

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Rivera Sanín, María Lucía

Interseccionalidad e inclusión en la educación superior:
Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia

Pedagogía y Saberes, núm. 44, 2016, -Junio, pp. 105-118

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys105.118>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064597010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia

Intersectionality and Inclusion in Higher Education: Considerations about Universidad Nacional de Colombia

Interseccionalidade e inclusão no ensino superior: Considerações sobre a Universidad Nacional de Colombia

María Lucía Rivera Sanín*

* Doctora en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, profesora del Departamento de Bioética, Departamento de Humanidades-Programa de Filosofía, Universidad El Bosque. Correo electrónico: m.luciarivera.s@gmail.com

Resumen

El proyecto para la Medición de la Inclusión y Equidad Social en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal) evalúa la inclusión social bajo seis marcadores, por lo cual es necesario comprender y caracterizar adecuadamente la noción de interseccionalidad. El presente artículo, resultado de una investigación, presenta dos asuntos centrales: en primer lugar, una revisión de la medición hecha a través de un contraste entre dos maneras de concebir la identidad y las consecuencias que cada una impone sobre la comprensión del mismo; en segundo lugar, una reflexión sobre la estructura y el alcance de los acuerdos que reglamentan el Programa de Admisión Especial (PAES) y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) considerando las cifras de admisión y permanencia.

Palabras clave

Identidad; interseccionalidad; género; educación superior; programas de admisión especial

Abstract

The project for the Measurement of Inclusion and Social Equality in Superior Education Institutions in Latin America (Miseal for its name in Spanish) evaluates social inclusion through six markers, making it necessary to understand and characterize the notion of intersectionality. This result of research paper presents two issues: in the first place, a review of the measurement obtained by contrasting two ways of understanding identity and their implications for interpreting it; in the second place, a reflection on the structure and the scope of the agreements ruling the Special Admission Program (PAES) and the Admission and Academic Mobility Special Program (PEAMA) given the figures of admission and permanence.

Keywords

Identity; intersectionality; gender; higher education; Special Admission Program

Resumo

O projeto Medições de Inclusão Social e Equidade em Instituições de Ensino Superior na América Latina (Miseal) avalia a inclusão social sob seis marcadores, sendo necessário compreender e caracterizar devidamente a noção de interseccionalidade. O presente artigo, resultado de uma pesquisa, apresenta dois assuntos centrais: em primeiro lugar, uma revisão das medições feita através de um contraste entre duas formas de pensar sobre a identidade e as consequências que cada impõe a compreensão; em segundo lugar, uma reflexão sobre a estrutura e o alcance dos acordos que regulam o Programa de Admissão Especial (PAES) e o Programa Especial de Admissão e Movilidad Acadêmica (PEAMA), considerando os números de admissão e permanência.

Palavras-chave

Identidade; interseccionalidade; gênero; Ensino Superior; programas especiais de admissão

Fecha de recepción: febrero 13 de 2016

Fecha de aprobación: abril 19 de 2016

En el marco del proyecto para la Medición de la Inclusión y Equidad Social en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal) se ubica el plan de estudio, diagnóstico y formulación de recomendaciones particular a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. Este proyecto tiene como eje central el análisis de las condiciones y experiencias de los estudiantes admitidos en los diversos programas académicos de la sede mediante los programas de Admisión Especial (PAES) y el Programa de Admisión Especial y Movilidad Académica (PEAMA). Además, en línea con el propósito de evaluar la inclusión social bajo seis marcadores contemplados en el proyecto marco —género, etnia/raza, discapacidad, sexualidad, clase y edad—, se incluye la medición y recolección de experiencias de estudiantes en situación de discapacidad, a pesar de que la Universidad no contempla programas de admisión especial para esta población. El grupo de trabajo que desarrolló el proyecto estuvo conformado por estudiantes beneficiarias y beneficiarios de los programas PAES, PEAMA, un estudiante en situación de discapacidad visual, y estudiantes del área de Fonoaudiología y Terapia ocupacional, cuyos intereses teóricos y experiencias vitales contribuyeron a la realización de la investigación. El enfoque de la primera fase del proyecto consistió en extraer de las experiencias particulares de los integrantes, de la mano con capacitación teórica en la literatura relevante, lineamientos para conducir la recolección de la información y de las narrativas de la población que el estudio toma como propia.

Teniendo en cuenta los propósitos del proyecto y la constitución del equipo de trabajo, es pertinente hablar un poco sobre algunos conceptos básicos para iniciar la investigación. En este artículo ofreceré algunas consideraciones al respecto: en primer lugar, presentaré una breve discusión sobre la manera en que entiendo la interseccionalidad como perspectiva apropiada para el análisis de las experiencias y políticas relativas a la inclusión social. A partir de esta intentaré mostrar cómo el artículo 035 de 2012 del Consejo Superior de la Universidad (CSU), relativo a la equidad de género en la Universidad Nacional, responde a inquietudes propias de una consideración plural de la universidad pública.

Interseccionalidad como punto de partida del examen

Desde el momento inicial de la convocatoria para vinculación al grupo de investigación fue claro que el propósito del proyecto era llevar a cabo un estudio

de carácter interseccional relativo a las políticas de admisión de la Sede Bogotá de la UNAL a partir de vivencias estudiantiles. Esto quiere decir que los lineamientos metodológicos —y las consecuencias teóricas que se derivan de adoptarlos— se estructuran por la idea de que la comprensión de la pluralidad, diversidad y de las dinámicas de exclusión e inclusión debe llevarse a cabo considerando primordialmente dos aspectos: la experiencia situada y la interacción e intersección de narrativas y experiencias.

Sobre el primer aspecto, en línea con las propuestas de la pedagogía feminista (cf. Korol, 2007), se da un lugar privilegiado a la experiencia concreta o particular, situada, de las personas que comprende e involucra el estudio. Mediante la expresión “experiencia situada” se hace referencia al conjunto de vivencias, situaciones, factores físicos, contextuales, ambientales, históricos, políticos, entre otros, que componen la singularidad de la experiencia vital de la persona y son el producto o resultado de la historia cultural, económica, política, de la sociedad a la que pertenece. En esta medida, lo situado se opone a lo abstracto, a lo general, incluso a lo que es determinable de manera puramente cuantitativa.

Es importante decir, sin embargo, que la oposición a lo general o universal no implica una negación de la posibilidad de puntos o rasgos comunes entre distintas experiencias situadas. El sentido en el que hablo aquí de esta oposición tiene que ver con la negación de una descripción “objetiva” o neutral —independiente del contexto— de las condiciones que derivan en marginalización o exclusión de algún tipo. Pueden encontrarse patrones o tendencias comunes que cruzan distintas experiencias particulares —relativas a distintas caras de la opresión, como las llama Iris Marion Young en su *Justice and the politics of difference* (1990, pp. 39–65)—, de manera que se comprenda que las condiciones opresivas o marginalizantes no son tan solo anomalías en un sistema por demás funcional y justo, sino patrones estructurales e institucionalizados que, no obstante, se manifiestan concretamente en la experiencia situada y no pueden reducirse apenas a modelos o paradigmas.

Igualmente, es importante mencionar que al hablar de experiencias situadas, si bien se *resalta* la singularidad de la experiencia, ello no implica una diferencia radical e insalvable respecto de experiencias de otras personas: no se pretende considerar ni modelos abstractos, ni islas inconexas. Creería que es justamente en virtud de esta posibilidad de encontrar tendencias comunes entre narrativas diversas que un análisis interseccional pone de manifiesto problemas

estructurales respecto de la marginalización (cf. Young, 1990, capítulo 1; 2001, 2.1). Esta creencia se basa en discusiones de grupo y en la lectura de algunos escritos del profesor Franklin Gil Hernández (2008).

En segundo lugar, la idea de que a partir de la riqueza y complejidad de esas experiencias situadas, el análisis que se lleva a cabo muestra cruces, fugas y relaciones de otros tipos entre los distintos factores comprendidos en la narración (cf. Crenshaw 1989; 1991). La existencia de dichas intersecciones muestra la necesidad de pensar en las problemáticas desde una perspectiva que no se encuentre radicalmente aislada de otros posibles focos de interés: en este sentido, por ejemplo, el propósito del proyecto no es analizar de manera independiente e inconexa cuestiones de género y de identidad étnica, sino dar herramientas para abordar y problematizar el lugar que estos cruces puedan tener dentro de las políticas de inclusión social de la UNAL. Me atrevería a decir que el propósito mismo de un análisis interseccional es disolver las rígidas divisiones que algunas descripciones cuantitativas ofrecen de la población estudiantil; en lugar de comprender la pluralidad como un número siempre creciente de “cajones” adecuadamente etiquetados, este tipo de análisis se presta para pensar “por fuera de los cajones”¹. Esto,

no obstante el interés filosófico y teórico que reviste, representa algunas dificultades de orden pragmático y burocrático, de las que hablaré más adelante.

Dos maneras de comprender la “interseccionalidad”

La discusión teórica respecto de la perspectiva interseccional para investigaciones en ciencias humanas y sociales muestra con suficiente frecuencia las virtudes de un análisis que atiende a la multiplicidad de matices y puntos comunes entre lugares sociales de distintos grupos de personas. Entre estas virtudes se encuentra la posibilidad de problematizar teorías universalistas sobre justicia social, por ejemplo, atendiendo al carácter incompleto y excluyente de alguna de ellas, tanto como contribuir a las herramientas para examinar políticas particulares que impactan sobre las vidas de ciertos grupos sociales (cf. Harding, 1986; Young, 1990, pp. 3–14). Así mismo, abre la puerta para plantear preguntas urgentes sobre las relaciones interculturales dentro del ámbito académico y las relaciones jerárquicas y normativizantes que derivan en exclusiones y vulneraciones de sectores de la población estudiantil. No obstante estas virtudes, parece no haber sido posible extender la frecuencia de cierto tipo de afirmaciones hacia una definición exhaustiva de lo que significa la interseccionalidad. Quizá no sea necesario llegar a una definición permanente, pues con una idea suficientemente amplia podemos iniciar un trabajo que pueda resultar útil para formular recomendaciones relativas a la inclusión social en la Universidad Nacional de Colombia. Ahora bien, aun sin una definición, quedan todavía algunas incógnitas, cuya respuesta puede hacer cambiar la manera de entender, entre otras cosas, algunas de las pautas normativas de las admisiones PAES y PEAMA.

En primer lugar, la descripción más laxa y amplia de “interseccionalidad” que puedo dar tiene que ver con la conjunción de distintos marcadores diferenciales del lugar social en una misma persona. Así, por ejemplo, yo soy una mujer, bogotana, mestiza, homosexual, docente, atea y liberal, entre muchas otras cosas. Aunque conceptualmente es posible que haga una descripción de alguna o algunas de mis experiencias en la universidad que prioricen o se centren en cualquiera de esos factores, una mejor descripción de las mismas —de los retos, privilegios, ventajas o problemas que haya podido tener— adquiere sentido a la luz de esa pluralidad de factores. Así, por ejemplo, la relación con mis pares académicos está mediada no solo por el hecho de que soy una mujer entre una mayoría muy marcada de hombres, sino

1 Una particularidad más de la metodología del trabajo tiene que ver con lo que llamaría una “interseccionalidad activa”, que difiere de la perspectiva puramente teórica. Volviendo al momento de la convocatoria para estudiantes auxiliares, es evidente que hubo un interés explícito por parte de la profesora Dora Inés Munévar por conformar un grupo de trabajo diverso. Las y los estudiantes vinculados al proyecto conformaríamos un grupo plural en términos de edad, género, procedencia geográfica y étnica, condición económica, orientación sexual, etc. En medio de esta pluralidad, nos enfrentaríamos a una serie de textos y metodologías, buscando entre nuestra propia diversidad maneras de aproximarnos a experiencias similares, problemáticas comunes, o puntos de fusión entre nuestras maneras de comprender nuestra circunstancia como estudiantes de la Universidad. La reunión de historias de vida diversas mostró que no es sencillo hablar de una o varias “experiencias paradigmáticas” de estudiantes PAES. La manera en que cada cual ha vivido su situación dentro de la Universidad no se resume o sintetiza en el criterio que el respectivo programa contempla para la admisión; no solo nos relacionamos con la universidad en términos de ser “mejores bachilleres”, o “estudiantes de comunidades indígenas”, o “estudiantes en situación de discapacidad”, por ejemplo, sino que nuestras experiencias se articulan alrededor de muchos factores, entre los que se encuentran los marcadores de diferencia contemplados por el proyecto. Esta particularidad hizo que las estrategias para la recolección de información, y las discusiones sobre los aspectos teóricos, políticos y vivenciales relevantes para el caso hayan sido sumamente enriquecedoras y hayan despertado muchísimas inquietudes que, desde un examen individual de la literatura pertinente, posiblemente nunca habrían surgido.

que otros factores, como mi orientación sexual o mis opiniones políticas, ayudan a determinar la calidad de las interacciones que durante varios años he tenido con ellos y ellas.

La primera pregunta que cabe hacer, entonces, tiene que ver con cómo describir las intersecciones que en mi persona, o en la persona de cualquier otro integrante de la comunidad universitaria, se manifiestan. A esta pregunta se puede responder, inicialmente, optando por alguna de estas dos maneras: por una parte, podría pensarse como si se tratara de un diagrama de Venn² en que la región que demarca a una persona es el área de cruce de distintos conjuntos o marcadores identitarios. Así, la intersección consistiría en una descripción intensional —opuesta a una definición extensional, que numera los miembros del conjunto— a partir de distintas identidades constitutivas del sujeto.

Por otra parte, cabría pensar en la intersección como puntos de fuga o conexión entre distintos trazados que describen experiencias. No se hablaría así de “una intersección”, sino de múltiples intersecciones o puntos focales que anudan y construyen una figura multidimensional y compleja, capaz, además, de variar a lo largo de la vida de las personas. La diferencia entre ambas maneras radica en que una *delimita* una categoría o cajón a partir de la sumatoria de identidades, mientras que la otra “mapea” o construye la subjetividad a partir de diferentes focos, como un entramado que puede desenredarse tan solo conceptualmente.

Como puede intuirse a partir de lo anterior, un concepto que determina la distinción entre ambas maneras de concebir las intersecciones es el de “identidad”. En las lecturas realizadas durante la primera fase del trabajo, notamos que una de las diferencias fundamentales entre las aproximaciones tiene que ver con la idea y la importancia de la noción de identidad en el análisis de problemáticas relativas a la inclusión. En el artículo de Symington “Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica” (2009), resulta bastante notorio el énfasis que hace la autora en la noción género como

identidad, a la par de otros de nuestros marcadores de diferencia en el proyecto, como identidades que se entre-cruzan. La transversalidad del enfoque feminista, nos dice la autora:

Comienza con la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder. Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones y privilegios de manera simultánea (por ejemplo, una mujer puede ser una médica respetada pero sufrir violencia doméstica en casa). El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. (p. 2)

Como muestra el fragmento, la intersección se entiende de una forma más cercana a lo que se había descrito como la región compartida entre conjuntos en un diagrama de Venn: la identidad particular del sujeto se construiría a partir de la sumatoria de distintas identidades, y es a la luz de esta que se propone hacer un análisis sobre los privilegios o desventajas que enfrenta dicho sujeto. Cabe entonces preguntarnos por el sentido de *identidad* o *identidades* que estamos utilizando, para poder saber qué tan útil o deseable nos resulta una comprensión de la interseccionalidad fuertemente basada en ella.

Puede pensarse, en un primer momento, que el concepto mismo de *identidad* se refiere a la posibilidad de asignar un nombre o un descriptor a una persona, que la distinga de todas las demás, por una parte, mientras que resalta el aspecto cualitativo que lo hace “ser quien es”. Esta potencia de distinguir, pero también de nombrar —identificar—, se encuentra usualmente justificada en la idea de que las identidades han de ser más o menos permanentes y unívocas: lo primero, porque se supone que los rasgos o aspectos variables o contingentes no tienen la capacidad de “seleccionar” —distinguir— entre un conjunto diverso y lo segundo, porque se entiende que el concepto debe ser claramente comprensible por otros para cumplir con su propósito identificador.

Es necesario hacer una distinción importante entre la noción de *identidad personal* y lo que llamaré la *identidad política*. Mientras que la primera se refiere al rasgo o al conjunto de rasgos que me distinguen como individuo —y podemos pensar que una noción acumulativa de las identidades interseccionadas, llevada al extremo, conduce precisamente a esto—, la segunda parece acudir a rasgos comunes

2 Un diagrama de Venn es un medio visual de representación de conjuntos lógicos o matemáticos con figuras geométricas, generalmente círculos. Como manifestó Franklin Gil Hernández en la conversación que tuvo con nuestro grupo de trabajo en agosto de 2013, esta parece ser la manera más intuitiva de entender el fenómeno de la interseccionalidad cuando se aplica a una persona. En sus palabras, esta manera de comprender las regiones traslapadas de identidades lleva a una concepción sumatoria o de añadidos. Cabe anotar que el profesor Hernández no está convencido de que esa sea la mejor manera de comprender el asunto, como expresa en los textos que hemos leído hasta el momento.

o generales de poblaciones, de manera que su poder identificador para las personas está ya cruzado por una concepción grupal.

En muchos análisis del concepto de identidad se busca privilegiar la estabilidad o unidad de aquello que la constituye, y se deriva frecuentemente en la atribución de rasgos esenciales, determinantes o naturales de la persona como el núcleo de comprensión de qué es y cómo transita por el mundo. No obstante, es importante mencionar que una concepción esencialista de la personalidad presenta muchos retos para la comprensión de fenómenos cotidianamente manifestados, entre los que se incluyen: la multiplicidad y variabilidad de rasgos observables según el cambio de contexto (que, ante una perspectiva esencialista implicaría negar el rasgo definitorio como una identidad, por ejemplo, ante su ausencia), la posibilidad de cambiar de maneras importantes e incluso radicales a lo largo de la propia vida, o la diversidad de manifestaciones concretas de lo que podría ser llamado un mismo rasgo identitario (pienso, por ejemplo, en que “ser mujer” se manifiesta de maneras distintas en contextos diferentes)³. Además, una comprensión esencialista de la identidad parece involucrar la idea de la singularidad radical experimentada en primera persona, es decir que la identidad, en sentido propio, designa a un solo individuo, y la posibilidad de establecer patrones de desigualdades, privilegios o experiencias se percibe desde un ámbito de contingencia o se limita a correlaciones casuales, en lugar de ofrecer explicaciones comprensibles intersubjetivamente.

A esto hay que responder que esta no es la única —ni quizás la mejor— manera de comprender la discusión sobre la identidad, y la faceta política que ofrecen los análisis interseccionales abre las puertas para acercarnos a una mejor caracterización de la misma. Al distinguir la identidad personal como “personalidad” de la identidad en clave política, nos centramos en los rasgos que definen a las personas como individualidades que participan política y socialmente, que se manifiestan primordialmente en estos ámbitos, por vía, en muchas ocasiones, de su inclusión o exclusión de ámbitos relevantes, como la educación superior. Así mismo, las identidades se entienden como el producto de procesos dinámicos que conjugan las historias personales, sociales, culturales, económicas y demás de los individuos *en* comunidad; esto implica concebir a los individuos como simultáneamente expresivos y constitutivos

de identidades comunales, culturales o políticas, y no simplemente como átomos aislados “producto de sí mismos”.

El caso es que si bien tiende a asociarse la noción de identidad con un ámbito puramente privado o subjetivo, las categorías o rasgos que estamos considerando relevantes para el estudio son descripciones de grupos sociales, compuestos por múltiples personas, que enfrentan, en virtud de tales rasgos, retos o privilegios particulares. De acuerdo con esto, la identidad acumulada que obtendríamos de la intersección no estaría, en principio, limitada a una sola persona, sino que delimitaría un grupo social particular. Esto es relevante debido a que el interés central de los estudios interseccionales, según nos dice Symington (2009), no radica en un ejercicio teórico, sino en una herramienta para la revisión y formulación de políticas institucionales.

Siguiendo entonces con la línea argumentativa, es importante notar que esta manera de comprender la identidad como “unidad con capas” puede ser útil para formular políticas particulares de acción contra distintas discriminaciones. La ventaja que parece presentar la sumatoria de identidades (pensemos, por ejemplo en mujer + indígena + madre soltera + estudiante universitaria) es que la delimitación del conjunto provee un tipo de visibilidad ante quienes están a cargo de diseñar políticas de inclusión y bienestar, entre otras, que de otra manera no sería posible. Esto, a su vez, revela también los ámbitos especiales de vulnerabilidad y estigmatización que inciden sobre la experiencia particular del mundo de los sujetos y ofrece un panorama enriquecido de sus fuentes de victimización. La visibilización es un primer paso para permitir la agencia política y social de un grupo y de las personas que lo componen (*cf.* Fraser y Honeth, 2003; Young, 1999), y constituye un punto de partida importante para generar resistencias (o valorar las que ejercen las personas vulnerables) a dinámicas victimizantes y opresivas de las que con mayor o menor conciencia participamos. Al comprender la experiencia de estas personas como experiencia situada, sometida a condiciones, retos y posibilidades concretas, parece evidente que señalar explícitamente su existencia y las problemáticas que enfrenta da pie para iniciar caminos de solución, compensación o acción que resulten específicamente apropiados para esta población. *Este* grupo de personas se enfrenta a una serie particular de retos, desventajas o privilegios, opresiones o victimizaciones, que podrían pasar desapercibidos si se consideraran por fuera de la intersección cada uno de los marcadores de diferencia. En resumen, la potencia práctica de

3 Recurro aquí a varias ideas consignadas en mi investigación doctoral “Carácter moral y responsabilidad: sobre un sentido de ser agente de sí mismo” (2014).

esta perspectiva de la identidad intersecada es que pone en primer plano las problemáticas peculiares de un conjunto particular de individuos.

Por otra parte, tenemos la perspectiva de la interseccionalidad expuesta por el profesor Franklin Gil Hernández, que prefiere alejarse de la noción fuerte de identidad en su análisis de la cuestión. Si bien él manifiesta una tesis en línea con lo que he expuesto, a saber, que los análisis interseccionales tienen no solo una dimensión analítica sino una potencia política particular, manifiesta que para el caso particular de Colombia al realizar el estudio de los marcadores de diferencia debe haber consciencia en todo momento de que el problema de base no es tan solo de *diferencia* entre identidades, sino de *desigualdad social*. En su texto *Sexualidad e interseccionalidad* (2011), Gil afirma:

El modelo predominante para entender y gobernar las diferencias en Colombia, incluidas las diferencias sexuales, está más centrado en un modelo que podríamos llamar provisionalmente de “étnico” y cuyo concepto central es el de identidad. Aunque las reflexiones sobre interseccionalidad no excluyen totalmente cuestiones identitarias, su modelo analítico se centra más en una reflexión sobre el poder. Por eso, cuando se incorporan algunas ideas de este modelo, por ejemplo en políticas públicas, las reflexiones sobre relaciones de poder y desigualdades son convertidas en preocupaciones por las identidades.

Las descripciones identitarias —en términos de Gil “étnico esencialistas”— tienen como particularidad el hecho de que se interesan fundamentalmente por preocupaciones poblacionales; esto es, se centran en la idea de reivindicación de grupos que son descritos antropológicamente como etnias. Esta selección grupal, nos dice, tiene un doble filo en la “administración institucional de la diferencia”, pues si bien apoya, por vía de los movimientos sociales, la generación de políticas públicas que atienden a necesidades urgentes, al mismo tiempo parece redireccionar las problemáticas lejos de la concepción de desigualdad. Es importante resaltar que este doble filo ha de ser un foco constante de reflexión en los análisis y recomendaciones que se hagan para el caso puntual de la inclusión social en la UNAL.

La perspectiva que se intuye en el texto citado deja de lado la noción rígida de identidad y exalta la subjetividad de las personas en la interseccionalidad. Esta manera de ver la cuestión tiene como ventaja la posibilidad de reconocer problemáticas comunes a las distintas experiencias de desigualdad: en otras palabras, de ubicar focos, causas o relaciones entre

el sexismo, el racismo, la homofobia, etc. Este tipo de perspectiva sobre la interseccionalidad es una visión del problema de la desigualdad como un fenómeno que se manifiesta de distintas maneras, pero que responde a un mismo patrón de pensamiento o de concepción del poder y de las maneras de ejercerlo. En palabras de Gil (2011):

En ese sentido, la estrategia es analizar estructuras de poder que se combinan o construyen mutuamente, experiencias de discriminación y dominación y formas de agencia política. Y ese no es el marco hegemónico usado en el país para entender las diferencias en un contexto multiculturalista.

Si entendemos así la interseccionalidad, nos encontramos —entre otros aspectos— con que la capacidad descriptiva (la riqueza de texturas, si se quiere) que parte de la subjetividad y la entiende como su eje puede servirnos tanto como la perspectiva de la adición en la visibilización de problemáticas propias de miembros de la comunidad académica que queremos considerar en el trabajo. Empero, parece tener una ventaja adicional respecto de la otra perspectiva, ya que nos brinda acceso a consideraciones sobre la experiencia subjetiva de las personas que consideramos en el estudio como rasgo importante del análisis, a la vez que nos brinda una mirada sistemática de los factores comunes a las distintas desigualdades.

La posibilidad de combinar y conciliar la particularidad de la experiencia con la generalidad por la que propenden los análisis teóricos enriquece las discusiones sobre el tema considerablemente. Asimismo, evita problemas que la perspectiva de la adición dejaba anticipar: por una parte, no requiere ni implica pensar en la construcción de la identidad como un proceso “evolutivo” de acuerdo con las capas adicionales de la identidad, es decir, no propone un enriquecimiento normativizante de la subjetividad en la que los sujetos “se van haciendo” más “sí mismos” adicionando capas. Esto permite pensar que la construcción de identidad es más flexible que monolítica, es decir, se presta para que la experiencia de cada individuo construya y de-construya su identidad en sus interacciones sociales, políticas e interpersonales, sin que por ello se niegue la posibilidad de hablar en términos generales o comunes sobre su situación⁴. No

4 Agradezco en este punto los comentarios hechos por las personas que evaluaron este artículo, por resaltar la importancia de señalar una comprensión no-teleológica ni estática del proceso de construcción y vivencia de la subjetividad política. Considero que esta segunda línea interpretativa de la interseccionalidad se presta para análisis interesantes sobre la fluidez o flexibilidad de la identidad de los sujetos, y abre campos de discusión teórica y comprensión

obstante, considerando que el interés no se limita a la teoría, salta la pregunta de cómo abordar el diseño y la revisión de la normatividad sobre la inclusión social en la Universidad Nacional a partir de una visión como la propuesta por el profesor Gil.

Interseccionalidad en la Universidad Nacional de Colombia

Una de las discusiones que tuvimos al revisar la normatividad relativa a los programas de admisión y movilidad académica PAES y PEAMA tuvo que ver con la manera en que se planteaban los “criterios” o requisitos regulativos para cada uno de estos. En particular, nos preguntamos si la sumatoria de condiciones para los aspirantes, un rasgo notorio de su planteamiento, constituía por sí misma una muestra de interseccionalidad. Cabe decir por ahora que estos criterios tienen que ver, usualmente, con algunos de los marcadores de diferencia que estamos contemplando, pero que no tienen en cuenta, por ejemplo, admisión diferenciada para hombres y mujeres, y no contemplan tampoco situación de discapacidad. Es curioso, no obstante, que ambos aspectos son los puntos centrales de los acuerdos 035 de 2012 y 036 de 2012 (respectivamente equidad de género y equidad en términos de situación de discapacidad), que pueden incluir, pero no se limitan a, la admisión para estudiantes en la UNAL.

Yeny Carolina Murillo fue miembro de nuestro equipo de trabajo (Multigrupo), ingresó a la Universidad por admisión regular y forma parte de lo que los programas PAES describen como la “comunidad negra, afro, raizal y palenquera”. En medio de nuestras conversaciones, nos compartió su experiencia de entrar a la Universidad, comentando sobre algunas dificultades que pueden encontrarse en el Acuerdo 013 de 2009 emitido por el CSU. Entre los requisitos para ser beneficiaria del programa, se incluyen: (1) la necesidad de estudiar en uno de los “colegios ubicados en municipios pobres con población mayoritariamente afrocolombiana” (art. 1), (2) estar clasificada en los “estratos 1 o 2 pertenecientes a estos colegios” (art. 1), (3) no haber aspirado a ingresar a la UNAL en más de tres ocasiones (art. 5). Para el momento de su solicitud de ingreso a la Universidad, Yeny Carolina no cumplía con los dos primeros requisitos mencionados, ya que vivió y estudió su bachillerato en la ciudad de Bogotá. Por esto, presentó el examen según admisión regular.

interpersonal de la diversidad como dinámica y no como estado de cosas inicial o estado de llegada.

Además, Carolina nos hizo notar que en el articulado se percibía un fuerte tono punitivo en caso de que la Universidad encontrara “cualquier falsedad u omisión por parte de los aspirantes” (art. 7). Aunque pueda pensarse que este artículo es parte necesaria de todo documento legal que reglamente la admisión inclusiva (aquella dirigida a un sector de la población en condiciones iniciales desfavorables), nos resultó “curiosa” la suspicacia manifiesta en el articulado. En otras conversaciones que hemos tenido en el grupo, varias veces ha salido a flote una cierta inconformidad con una concepción nunca explícita de que los programas de admisión especial sean “entradas fáciles” de las que las personas puedan aprovecharse. Esto, sin embargo, constituye apenas una impresión, y no una opinión fundamentada.

Traigo este caso para ver que aunque el Acuerdo 013 parece estar bautizado y concebido para promover la inclusión de una población descrita de acuerdo con una identidad étnica, sus criterios de aplicación parecen delimitar un conjunto más estrecho dentro de esa población y generar condiciones que redunden en causales de exclusión. Este subconjunto es aquel que contempla el cruce entre identidad étnica, procedencia geográfica, estrato socioeconómico y calidad académica. Aunque no niego que la existencia misma del acuerdo es un paso importante para la UNAL, las conversaciones que tuvimos parecían dirigirnos un poco a la idea de que si la interseccionalidad es esta progresiva delimitación de espacios, el doble filo del que nos hablaba en sus textos el profesor Gil se hacía bastante patente: no solo se corre el riesgo de hacer caracterizaciones de la población que deriven la disminución del alcance inclusivo de las políticas, sino también de que por vía de ellas se manifiesten jerarquizaciones u “ordenamientos de diferencias” que agudicen algunas victimizaciones en su presunta solución de otras. Una de las preguntas que queda en el aire es qué tan efectiva es en realidad una política de inclusión que depende de la sumatoria de categorías. Me pregunto además si la consecuencia lógica en términos de la normativización de las admisiones, para ser realmente inclusiva, derivaría en una multiplicación casi infinita de acuerdos, que conducirían a la imposibilidad de distinguir entre admisiones regulares y especiales; esto, en última instancia, podría minar el espíritu que rige los actuales acuerdos.

Lo anterior me trae de vuelta a la discusión sobre la perspectiva del profesor Gil sobre la interseccionalidad. Como había mencionado, él resalta la importancia de las políticas de inclusión basadas en el modelo étnico-esencialista, pero muestra que el problema de la desigualdad debería tener un papel protagónico. Al

considerar que los distintos mecanismos generativos de desigualdad operan de maneras similares, el tipo de abordajes y soluciones que pueden proponerse no se ubican en la particularidad de una u otra norma, sino que más bien se dirigen hacia la estructura: si podemos pensar que los problemas son estructurales, quizá sea más provechoso diseñar recomendaciones y soluciones que tengan el mismo carácter.

El Acuerdo 035 de 2012 emitido por el Consejo Superior Universitario

El Acuerdo 035 de 2012 emitido por el CSU, "Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia" constituye una propuesta que se dirige explícitamente a considerar a nivel estructural las condiciones de inclusión en la Universidad. Es importante notar que este acuerdo no se limita a las condiciones de admisión y permanencia de los y las estudiantes, sino que pretende abordar la problemática de la desigualdad en los distintos ámbitos de la comunidad universitaria y desde distintos enfoques normativos y procedimentales. El acuerdo parte de la definición de los términos relevantes para su comprensión e implementación de la manera siguiente:

Artículo 2. Equidad de género: Entendida como la política institucional que partiendo del reconocimiento de las diferencias entre mujeres y hombres, promueve una cultura de igualdad de oportunidades que supere los desequilibrios sociales por razones de sexo.

Perspectiva de interseccionalidad: Enfoque conceptual que pone de presente la articulación que se da entre las distintas formas de dominación, que son experimentadas según las características sociales de los grupos a los que les atañe. Esta perspectiva parte del hecho de que cada actor social es producto de la intersección de relaciones de clase, género, etnia y edad, entre otras⁵ y, que para resolver o enfrentar más fácilmente su condición de vulnerabilidad, busca crear sinergias entre estos diferentes grupos o movimientos sociales.

5 Entre las condiciones que sustentan el acuerdo se listan en mayor detalle las diferencias contempladas en el enfoque interseccional: "se plantea que las prácticas académicas y administrativas que se desarrollen asignan valor ético al reconocimiento de las diferencias de género, etnia, clase, edad, orientación sexual y a las situaciones de discapacidad de quienes concurren en la vida universitaria y, que por razones de equidad, se debe reconocer las diferencias en todos sus integrantes y promover su participación en un ambiente de pluralidad y reconocimiento de las vulnerabilidades" (Considerando).

De entrada, el acuerdo manifiesta que el interés de fomentar una cultura inclusiva en la universidad considera no tan solo una definición estrecha de "género", sino que se enmarca en una comprensión interseccional de las dinámicas de inclusión, tanto para la identificación de las poblaciones más vulneradas (cf. art. 5), como para la elaboración de estrategias de atención a las problemáticas identificadas⁶.

El sentido en el que puede pensarse que el acuerdo muestra una perspectiva estructural de los retos relativos a la inclusión social tiene que ver con que se concibe que las diferencias no solo han de reconocerse, sino también entenderse como factores determinantes en las "desigualdades derivadas de las condiciones de vulnerabilidad generadas por estos aspectos" (art. 4). Más notoriamente, propender por una *cultura inclusiva* parecería indicar que el tipo de problemas relativos a la equidad de género no se agotan en la ausencia de una u otra política particular que haya impedido el acceso de mujeres a las distintas instancias universitarias. Por el contrario, indica que hay condiciones variadas y mecanismos que parten de dichas condiciones que han configurado una estructura desigual en términos de oportunidades de vinculación, permanencia y bienestar.

Sumado a lo anterior, el alcance estructural que puede verse en el acuerdo tiene que ver con la amplia gama de recomendaciones y estrategias que propone para remediar la inequidad. En el artículo 7, que define las responsabilidades, se acuerda que distintas instancias⁷ diseñen e implementen políticas particulares dirigidas a la inclusión y equidad conforme a sus "niveles de organización institucional y competencia

6 Es importante notar que a pesar de que el acuerdo inicia con la mención explícita de distintos marcadores de diferencia, conforme se avanza en el articulado, el término utilizado siempre es "género". Esto podría leerse como una priorización exclusiva del interés por la inclusión en términos de las condiciones que atañen a hombres y mujeres, dejando de lado otros tipos de diferencia. No obstante, creo que puede hacerse otra lectura: considerando las definiciones citadas, *podría* pensarse que al hablar de "una perspectiva de género" se está hablando en términos semánticamente equivalentes a "una perspectiva interseccional". Así, por ejemplo, aunque no esté explícitamente dicho en el acuerdo, las preocupaciones y estrategias relativas a la "violencia de género" responden a un núcleo común de violencias sexistas, racistas, clasistas y negativas a la situación de discapacidad. Cabe resaltar que la posibilidad de hacer ambas lecturas deja en un terreno de ambigüedad la interpretación de la norma, pues lecturas más apegadas al texto podrían no comprender la categoría "género" como equivalente a "perspectiva interseccional", lo cual daría lugar a un vacío normativo importante (y preocupante) en relación con las políticas de inclusión de grupos vulnerables.

7 Consejo de Bienestar Universitario, Dirección Nacional de Personal y oficinas de personal de sede, Consejo Académico, Vicerrectoría Académica, etc.

normativa, en el ámbito académico, administrativo y de bienestar”. Estas políticas, a su vez, deben tener en cuenta las medidas institucionales (artículo 6), que comprenden tres aspectos: (1) medidas de redistribución, (2) medidas de reconocimiento y (3) medidas de prevención, detección y acompañamiento frente a la violencia de género. Es notable que entre las medidas que se proponen se incluyen enfoques de sensibilización, educación afectiva, promoción de cambios en los planes curriculares respecto del contenido de algunas asignaturas, y de los horarios académicos y laborales.

Para entender el sentido en que este es un enfoque integral, es necesario leerlo como un documento que no concibe que el cambio cultural por el que propende se agote en un solo núcleo de desigualdad. En otras palabras, lo que pretende el acuerdo es lograr atacar la desigualdad desde múltiples focos: aunque sea importante promover la equidad en las admisiones, por ejemplo, solucionar este asunto no soluciona inmediatamente el problema que implica la estereotipación, ni el acoso, ni la desprotección frente a otras dificultades. En este sentido, una aproximación multifocal constituye un esfuerzo por una modificación estructural de la Universidad Nacional de Colombia en los planos académico, administrativo, social e interpersonal. Sumado a lo anterior, el acuerdo establece la creación de un observatorio de asuntos de género (art. 8), que sirva como instancia productora de conocimiento relevante para el campo de la inclusión social, a la vez que cumpla funciones de seguimiento y acopio de información sobre los avances de la política acordada. En lo que respecta al trabajo que se realiza dentro del proyecto Miseal, esperamos que nuestras contribuciones puedan servir de insumo al Observatorio.

Cabe anotar, además, que para garantizar la integralidad del acuerdo es necesario privilegiar una lectura de los “asuntos de género” que explícitamente se vincule con una perspectiva de la inclusión fuertemente cruzada por la comprensión de las distintas diferencias. El riesgo de concentrarnos solo en el género como indicador de diferencia, o de priorizarlo pragmáticamente sobre otros indicadores, es que las dinámicas discriminatorias referentes a otros ejes pueden no solo invisibilizarse sino también perpetuarse. En este sentido, tanto el análisis de los datos como los insumos teóricos que produzca el grupo deben mantenerse cuidadosamente atentos a este riesgo.

Cifras y datos obtenidos con la División de Registro de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Ante la perspectiva interseccional e inclusiva del Acuerdo 035, retomamos la pregunta de cómo analizar la efectividad práctica de las políticas implementadas. Pienso, por ejemplo, en que los acuerdos que reglamentan PAES no explicitan condiciones que garanticen equidad de género o situación de discapacidad. ¿Cabría pensar que para que lo hicieran tendría que haber un programa dirigido, por ejemplo, a mujeres de municipios pobres en condición de discapacidad? Uno de los objetivos de la primera fase del proyecto, como ya mencioné, es obtener cifras disgregadas sobre PAES, PEAMA y estudiantes en situación de discapacidad que nos digan, entre otras cosas, qué proporción de beneficiarios y beneficiarias hay, cuál es la proporción genérica entre estudiantes en situación de discapacidad y si hay beneficiarios o beneficiarias de PAES o PEAMA en situación de discapacidad. A continuación presentaré brevemente algunas de las cifras relevantes para estas preguntas, según datos obtenidos de la División de Registro de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Las cifras obtenidas de la base de datos de estudiantes que ofreció la División de Registro de la Universidad muestran que de 2817 estudiantes PAES registrados en la Sede Bogotá, la proporción entre estudiantes con historia académica activa es de 42,70 % frente a 57,29 % de estudiantes con historia académica bloqueada. Dado que las cifras recogen a la población estudiantil registrada entre los años 2001 y 2013, es de esperarse que un número significativo de las historias académicas bloqueadas respondan a la culminación de los estudios de pregrado por parte de los estudiantes registrados⁸. Las cifras muestran que la proporción de estudiantes activos(as) y bloqueados(as) para todos los programas de admisión especial es mayor para la segunda categoría, es decir, hay un mayor número de estudiantes bloqueados(as) que de estudiantes activos(as). Podría pensarse que esto nos indica que el número de estudiantes bloqueados(as) responde principalmente a la culminación de los estudios, sin embargo, es

8 Para un desglose pormenorizado de las cifras en cuestión, revisar Multigrupo (2014), particularmente las secciones “Datos estadísticos de la población” (pp. 43–51). En el presente artículo presento las cifras disgregadas por el indicador de género únicamente, para dar una perspectiva panorámica de algunos de los hallazgos. Es importante notar, sin embargo, que esta selección no pretende agotar el análisis de los mismos y que la caracterización de las intersecciones que aquí no se contemplan forma parte de los propósitos amplios del proyecto.

importante exponer las diferencias numéricas que se presentan ante las diferentes causales de bloqueo de la historia académica, para poder aventurar alguna conclusión a este respecto.

Historias académicas bloqueadas *por culminación de estudios*:

- De 2817 estudiantes paes sede Bogotá registrados(as), 678 tienen historia académica bloqueada por “completar el ciclo de estudios previsto”.
- De este grupo de 678, 324 se registran con género femenino y 354 se registran con género masculino. Cero con otros géneros o ninguno.
- Para los y las 190 estudiantes admitidos(as) por el programa Comunidades Indígenas que concluyeron sus programas curriculares, 112 registran género masculino y 78 género femenino. En el grupo de 324 Mejores Bachilleres del País, 153 registran género femenino y 171 registran género masculino. Del conjunto de 164 Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, 71 registran género masculino y 93 registran género femenino. Ningún(a) estudiante admitido(a) por el programa para Mejores Bachilleres de Poblaciones Negras, Afrodescendientes, Palenquera o Raizal tiene su historia bloqueada por completar el ciclo de estudios previsto.

En términos generales puede observarse que la proporción de estudiantes que registran género femenino y que registran género masculino, entre los y las estudiantes admitidos por PAES que han concluido con sus estudios, es cercana al 50 %. Las diferencias más notorias se registran en el programa de Comunidades Indígenas, en el que la proporción de estudiantes que culminaron sus estudios y registran género masculino es un poco mayor. La ausencia de estudiantes admitidos(as) por MBPNAPR puede tener que ver con lo reciente de la implementación del acuerdo; no obstante, contemplando que la mayoría de programas académicos ofrecidos por la Universidad Nacional tienen una duración de ocho semestres, parece ser necesario dar una explicación a la demora o falta de culminación de los planes de estudios por parte de los beneficiarios de este programa. Parece pertinente considerar las experiencias particulares de los estudiantes con quienes los miembros del grupo de investigación han tenido conversaciones, para así darle sentido a las cifras aquí presentadas. Esto vale no solo para los y las estudiantes MBPNAPR, sino para el conjunto amplio de PAES y PEAMA.

Respecto de las otras causales para bloqueo de la historia académica, puede observarse que:

- De 2817 PAES registrados(as), 632 tienen historia académica bloqueada por “No disponer de un cupo de créditos suficiente para inscribir las asignaturas pendientes de aprobación” o “Presentar un Promedio Aritmético Ponderado Acumulado menor que tres punto cero (3.0)”. Una persona tiene historia académica bloqueada por “Retiro por perder una asignatura por tercera vez”. Estos tres criterios reúnen lo que comúnmente se denomina “bajo rendimiento académico”, como causal de deserción de la educación superior.
- De este conjunto de 632, 168 estudiantes tienen historia académica bloqueada por “No disponer de un cupo de créditos suficiente para inscribir las asignaturas pendientes de aprobación”. Por otra parte, 464 tienen historia académica bloqueada por “Presentar un Promedio Aritmético Ponderado Acumulado menor que tres punto cero (3.0)”. De este grupo se han disgregado las siguientes cifras:
- De los y las 464, 242 fueron admitidos(as) por el programa para Comunidades Indígenas. Entre este grupo, 70 registran género femenino, 172 masculino. Veinte fueron admitidos(as) por el programa de Mejores Bachilleres del País. De este grupo, 3 estudiantes registran género femenino y 17 estudiantes registran género masculino. Por el programa de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, ingresaron a la UN 121 estudiantes. Entre estos y estas, 39 registraron género femenino frente a 82 que registraron género masculino. Fueron admitidos(as) 107 por el programa de Mejores Bachilleres de Poblaciones Negra, Afrodescendiente, Palenquera o Raizal; se registraron 26 estudiantes de género femenino y 81 de género masculino.

Lo que se observa con las cifras es que los niveles de bloqueo de historias académicas por bajo rendimiento dan un número superior de estudiantes que registraron género masculino frente a estudiantes de género femenino, en todos los programas de admisión especial. También puede observarse que, con excepción del programa de admisión especial para Mejores Bachilleres del País, todos los PAES muestran un número considerablemente mayor de historias académicas bloqueadas por bajo rendimiento académico, que por completar el plan de estudios.

- Para los 619 estudiantes de comunidades indígenas que tienen la historia académica bloqueada, 190 han concluido sus estudios, mientras que 429 tienen la historia académica bloqueada por factores relacionados con bajo rendimiento académico.
- Respecto de los estudiantes admitidos(as) por el programa de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, de los y las 392 que tienen historia académica bloqueada, tan solo 164 han completado el plan de estudios, mientras que 228 se encuentran bloqueados(as) por bajo rendimiento académico.
- Como se mencionó, de los y las 151 estudiantes del programa Mejores Bachilleres de Poblaciones Negra, Afrodescendiente, Raizal o Palenquera, ninguno(a) ha concluido su plan de estudios: todas las historias académicas bloqueadas tienen que ver con problemas de rendimiento académico.
- Para el caso de los y las estudiantes admitidos(as) por Mejores Bachilleres del País, la cifra de historias académicas bloqueadas por culminación de estudios es de 324, frente a 128 de bloqueos por bajo rendimiento académico.

Como se anticipó, la desproporción entre estudiantes activos(as) y estudiantes con historia académica bloqueada no se entiende fácilmente como debida primordialmente al número de estudiantes que han completado con éxito sus programas curriculares. Lo que parecen mostrar las cifras es que los índices de deserción relacionados con criterios académicos muestran un problema de permanencia y éxito estudiantil en las poblaciones que son beneficiarias de los PAES, a excepción del programa para Mejores Bachilleres del País. Este es un problema que puede intuirse también a partir de los datos que tenemos sobre el PEAMA.

- El Programa de Admisión y Movilidad Especial (Peama) cuenta con 880 estudiantes registrados(as) en la Sede Bogotá, donde 578 tienen historia académica bloqueada, frente a 302 con historia académica activa. Entre los y las estudiantes Peama no se cuenta ninguno(a) con historia académica bloqueada por “completar el ciclo de estudios previsto”.
- Entre las otras causales de bloqueo de historia académica, se cuentan 225 estudiantes registrados(as) por “No disponer de un cupo de créditos suficiente para inscribir las asig-

naturas pendientes de aprobación” (154 estudiantes) o “presentar un Promedio Aritmético Ponderado Acumulado menor que tres punto cero (3.0)” (71 estudiantes). La proporción en términos de género registrada para estudiantes Peama con historia académica bloqueada es de 193 que registran género femenino, frente a 385 que registran género masculino.

Algunas observaciones sobre el mérito académico

En las discusiones del grupo, notamos que el énfasis en las políticas relativas a la admisión de estudiantes que por uno u otro factor se encuentran en condiciones de desigualdad de acceso a la educación superior, podía resultar paradójicamente ineficientes en subsanar esta situación. Uno de los aspectos sobresalientes de las narrativas de mis compañeros y compañeras está relacionado con la idea de que si bien los PAES ofrecen acceso a la Universidad, la realidad, tanto académica como vital a la que se enfrentan los estudiantes presenta retos que, en ocasiones, se sienten como insuperables. Estos retos no se manifiestan como causas unívocas o lineales, o como conjuntos de causas “sumadas”, sino que se presentan de maneras complejas que integran distintas variables, analizables bajo una perspectiva interseccional de las condiciones de vulnerabilidad.

La calidad de la educación media de los municipios que contemplan algunos de los PAES es ciertamente inferior a la calidad “estándar” que espera usualmente la Universidad Nacional de los aspirantes y admitidos(as) a sus programas curriculares. Hay que decir que la “calidad” no se refiere únicamente a los resultados de las pruebas estandarizadas, o a las notas obtenidas para aprobar los planes curriculares, sino que incide también en las dinámicas de estudio y apropiación de conocimiento, de acceso a materiales actualizados de estudio, etc. En varios sentidos, esta deficiencia previa en la educación deriva en una dificultad enorme para cumplir con algunos requisitos mínimos estipulados en los programas. Las políticas de exigencia de calidad académica buscan establecer criterios uniformes para todos los admitidos (el Promedio Aritmético Ponderado Acumulado [PAPA], por ejemplo, o la carga mínima académica para conservar calidad de estudiante), y normalizan las concepciones de lo que constituye un estudiante ideal para la institución. Esto, si bien tiene la ventaja de promover criterios “no arbitrarios” de evaluación, y evitar así instancias de discriminación o desigualdad por procedencia, clase social, raza,

etnia, edad, género, orientación sexual, etc., parece estar basado en una concepción que tiene apenas la *forma* de un criterio objetivo.

El problema, según discutimos, es que este criterio parece partir del supuesto de que hay una ruptura entre las consideraciones que se hacen para el ingreso a la vida académica, y aquellas que se tienen en cuenta para la permanencia en ella y su culminación. Además, privilegia las condiciones académicas sobre un número importante de circunstancias personales, interpersonales y culturales, que determinan las experiencias de vida estudiantil y el “éxito” (entendido como rendimiento y culminación académica) de la misma.

Al considerar la objetividad aparente implicada en el criterio del mérito académico (el buen rendimiento) para la permanencia activa en la universidad, es notorio que se da por sentado que las capacidades que se exigen de los estudiantes difieren en términos de su existencia “sobre el papel” y su existencia real. Para decirlo de otra manera, se supone que todo y toda estudiante admitido(a) a la Universidad debe *poder* contar con las habilidades mínimas de cualquier otro estudiante. Una vez hemos ingresado a la universidad, los criterios con los que nos evalúan no tienen en cuenta si fuimos admitidos por admisión regular, o por admisión especial. No obstante, la posibilidad real de sostener un PAPA superior a 3.0, o de aprobar suficientes asignaturas para continuar el plan de estudios, se dificulta ante los vacíos previos en términos de educación, el acceso adecuado a la documentación o material de estudio (bien sea por barreras de idioma o de formato de archivo, por ejemplo), a las diferentes posibilidades de asignación de tiempo, o por las expectativas de competitividad que estudiantes y compañeros formulan, entre otros. Ahora, si consideramos que en alguna medida el espíritu de los acuerdos PAES y PEAMA es compensar por un déficit de oportunidad de acceso, esta asimetría entre la posibilidad de ingresar y la posibilidad real de permanecer se muestra problemática, y requiere de una consideración que exceda los criterios meramente cuantitativos de rendimiento.

Además de los vacíos que imponga una deficiente educación media, hay otras circunstancias, igualmente graves y urgentes que muchos estudiantes de admisión especial enfrentan, en virtud, precisamente, de este tipo de admisión. Es necesario considerar, por ejemplo, la necesidad de encontrar alojamiento, alimentación, dinero para la manutención y demás necesidades básicas que enfrentan estudiantes que no son originarios de la ciudad de Bogotá. Atender a estas necesidades implica un gasto enorme de tiempo

y energía que se conciben como idealmente dedicados al estudio y desarrollo de las habilidades básicas para la vida académica. Al sumar ambas circunstancias, parece ser todavía más difícil comprender que el criterio de calidad académica pueda ser aplicado con justicia a todos y todas las estudiantes. La pendiente de la colina hacia el título se percibe y se manifiesta como más empinada en estas circunstancias.

Es necesario e importante decir en este punto que la Universidad ofrece, por vía de diversas instancias, ayudas, tutorías, programas de nivelación y acompañamiento integral para los y las estudiantes PAES y PEAMA, mostrando que hay una consideración explícita y cuidadosa de esta circunstancia. Se busca que los y las estudiantes que puedan estar en condiciones que dificulten su éxito académico tengan suficientes herramientas para “competir” con aquellos y aquellas que no tengan tales dificultades. Estos son esfuerzos valiosos que merecen ser resaltados. Sin embargo, al contemplar las cifras recién examinadas sobre las proporciones de deserción académica por bajo rendimiento, parece evidente que incluso sin problematizar el mérito académico como criterio de permanencia, los esfuerzos parecen no ser suficientemente eficientes en sus propósitos. Un número muy alto de estudiantes PAES y PEAMA renuncia a sus estudios o se ve obligado a hacerlo por no satisfacer las condiciones de competencia en el ámbito académico. También es de resaltar que la normalización del mérito académico corre el riesgo de difuminar la pluralidad que busca tener la Universidad en su comunidad académica.

Una de las impresiones que salieron a flote en nuestras discusiones es que el estandarte académico está puesto en términos una formación particularmente occidental, blanca y liberal, que exige del acoplamiento de miembros de la comunidad académica a pautas presuntamente objetivas de evaluación y caracterización de lo que es deseable en sus respectivas actividades. El énfasis en la competitividad y productividad en la base de la actividad académica parece dejar por fuera de consideración (o disminuir la importancia de) opciones diversas de formación, aprendizaje, diálogo intercultural y reflexión que deberían ser el fundamento de una entidad que se reconoce y se enorgullece de su carácter plural y diverso. Algunas de mis compañeras manifestaban que la posible riqueza de integrar los trasfondos culturales, étnicos, epistemológicos, etc., con los que entran las y los estudiantes PAES y PEAMA a los métodos de estudio y evaluación, tanto como a los contenidos curriculares de los programas y las proyecciones laborales de los egresados, parecían

perderse en medio de la estandarización del “estudiantado”. De manera coloquial, manifestaron que se sentían como si la Universidad les estuviera diciendo

es bueno y es importante que te admitamos en virtud de lo que te distingue, pero cuando entras, es mejor que te amoldes, y dejes un poco de lado esa diferencia [...] a veces se siente como si el interés que tuviera la Universidad por la pluralidad, es un interés por “mostrarla”, más que por integrarla propiamente.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, es evidente que un mero análisis cuantitativo y centrado en los criterios que propone, por ejemplo, el PAPA, no nos da unas muestras claras de los retos a los que se enfrentan las y los estudiantes PAES y PEAMA en su permanencia en la Universidad, y dificulta el planteamiento de preguntas urgentes sobre el tipo de formación *con y para* la pluralidad que se esperaría de la educación superior. Es necesario indagar hasta qué punto las causales de deserción que contemplan las cifras examinadas pueden reducirse a aspectos meramente académicos que pudieran ser solucionados por esa vía, o si es necesario, en lugar de ello, contemplar posibilidades sistemáticas como las propuestas en el Acuerdo 035 a la luz de una comprensión multifocal, multicultural, dinámica y enriquecida de la inclusión bajo el marco de una perspectiva interseccional.

Para concluir, vale la pena hacer hincapié en el hecho de que las discusiones sobre inclusión social en la Universidad Nacional no pueden agotarse en la especificación formal de los criterios de admisión y permanencia de los y las estudiantes admitidas por programas especiales, sino que deben atender a las perspectivas enriquecidas, complejas y múltiples que proveen las voces y experiencias de los y las estudiantes que componen la comunidad académica. En este ejercicio, se hace patente la necesidad de adquirir una conciencia crítica sobre las limitaciones que impone una particular comprensión de los factores de diferencia y vulnerabilidad, y las relaciones que se establecen entre estos, y el impacto que tienen sobre la normatividad y sobre su aplicación cotidiana, curricular y social.

Al plantear una perspectiva interseccional de análisis de las problemáticas y las soluciones propuestas, no limitándonos a una comprensión aditiva de las identidades en juego, sino comprendiéndola como un marco complejo y dinámico, se abre la posibilidad de abordar otras preguntas urgentes sobre la educación superior en relación con la inclusión social. Aunque el propósito del presente texto fue exponer y discutir algunos fundamentos teóricos,

normativos y experienciales de la relación entre inclusión e interseccionalidad, es importante hacer explícitas algunas de aquellas preguntas urgentes que merecen un tratamiento detallado y minucioso en discusiones futuras; entre estas preguntas se encuentran la noción de “éxito estudiantil” a partir de criterios de rendimiento académico y “competencia”, los retos y perspectivas abiertas de la comunicación intercultural en las aulas y otros espacios formativos, así como la construcción de comprensiones de identidad y pluralidad que redunden en el enriquecimiento de futuros análisis, recomendaciones y propuestas para la Universidad. Agradezco enormemente a mis compañeras y compañeros del Multigrupo y a la Escuela de Estudios de Género por su generosidad, su inteligencia, sabiduría y la oportunidad de participar en estos debates.

Referencias

- Arrupe, O. (2002). Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación. *Contribución para el proyecto “Equidad y políticas públicas, ¿equidad en la educación?”*. Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en www.campus-oei.org/equidad/Arrupe.pdf.
- Consejo Superior Universitario. (1986). Acuerdo 22 (abril 2) Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la universidad de integrantes de comunidades indígenas. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1989). Acuerdo 93 (Acta 22 del 1.º de noviembre) Por el cual se crea el Programa de Admisión para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1989). Acuerdo 124 (Acta 28 del 28 de diciembre). Por el cual se efectúa una aclaración al Acuerdo No. 93 del 1º de noviembre de 1989, que establece el Programa de Admisión para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1990). Acuerdo 30 (Acta 4 del 24 de marzo). Por el cual se crea el Programa de Mejores Bachilleres. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1991). Acuerdo 121 (Acta 23 del 11 de diciembre). Por el cual se autoriza la reducción de la carga académica obligatoria a los estudiantes admitidos mediante los Acuerdos Nos. 22 de 1986 y 93 de 1989 o programas especiales. Universidad Nacional de Colombia.

- Consejo Superior Universitario. (1991). Acuerdo 46. Por el cual se establece el valor de matrículas para los estudiantes que ingresen a partir de segundo semestre de 1991 y se dictan otras disposiciones. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1999). Acuerdo 018 (Acta 14 del 26 de julio). Por el cual se modifica el Acuerdo 22 de 1986, Programa Especial para la Admisión de Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2007). Acuerdo 025 (Acta 10 del 09 de octubre). Por el cual se adopta el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2009). Acuerdo 013 (Acta 06 del 24 de junio). Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2012a). Acuerdo 035 (Acta 01 del 21 de febrero). Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2012b). Acuerdo 036 (Acta 01 del 21 de febrero). Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2012c). Acuerdo 075 (Acta 12 del 16 de octubre). Por el cual se crea el programa de admisión especial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2012d). Acuerdo 076 (Acta 12 del 16 de octubre). Por el cual se autoriza inscripción gratuita para el proceso de admisión a través del Programa de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional a aspirantes que cumplen con la doble condición PAES y Peama. Universidad Nacional de Colombia.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *U. Chi. Legal F.*, 139.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 1241-1299.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange. *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. Londres-Nueva York: Verso.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hill, P. (2000). *Black feminist thought*. Nueva York: Routledge.
- Gil, F. (2008). Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad. *Lifs, Lesbianas Independientes Feministas Socialistas*.
- Gil, F. (2011). Estado y procesos políticos. Sexualidad e interseccionalidad. *Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos*. S. Correa y R. Parker (orgs.). Río de Janeiro: Sexuality Policy Watch-ABIA, 80-99.
- Korol, C. (comp.). (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. El Colectivo, América Libre, Pañuelos en Rebeldía. Disponible en: <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/Hacia-una-pedagogia-feminista.-G%C3%A9neros-y-educaci%C3%B3n-popular.pdf>
- Munévar, D. y Gómez, A. (2013). *Hacia el análisis interseccional en la Universidad Nacional de Colombia. Fase 1: experiencias estudiantiles de ingreso, permanencia y movilidad académica por programas de admisión especial en la sede*. Proyecto de investigación (circulación interna).
- Multigrupo. (2014). *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. Aportes para una Universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rivera, M. (2014). *Carácter moral y responsabilidad: sobre un sentido de ser agente de sí mismo* (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Colombia, Doctorado en Filosofía, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/45821/1/439050.2014.pdf>
- Symington, A. (2009). *Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Disponible en: http://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Young, I. (1999). Public address as a sign of political inclusion. En C. Card (ed). *On feminist ethics and politics*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.