sobresalientes.

La coyuntura actual, tanto global como nacional, exacerbada por la pandemia y la invasión rusa de Ucrania, no es precisamente esperanzadora. Nos encontramos en un momento histórico en el cual emergen imperialismos, nacionalismos, fanatismos y fundamentalismos de

toda índole que amenazan echar atrás los avances alcanzados en derechos humanos y de reconocimiento de las mujeres. De otra parte, la reducción de recursos, la precariedad laboral, en un contexto de mucha competencia y exigencia de productividad, desvaloriza las ciencias sociales y humanas y pone en cuestión su función crítica en la sociedad.

Con este panorama un tanto incierto no deja de ser paradójica la emergencia y demanda de políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades, en un momento en el cual la “conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo dialogo” (Nussbaum, 2014, p. 96).

Notas

1. O siglo de la Ilustración, entendida esta como la posibilidad de pensar y actuar por sí mismos haciendo uso del propio entendimiento o razón, sin el tutelaje de nadie, lo que de acuerdo con Kant implica salir de la minoría de edad para pensar y actuar con libertad (Kant, 2013).
2. Según la autora, para el 2012 las estudiantes universitarias superaban a los hombres en varios países del mundo árabe: Argelia, Bahrein, Kuwait, Líbano, Marruecos, Túnez, Catar, Omán, Siria, Arabia Saudí, los Emiratos Árabes Unidos y Jordania. En América Latina la tendencia es similar.
3. Conferencias Mundiales Unesco sobre Educación Superior 1998 y 2009. La Unesco (1998) en un documento preparado para la Conferencia de 1998 llamaba la atención sobre tres factores esenciales: a) la escasa participación femenina en la adopción de decisiones, se hacía la pregunta de si la educación terciaria no debería beneficiarse con la presencia de más mujeres en los cargos directivos y sobre la feminización de estos puestos; b) los bajos porcentajes de mujeres matriculadas en la enseñanza superior, a pesar del rápido avance en el acceso al final del siglo; y c) la ausencia de la cuestión de la equidad entre los sexos en los planes de estudios. Después de veinticuatro años poco se ha avanzado en la región y en el país en los puntos a y c.
4. Promovió procesos de inclusión social y equidad en IES. Participaron dieciséis universidades latinoamericanas y cuatro europeas. Con el apoyo del Programa ALFA III de la Unión Europea (véase <http://www.miseal.net/>).
5. Feges se ejecutó entre el 2011 y el 2015. Buscó incorporar la equidad de género en las políticas, en la formación docente, en la investigación, en la comunicación y en la cultura institucional de cuatro universidades: la Universidad Autónoma de Colombia, la Universidad Central, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Nacional de Colombia. Contó con el acompañamiento de la Universidad Utrecht y de MDF Training & Consultancy y el apoyo financiero de Nuffic.
6. Red integrada por veintitrés IES de dieciocho países de América Latina y cinco de Europa cuyo propósito fue el desarrollo de medidas para la igualdad de género y la promoción del liderazgo femenino en la investigación y la academia. Contó con el apoyo del Programa ALFA III de la Comisión Europea (véase <http://www.equality-network.net/node/2>).
7. Participan Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Perú. El proyecto ACT On Gender “inició en mayo de 2018. Está integrado por un consorcio de 17 prestigiosas instituciones académicas de 10 países europeos y coordinado por la Universitat Oberta de Catalunya. América Latina está representada por FLACSO Argentina, a través de la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología” (Bonder, 2019, p. 2). Financiado por el programa Horizonte 2020 de la Unión Europea.
8. En Colombia se creó en el año 2016 la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior (Renueges).
9. El Observatorio empezó a operar en el año 2017.
10. Véase <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/consejo-academico-aprobo-por-unanimidad-la-politica-de-genero>
11. Véase <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/consejo-academico-aprobo-por-unanimidad-la-politica-de-genero>
12. Véase Tapia (2017) y Tapia *et al.* (2017).
13. Entre estas se destacan: Ley 1482 de 2011 - Antidiscriminación; Decreto 4798-2011 MEN, que ordena la reglamentación parcial de la Ley 1257 de 2008; los Lineamientos Política de Educación Superior MEN, 2014, y las sentencias de la Corte Constitucional T-141 del 2015 y T-239 del 2018, entre otras.
14. Información brindada por Mara Viveros, directora de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (2015 -2017) y Alba Nubia Rodríguez, directora del Centro de Estudios de Género de la Universidad del Valle (2016- 2019). Como se puede observar, entre la firma del Acuerdo Nacional y el proceso que dio origen a la formulación de las políticas pasó casi una década en el caso de la Nacional y once años en la Universidad del Valle.
15. Así lo reconocen Mara Viveros y Alba Nubia Rodríguez en su respuesta escrita a unas preguntas específicas en el 2016.
16. Universidad Nacional de Colombia, Universidad Industrial de Santander, Universidad del Valle, Universidad de Caldas y Universidad Central.
17. Como lo son: Gabriel Gallego Montes, decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas entre el 2014 y el 2018, bajo su mandato empezó a gestionarse la política aprobada en el 2021; Hernando Muñoz Sánchez, decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.
18. Raquel Méndez Villamizar ha sido directora de Trabajo Social en varios periodos y lo fue durante la ejecución de Feges.
19. Diversas universidades en países como México, Costa Rica y España han realizado estudios estadísticos como primer insumo fundamental para la formulación de políticas, entre ellos se destaca la radiografía realizada en la UNAM por Ana Buquet *et al.* (2016).

Referencias bibliográficas

1. BERMÚDEZ, R. E., Melo, P. J. y Cardona, A. M. (2021). Observatorios para la equidad de género y diversidades en instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 224-243. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.11>
2. BONDER, G. (2019). *Planes de igualdad de género en universidades y centros de investigación de América Latina*. Reunión entre representantes. Informe final (mimeo) 2019.
3. BUQUET, A., Cooper, J. A. y Rodríguez Loredó, H. (2016). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.
4. COMISIÓN ECONÓMICA para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2020. *Enfrentar la violencia contra las mujeres y las niñas durante y después de la pandemia de Covid-19 requiere financiamiento, respuesta, prevención y recolección de datos*. Cepal, Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/areas-de-trabajo/asuntos-de-genero>
5. COMISIÓN EUROPEA (2001). *Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Un informe elaborado para la Comisión Europea por el Grupo independiente de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia*. Red Europea de Evaluación de Tecnología (ETAN) sobre las Mujeres y la Ciencia.
6. CONSEJERÍA PRESIDENCIAL para la Equidad de la Mujer. (2003). *Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres*. CPEM - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP).
7. CORTE CONSTITUCIONAL. (2015). Sentencia T-141, Derecho a la no discriminación por razón de orientación sexual diversa- Caso en que Corporación Universitaria niega el reintegro de un estudiante al programa de medicina de una persona afrodescendiente con orientación sexual diversa.
8. CORREA OLARTE, M. E. (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado de trabajo y los centros de decisión política*. Tercer Mundo - Universidad Externado de Colombia.
9. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO Nacional de Estadística (DANE), CPEM y CEPAL (s. f.). *Recuperación económica empleo de mujeres*. Serie Mujeres en Tiempos de Covid.19, Boletín n.º 15.
10. DARRÉ, S., Fainstain, L., Beramendi, C. y Sosa, F. (2014). *Percepciones sobre la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. Estudio con autoridades universitarias y gubernamentales de 10 países*. Flacso-Uruguay/Universidad Libre de Berlín.
11. DE LOS Cobos, F. (2012). Planes de igualdad en las universidades españolas. Análisis de contenido desde las Ciencias Sociales. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (14), 117-130.
12. DIDOU AUPETIT, S. A. (2021). Investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990-2020: preocupaciones constantes, estrategias distintas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 296-323.
13. EQUALITY NETWORK. (s. f.). *Acerca de Equality*. <http://www.equality-network.net/node/2>
14. FUENTES VÁSQUEZ, L. Y. (2006). Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas. *Nómadas* (24), 22-35.
15. FUENTES VÁSQUEZ, L. Y. (2010). El Plan Decenal de Educación Colombia, 2006-2016: un “Pacto Social” que se resiste a la equidad de género y a la diversidad sexual. En Araceli M. (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (pp. 79-108). Universidad Nacional Autónoma de México - IIUE- ED, Plaza y Valdés.
16. FUENTES VÁSQUEZ, L. Y. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas* (44), 65-83.
17. JIMÉNEZ ESCOBAR, B. (2017). *Trayectorias educativas de personas beneficiarias del programa crédito beca para posgrados en el exterior de la Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo (2010-2014). Aproximación desde un enfoque de género*. [Tesis de Maestría en Política Social], Pontificia Universidad Javeriana.
18. KANT, I. (2013). *¿Qué es ser ilustrado?* Universidad Autónoma de México, Colección Pequeños Grandes Ensayos.
19. MANTILLA, I. (2017, 17 de febrero). *Mujeres en la ciencia*. <https://www.elspectador.com/opinion/mujeres-en-la-ciencia-columna>
20. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN). (2014). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*. MEN.
21. MIRANDA, E. y Tamarit, F. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de

- la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 57-84.
22. MORENO, H. (2008). La evaluación del trabajo invisible en la Universidad Nacional Autónoma de México [ponencia]. *I Congreso Internacional Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica*. Actas (pp. 107-112). Observatorio para la Igualdad, Universidad Autónoma de Barcelona.
 23. NUSSBAUM, M. C. (2014). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
 24. NUSSBAUM, M. C. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
 25. PÉREZ SEDEÑO, E. (2008). La evaluación de la calidad académica. *I Congreso Internacional Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica*. Actas (pp. 35-43). Observatorio para la Igualdad, Universidad Autónoma de Barcelona.
 26. PRESIDENCIA DE la República - Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Decreto 4798 de 2011. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*.
 27. PROYECTO ACT on Gender. (2020). *4.ª Reunión Comunidad de Prácticas - América Latina. Relatoría*. Cátedra Regional Unesco Mujer Ciencia y Tecnología y Flacso Argentina. <https://www.catunescomujer.org/proyecto-act-on-gender-seguimos-construyendo-dialogos-en-nuestra-comunidad-de-practicas-de-america-latina/>
 28. SÁNCHEZ TORRES, F., Camacho González, A., Rodríguez Orgales, C., Márquez, J., Lázaro, M. A. y Galera, K. (2021). *Evaluación de impacto del Programa Crédito Beca de Colfuturo* [resumen ejecutivo]. Universidad de los Andes - Centro Nacional de Consultoría.
 29. TAPIA JÁUREGUI, T. (2017). *El abuso sexual en las universidades en Colombia: un enemigo silencioso*. https://www.vice.com/es_co/article/mgyvnp/acoso-sexual-en-las-universidades-de-colombia-un-enemigo-silencioso
 30. TAPIA JÁUREGUI, T. y Jiménez Santofimio, C. (2017). *No más silencio: Vice explica por qué el acoso sexual en las universidades existe*. https://www.vice.com/es_co/article/paak38/silencio-vice-acoso-sexual-universidades-colombia-existe-investigacion-connectas
 31. ORGANIZACIÓN DE las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (Unesco). (1998). *Mujeres y educación superior: Cuestiones y perspectivas*. Secretaría de la Unesco.
 32. ORGANIZACIÓN DE las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (Unesco). (2021). *Políticas de educación y equidad de género*. Educación 2030. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (Llece).
 33. UNIVERSIDAD DE Caldas. (2015, 25 de noviembre). *Resolución n.º 852. Por la cual se establecen directrices para la construcción de la Política universitaria de equidad género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad de Caldas y se dictan otras disposiciones*. Universidad de Caldas.
 34. UNIVERSIDAD NACIONAL de Colombia. (2012). *Acuerdo n.º 035. Política Institucional de Equidad de Género y de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres*. Universidad Nacional de Colombia.
 35. UNIVERSIDAD DEL Valle. (2015, 11 de julio). *Resolución n.º 055. Por la cual se establecen los lineamientos para la construcción de la Política Pública de Género en la Universidad del Valle y se dictan otras disposiciones*. Universidad del Valle.
 36. URDANETA ANDRADE, N. (2021). ¿“Hombres crack” y “mujeres amables”? Sesgos de género en encuestas de profesores. Serie Documentos Estudiantes, CEDE, n.º 46, Universidad de los Andes, Facultad de Economía.