

UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

## **Reflexiones sobre la equidad en educación superior en perspectiva interseccional**

**Aproximación a las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes  
en programas de admisión especial en la Universidad Nacional de Colombia (Sede  
Bogotá)**

**Alexander Restrepo Ramírez**

**Bogotá, Colombia  
Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)  
Facultad de Ciencias Humanas  
Centro de Estudios Sociales  
2023**

# **Reflexiones sobre la equidad en educación superior en perspectiva interseccional**

**Aproximación a las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes  
en programas de admisión especial en la Universidad Nacional de Colombia (Sede  
Bogotá)**

**Alexander Restrepo Ramírez**

**Tesis para aspirar al título de:**

**Doctor en Ciencias Humanas y Sociales**

**Directora:**

**Dora Inés Munévar Munévar (Ph.D.)**

**Bogotá D.C.  
Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Centro de Estudios Sociales  
2023**

*Este trabajo está dedicado a mi padre, don Alfonso Restrepo Quintero, quien, en medio de las arduas faenas de su hijo por terminar la tesis de doctorado, no logró continuar siendo (diría Heidegger). A la vez, no puedo eludir extender este homenaje a mi hijo Mateo, quien nació a este mundo mientras todavía su padre luchaba por continuar siendo en ese propósito de ser doctor en ciencias humanas y sociales.*

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

---

Alexander Restrepo Ramírez

Fecha 05/10/22

## Agradecimientos

Este trabajo es el resultado de varios esfuerzos, empezando por el de mi directora de tesis, profesora y maestra Dora Inés Munévar Munévar. A ella debo no sólo un voto de confianza que me ha permitido navegar por estas arduas mareas del doctorado, sino un aprendizaje maravilloso y lleno de sabiduría y humanidad, desde el cual he podido dialogar conmigo mismo y las personas con quienes he construido los planteamientos que atraviesan esta tesis. A ella mi más sentido agradecimiento por su esfuerzo y dedicación como directora.

Reconozco también a mi esposa Lina Duque. Sin su apoyo, paciencia y abnegado cariño (a veces injustamente), me hubiera sido imposible iniciar y culminar este trabajo. A ella infinitas gracias llenas de un imperfecto pero verdadero amor.

A mi madre y hermana, dos mujeres que han sufrido de varias formas la violencia patriarcal, de género y clase social, y que me han apoyado con amor y paciencia como hijo y hermano durante tantos años (lo que no es fácil), infinitas gracias.

También a la maestra Gloria Inés Muñoz, coordinadora del Proyecto Saber y Vida del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia, gracias, puesto que me permitió amorosamente entrar a compartir en ese maravilloso espacio que es el Aula Viva, logrando desarrollar, cuestionar y ampliar varios de los planteamientos que fueron decisivos para esta tesis.

A la gente del Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB), especialmente a Claudia Mejías Eimenekene, por su solidaridad y apoyo al permitirme participar en dicho espacio, invitándome, más que “observar y entrevistar”, a sumar, a tejer. A ella y a todos y todas las estudiantes que luchan a diario en el CIUB por estar y ser en contexto de ciudad y la vida universitaria, gracias por ser mis maestros/as.

A Sandrita Chindoy de la Alianza de Mujeres Indígenas en Contexto de Ciudad, por permitirme compartir con ella y con ellas en varios escenarios desde los cuales desarrollar esas “epistemologías fuera del campo” que han sido decisivas para el desarrollo de esta tesis.

A mi querida amiga Isavasya de Besos de Negra y Saber y Vida, por su amistad, su humanidad, su persistencia, su resiliencia, su fuerza y sabiduría como mujer afrodescendiente. Sin presencias como las de ella no hubiera podido ir más allá de lo que algunas elucubraciones teóricas pueden llevarnos.

De igual forma, infinito agradecimiento a mi amiga Neyda Campaz, lideresa afrodescendiente, por creer y aceptar como amigo a este mestizo. Por su cariño y apoyo en este proceso, gracias. A su vez, mi especial gratitud con algunos/as integrantes de AfroUN por apoyarme y permitirme conversar, caminar, compartir. Sin ellos/as me hubiera sido imposible persistir en “hacer justicia” en el reconocimiento de las voces desde las cuales es necesario aprender sobre la equidad en la educación superior.

A las directivas de la UNAL con quienes pude conversar, por su amabilidad en atenderme y por facilitar parte de la información con que construí las versiones anteriores y la definitiva de esta tesis. Reconozco, más allá del interés público de la Universidad, las solidaridades y cortesías que resultan fundamentales en determinados momentos.

A mis compañeros y compañeras del doctorado, especialmente a mi amigo el antropólogo Felipe Cabrera, quien desde un comienzo (cuando los tiempos no eran favorables) dio un voto de confianza en lo que podría lograr con un poco de apoyo, camaradería y solidaridad. A él que logró entender (parafraseando a Yanis Patilis) mi “amor por las magnolias”, acompañando este proceso con su motivación y sabias observaciones, gracias.

A mi muy querido y formidable amigo, el escritor y poeta Arturo Hernández González, por su humanidad, su cariño y constante motivación durante este proceso, gracias.

Finalmente, aunque la lista sería larga, a mi querida amiga Carina Sophia Linne, quien, en medio de las vicisitudes por no obtener una beca en Alemania para hacer mi estancia doctoral, me abrió las puertas de su hogar en Berlín, no solo para vivir, sino para seguir aprendiendo de género e interseccionalidad recorriendo y abriendo los caminos, gracias...

# Resumen

## **Reflexiones sobre la equidad en educación superior en perspectiva interseccional. Aproximación a las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes en programas de admisión especial en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)**

Esta tesis explora los significados de la equidad en educación superior a partir del contexto institucional de la UNAL y las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes que han ingresado por programas de admisión especial en la Sede Bogotá. Tiene un enfoque cualitativo con apoyo de datos cuantitativos, desde el cual las entrevistas a modo de conversaciones cordiales y la observación participante y no participante, se constituyen en estrategias metodológicas principales. La investigación se articula a partir de tres (3) ejes de análisis que son: *identidad, proyectos de vida y experiencia universitaria; concepciones y experiencias del éxito y el fallo, y espacios de participación, voz y reconocimiento intercultural*. Desde éstos, se abordan las relaciones y tensiones entre las identidades sociales y las formas de opresión institucional, estereotipada, interpersonal y experiencial. Encuentra que la equidad en educación superior remite a sentidos más complejos de los que el discurso institucional y una buena parte de la teoría plantean. Al tomar como marco analítico y metodológico la interseccionalidad, problematiza dichas concepciones desde las ideas, las vivencias, los recorridos y las luchas reconstruidas en las narrativas estudiantiles que dan cuenta de aspectos poco o nulamente abordados en las investigaciones sobre justicia social en educación superior. Para dar cuenta de dicha apertura analítica y conceptual, la investigación postula (a modo de guía y conclusión), una dimensión prometedora para el campo de estudio como lo es el *dominio epistémico*. Se considera que desde allí y sus complejas articulaciones, debe generarse un debate profundo sobre la Universidad y su misión social.

**Palabras clave:** Equidad, educación superior, interseccionalidad, indígena, afrodescendiente, dominios de poder, reconocimiento.

## Summary

### **Reflections on equity in higher education from an intersectional perspective. Approach to the life experiences of indigenous and Afro-descendant students in special admission programs at the National University of Colombia (Bogota Campus)**

This thesis explores the meanings of equity in higher education from the institutional context of UNAL and the life experiences of indigenous and Afro-descendant students who have gotten access through special admission programs at the Bogotá campus. It has a qualitative approach supported by quantitative data, from which interviews as cordial conversations and participant and non-participant observation constitute the main methodological strategies. The research is articulated from three (3) axes of analysis that are: *identity, life projects and university experience; perceptions and experiences of success and failure, and spaces for participation, voice and intercultural recognition*. From these, the relationships and tensions between social identities and forms of institutional, stereotyped, interpersonal and experiential oppression are addressed. It finds that equity in higher education refers to more complex meanings than those institutional discourse and a remarkable part of the theory propose. By taking intersectionality as an analytical and methodological framework, it problematizes these conceptions from the ideas, experiences, paths and struggles reconstructed in student narratives that account for aspects little or not addressed in research on social justice in higher education. To account for this analytical and conceptual opening, the research postulates (as a guide and conclusion), a promising dimension explored for the field of study, such as the *epistemic domain*. It is considered that from there and its complex linkages a deep debate about the University and its social mission should be generated.

**Keywords:** Equity, higher education, intersectionality, indigenous, Afro-descendant, domains of power, recognition.

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| <i>Introducción</i> .....   | 15 |
| Una justificación analítica del “objeto de estudio” .....   | 20 |
| Itinerarios de la pregunta por la equidad en educación superior .....   | 24 |
| Consideraciones en torno a la posibilidad de un campo de estudio: la equidad en educación superior en perspectiva interseccional.....             | 29 |
| Equidad y programas de admisión especial (PAES) de la UNAL .....  | 34 |
| Tramas de sentido interseccional y ejes de análisis: un recorrido preliminar .....  | 37 |
| <i>Capítulo 1. Una mirada interseccional de la equidad en educación superior</i> .....  | 40 |
| 1.1 ¿A qué me refiero cuando hablo de “significados” de la equidad?....   | 40 |
| 1.1.1 Experiencia de vida universitaria como emergencia de significados en torno a la equidad en educación superior .....                         | 42 |
| 1.1.2 ¿Por qué la equidad en perspectiva interseccional como base de la trama? .....  | 45 |
| 1.2 Una <i>metafísica de la opresión</i> como forma de interpretación interseccional .....  | 47 |
| 1.3 Una articulación de la trama con base en las múltiples identidades sociales: <i>género, “raza”/etnicidad y condición socioeconómica</i> ..... | 50 |
| 1.4 ¿Quiénes han compartido sus experiencias de vida? .....   | 56 |
| 1.5 ¿Qué hacer con la interseccionalidad? Un guía para enredar y desenredar la trama.....   | 68 |
| 1.5.1 ¿Qué entiendo por <i>dominio epistémico</i> ?.....  | 74 |
| 1.6 Sobre las formas de diálogo y relación con estudiantes.....   | 75 |

**Capítulo 2. Dominio organizacional y equidad. Aproximaciones al contexto institucional de la Universidad Nacional de Colombia..... 79**

**2.1. Equidad en la UNAL: ¿discurso como apuesta política, o rendición de cuentas? ..... 81**

**2.2 Planes globales de desarrollo en la UNAL: escaneando la “equidad” en el dominio organizacional..... 91**

2.2.1 Plan Global de desarrollo 2016-2018. Autonomía responsable y excelencia como hábito ..... 92

2.2.2 Plan Global de Desarrollo 2019-2021. Proyecto cultural y colectivo de nación..... 100

..... 106

**2.3 Las vicisitudes de la virtud individual e institucional: tensiones entre la idea del mérito y la acción afirmativa..... 112**

**2.4 Consideraciones cuantitativas: ¿Qué sugieren? ..... 122**

2.4.1 ¿Cómo lucen los datos actualmente? ..... 124

**Capítulo 3. Deshilachando la equidad: conversaciones sobre la identidad, el proyecto de vida y la experiencia universitaria ..... 144**

**3.1 Aterrizando los pensamientos: una conversación no de más con Pilar . 145**

**3.2 Identidad y proyecto de vida: formas compartidas de ser y estar en la UNiversidad..... 148**

3.2.1 “Caminemos y de paso conversamos”: mi encuentro con Kari..... 152

3.2.2 “Una presencia decisiva”: Julia y la política pensando en sus “paisanos” ..... 156

3.2.3 Javier y la pasión por el detalle..... 160

3.2.4 Alejandra y la UNAL como posibilidad de encuentro con sus raíces ... 162

3.2.5 Sandra y la fuerza del autorreconocimiento..... 166

3.2.6 Olga y el Derecho como inteligencia sentipensante ..... 169

3.2.7 Un hombre caminando la lucha ..... 179

3.2.8 Lo político no se negocia porque es camino ..... 184

|  |            |
|--|------------|
| 3.2.9 ¿Cómo endulzar la adversidad con la quena? Luis y una humanidad formidable.....  | 190        |
| 3.2.10 Otra vez Pilar: mujer indígena y estética de la vida.....   | 194        |
| 3.2.11 El amargo trocado en dulce de la vida: Wilson es fuerza .....   | 201        |
| 3.2.12 La impasibilidad de mirar hacia adelante: Marcela como maestra.....   | 208        |
| <b>Capítulo 4. ¿Qué tiene de éxito el éxito y de fallo el fallo? Variaciones en torno a concepciones de equidad .....</b>                        | <b>211</b> |
| <b>4.1 Consideraciones preliminares sobre el éxito y el fallo.....</b>   | <b>211</b> |
| <b>4.2 Una perspectiva numérica del éxito y el fallo.....</b>  | <b>214</b> |
| <b>4.3 Ingreso en la UNAL: ¿números que representan el éxito y el fallo? .....</b>   | <b>218</b> |
| <b>4.4 Torciones experienciales en torno al éxito y el fallo.....</b>  | <b>234</b> |
| 4.4.1 Kari y el problema de la igualdad como reconocimiento .....  | 235        |
| 4.4.2 El pavor de Julia (y el mío) por las matemáticas .....   | 236        |
| 4.4.3 Una crítica al mérito académico como privilegio .....  | 240        |
| 4.4.4 ¿Un caso de éxito como fallo o de fallo como éxito? .....  | 249        |
| 4.4.5 El problema del inglés como requisito; las relaciones equitativas de género y las asimetrías de la experiencia de vida universitaria ..... | 255        |
| 4.4.6 Olga: un posible fallo que constituye un éxito en el proyecto de vida ..   | 261        |
| 4.4.7 Camilo y la serenidad de un proceso académico sin presiones .....  | 270        |
| 4.4.8 Lo que es un fallo en el <i>dominio organizacional</i> , es un éxito en el <i>experiencial</i> .....                                       | 278        |
| 4.4.10 En pie de lucha frente a unos dominios capacitistas: no reconocerse discapacitado .....   | 283        |
| 4.4.11 La edad no es deshonra: Pilar y el tejido como dignidad .....   | 291        |
| 4.4.12 Wilson: mirar hacia adelante y hacer de “lo humano” lo esencial .....   | 298        |
| 4.4.13 AfroUN y la lucha de Marcela por no ceder ante el fallo .....   | 305        |
| <b>Capítulo 5. De justicia epistémica y otras agendas: espacios de participación, voz y reconocimiento.....</b>                                  | <b>308</b> |
| <b>5.1 Me reconozco, nos reconocemos... ¿nos reconocen?.....</b>   | <b>310</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 5.1.1 ¿Cómo vincular el territorio propio en diálogo con el mundo occidental?                                | 311        |
| 5.1.2 La posibilidad de <i>estar</i> ... y de <i>ser</i> como narrativa de la identidad                      | 320        |
| 5.1.2.1 El sexismo desde una perspectiva no solo sexista   | 328        |
| 5.1.2.2 Resistencia frente al riesgo de aculturación: lucha estudiantil por otras vías                       | 333        |
| 5.2 Formas de agencia intragrupal: las experiencias del CIUB y AfroUN  | 345        |
| 5.2.1 Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB): del territorio a la resistencia en contexto de ciudad | 347        |
| 5.2.2 AfroUN: que lo cultural no invisibilice nuestro valor epistémico                                       | 354        |
| <b><i>Hilos por dentro de la trama y por seguir tejiendo fuera de ella: a modo de conclusión</i></b>         | <b>362</b> |
| <b><i>Referencias bibliográficas</i></b>   | <b>368</b> |
| <b><i>Anexos</i></b>   | <b>392</b> |
| <b>Notas de observación (participante y no participante)</b>   | <b>392</b> |
| <b>Guía de entrevista semiestructurada a profundidad (modelo genérico)</b>                                   | <b>393</b> |
| <b>Carta de invitación para participar en la investigación (modelo)</b>                                      | <b>396</b> |
| <b>Consentimiento informado (modelo)</b>   | <b>398</b> |

## Lista de Tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Mujeres indígenas estudiantes en la UNAL .....  | 56  |
| Tabla 2. Mujeres afrodescendientes estudiantes en la UNAL .....  | 58  |
| Tabla 3. Hombres indígenas estudiantes en la UNAL .....  | 60  |
| Tabla 4. Hombres afrodescendientes estudiantes en la UNAL.....   | 61  |
| Tabla 5. Múltiples identidades sociales .....  | 71  |
| Tabla 6 .....  | 73  |
| Tabla 7. Admisión a la UNAL (Sede Bogotá) en CI, CA y AR (2007/2 - 2017/1)   | 126 |
| Tabla 8. Género y condición socioeconómica en población indígena, afrocolombiana y admisión regular (2010/1 – 2017/1) .....  | 128 |
| Tabla 9. Porcentaje de personas admitidas por CA, CI y AR en la UNAL, Sede Bogotá (2007-2 - 2017-1).....   | 133 |
| Tabla 10. Puntajes de admisión por carreras en comunidades afrodescendientes (CA), comunidades indígenas (CI) y admisión regular (AR) en la UNAL, Sede Bogotá (2007-2 - 2017-1)..... | 136 |
| Tabla 11. Grupos de puntaje clasificatorios en el nuevo sistema de admisión.....   | 139 |
| Tabla 12. Condición socioeconómica en CA (2010-1 - 2017/1) .....   | 141 |
| Tabla 13. Condición socioeconómica en comunidades indígenas (2007-2 - 2017-1) .....  | 142 |
| Tabla 14. Condición socioeconómica en admisión regular (2007-2 - 2017-1).....  | 143 |
| Tabla 15. Admisión por género en CI y CA (1997-2013) .....   | 214 |
| Tabla 16. Deserción por cohorte CI y CA (2009-2019) .....  | 216 |
| Tabla 17. Grupos de clasificación en puntajes de admisión por sede (2020-I) .....  | 218 |
| Tabla 18. Tasa de absorción por estratos socioeconómicos UNAL .....  | 222 |
| Tabla 19. Aspirantes y admitidos/as de Comunidades Indígenas (2010-2 - 2017-1) .....   | 223 |
| Tabla 20. Aspirantes y admitidos/as de Población negra, afrodescendiente, palenquera y raizal (2010-2 - 2017-1) .....  | 224 |
| Tabla 21. Género y puntajes mínimos de admisión en CA, CI y AR (2016-1 a 2017-1).....  | 226 |
| Tabla 22. Promedio de los puntajes máximos de admisión (2010-2 a 2017-1).....  | 231 |

## Lista de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Ejes de análisis interseccional de la equidad en educación superior.....              | 67  |
| Figura 2. Ley 66 de 1867 .....  | 79  |
| Figura 3. Hombre siente frustración por su nivel académico .....                                | 106 |
| Figura 4. Mujer que siente frustración por su desempeño académico en áreas STEM.<br>.....       | 107 |
| Figura 5. Hombre dice sentir incomodidad por la forma de expresarse una mujer<br>indígena ..... | 108 |
| Figura 6. Desmarcarse del privilegio estratégicamente .....                                     | 197 |

## Introducción

*Equidad, pues... si nos ponemos a buscar eso... yo creo que eso está mal desde la raíz, o sea, desde la raíz, la desigualdad está acá adentro, ¿por qué?, o sea, entiendo o trato de entender, o quiero hacer, o no le echemos toda la culpa a las entidades, pero qué pasa, yo llego aquí a la ciudad y me doy cuenta que el nivel educativo, así sea del colegio público, de un colegio público, igual yo estudié en un colegio público. El colegio público de la ciudad es muy diferente del colegio público del territorio, o sea, aquí se gestan cosas, la industrialización, todo el cuento y eso no llega, esos medios no llegan a donde yo estoy. Entonces, esa forma de, de educarnos es diferente, y de alguna manera puede ser el mismo contenido, que obviamente no llega, no llega ese contenido como tal, pero pues lo más cercano que podamos decir que: “¡ah! Son los mismos profesores” y tal, pero los medios no son los mismos, entonces, digamos de alguna forma, la informática, por ahí, por ahí, ¿Cómo aprendí informática?: con un computador ahí, viejo que esa vaina jmm... Mientras que el que aprendió en la ciudad, aprendió con la internet, con la interconexión, ¡ay que tal cosa!, la busca rápido y ya; lo busca en la internet y ya ¡listo!, solucionado. En cambio, yo no tuve esa, esa facilidad, y hay muchos compañeros que están en el territorio que no la tienen, entonces uno llega con esa desventaja, y ahí todo el tema: las matemáticas, la filosofía por lo menos, o sea en el colegio no daban filosofía, nunca me dieron filosofía, ni filosofía ni contabilidad, yo como: “Marica, llego a la universidad y todo el mundo tiene una vista filosófica de todo, o sea, ¿y yo? Me toca inventarme algo porque no, uno queda ahí como viendo para el techo”. Entonces desde ahí, ya vengo pisando en falso, ¿cómo me paro?, pues con toda la guerreada que me he pegado, pero por ahí va el tema de la desigualdad. Si nos dan caña, que nos den caña a todos... (ENT. 11, 06-08-2020)*

En tiempos de pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19), tuve que sostener algunas conversaciones de manera virtual para la etapa final de esta investigación. El fragmento anterior hace parte de mi penúltima conversación “en el campo remoto” con Wilson<sup>1</sup>, un estudiante afrodescendiente del programa de Diseño Gráfico en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), proveniente del municipio de Salahonda (Nariño). Creo que su “voz” al final de su relato, debe ser el inicio del mío.

En sus palabras se resume lo que presentaré como una indagación sobre la equidad en educación superior en perspectiva interseccional<sup>2</sup>. Por una parte, si bien los estudios sociales en los últimos años han identificado las asimetrías estructurales del sistema

---

<sup>1</sup> Aunque algunas personas autorizaron el uso de sus nombres en las páginas de este texto, en todo el documento usaré pseudónimos.

<sup>2</sup> En este trabajo uso indistintamente “categorías de alteridad” o “marcadores de diferencia” para hacer referencia a los modos en que técnica o discursivamente se enuncian las diferencias por género, raza, etnia, condición socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, edad o religión.

educativo, hay aspectos de la experiencia de vida de personas pertenecientes a comunidades indígenas y pueblos afrodescendientes que quedan veladas por el gran prisma de las becas, las acciones afirmativas, el acompañamiento de Bienestar Universitario, o el eterno debate de la financiación de la educación superior pública.

Con esto quiero resaltar que el sistema educativo, y sus desafíos de cobertura y accesibilidad, impiden observar qué sucede cuando una persona perteneciente a un grupo étnico logra un cupo en una institución pública selectiva, como la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Esto cobra mayor realce cuando hablamos de la sede Bogotá, puesto que encarna no solo un imaginario “nacional” en torno a la calidad educativa y el mérito académico, sino la posibilidad de movilidad social desde la migración interna, así como, en términos políticos, representa una historia de luchas por la justicia social en todas las esferas de la vida nacional, incluso un *modelo* centralizado de oferta universitaria variada con alto nivel académico e investigativo.

Sin embargo, el objetivo que persigo intenta ir más allá de tales aspectos a todas luces fundamentales para la educación en general. Justamente, el testimonio<sup>3</sup> de Wilson da cuenta de cómo la experiencia de llegar de una región distante a estudiar a Bogotá traspasa las preocupaciones por lo material y económico, y se encarna en concepciones de justicia en relación con las otras personas, la necesidad de desplazarse desde sus territorios, la institucionalidad administrativa, la “supervivencia académica”, el cambio cultural, el racismo y, lo que he advertido al cabo de este tránsito reflexivo, como una especie de péndulo que oscila de un lado a otro de las discriminaciones basadas en género, “raza”/etnicidad o condición socioeconómica<sup>4</sup>: *el dominio epistémico*.

Cómo se configura todo ello fue lo que me propuse indagar a partir de un camino investigativo que inicia por reconocer la deuda formativa que tengo con los estudios de género e interseccionalidad. Desde entonces, he vivido una torsión epistémica y reflexiva a partir mi propia experiencia como estudiante de primera generación, hombre cisgénero, mestizo, heterosexual, y que, según clasifican las instituciones que miden las capas

---

<sup>3</sup> Tomo aquí el concepto de “testimonio” de la propuesta de Paul Ricoeur de “atestación” en tanto narrativa de memoria que permite reconocerse a *sí mismo* y, por dicha vía, reconocer a otros/as (mutualidad) (Ricoeur, 2006). En este punto también es valioso el concepto de “subjetividad rememorante”, propuesto por Luz Angélica Garzón (2015).

<sup>4</sup> Esto no excluye que a través del trabajo puedan emerger reflexiones en torno a la discapacidad o la edad como factores de opresión.

sociales, pertenecería a una clase social media-baja. Adicionalmente, comparto el hecho de ser uno de esos *dreamers* que alguna vez intentaron ingresar a una carrera profesional en la UNAL (sin éxito), siendo luego admitido a un programa doctoral gracias a una beca, con desafíos que a veces nos lleva a internalizar el “fallo” como algo consustancial a nuestra existencia. Esto me enseñó que es muy diferente hablar *de* la vulnerabilidad que hablar *desde* la vulnerabilidad, de lo cual hay que hacerse cargo reflexivamente, sobre todo cuando no comparto las identidades sociales de las personas protagonistas de este trabajo (Berger, 2015), ni mucho menos he experimentado las mismas violencias asociadas al racismo estructural.

En todo caso, pensar en las violencias vividas y permitir que se expresen otras ajenas, es una forma de des-ocultar la “voz” silenciada por eso que María del Rosario Acosta (2022) denomina “gramáticas de lo inaudito”, una forma de pensar una justicia epistémica que implica reconocerse a sí mismo/misma en esa trama desde lo que ella reconoce, se aleja de una “filosofía hegemónica”. De ahí que la perspectiva interseccional se me ha presentado como la posibilidad de pensarme a mí mismo desde el interés investigativo, es decir, en una especie de objetivación de sí, pero solo desde una reflexividad dialogante.

Yo encarno un *dominio epistémico* marcado paradójicamente por el prestigio y la subordinación. Como profesional en filosofía y magíster en filosofía del derecho y teoría jurídica de dos universidades privadas (lo que en mí no representó un privilegio sino la posibilidad de trabajar y estudiar al tiempo), es posible que las expectativas sociales en torno a mi sexo y el color de mi piel, al mismo tiempo que socialmente podrían ubicarme en un lugar de prestigio académico, escondan la asimetría de tejer un proyecto de vida sin contar con las “herencias” ni los capitales que la sociedad a menudo establece como condiciones del éxito (en razón de su eficacia).

Sin embargo, pensar en ello desde una óptica unidimensional ubicaría el trato con el objeto de estudio desde una perspectiva injustamente reducida. Por el contrario, hago mención de ello para indicar cómo me ubico en la trama de la identidad y su interacción con lo que Floya Anthias (2013) y Anne-Marie Nuñez (2014a) denominan *arenas sociales de investigación* y *dominios de poder*, en un ejercicio de síntesis teórica-interseccional que me parece cuando menos lúcido, sobre todo a partir de las nociones de matrices de opresión

de Patricia Hill Collins (2015). Desde tal enfoque yo podría encarnar al mismo tiempo privilegios y desventajas que sirven como una reflexividad “de control” en torno al objeto de estudio. De ahí que la idea de justicia social en educación superior en principio significó la posibilidad de ampliar investigativamente las reflexiones que, como docente en educación media, técnica y superior ya había desarrollado, pero que al ser admitido al Doctorado de Ciencias Humanas y Sociales, tuve la oportunidad de profundizar y, sobre todo, cuestionar y reformular.

Por ende, las palabras de Wilson en el relato con que inicié esta introducción, permiten pensar cómo, si bien mi propia experiencia como investigador me lleva de un lugar a otro de la pregunta por la justicia social en la educación superior, es necesario reconocer que en el sistema educativo existen otras asimetrías que tensionan con más fuerza la cuerda que intenta unir la oportunidad educativa con la idea de equidad. En efecto, las narrativas de Wilson y de las otras personas afrodescendientes e indígenas que hicieron posible este estudio, implican un conjunto de preguntas más complejas sobre la relación entre la identidad y los *dominios de poder* basados en las instituciones, los discursos estereotipados (o no) sobre las identidades, las relaciones interpersonales, y las experiencias en el marco de una opresión epistémica, manifiesta o velada la mayoría de las veces.

Dado que es importante ubicar el lugar de las experiencias en el marco de las luchas sociales por el reconocimiento, he optado por aproximarme al caso de estudiantes indígenas y afrodescendientes que ingresan a la UNAL por medio de Programas de Admisión Especial (PAES), en el marco de los Acuerdos 022 de 1986 (Comunidades Indígenas), y 013 de 2009 (Mejores Bachilleres Población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal), lo cual, a pesar de las controversias, podría considerarse una acción afirmativa. Al advertir los principios básicos de esta investigación, y luego de cinco años de ejecución pausada a ritmo de autorreflexividad, siento que a partir de sus voces los hilos se enredan y la trama a veces pierde la forma regular de sus líneas y puntos paralelos. En efecto, cuando se intenta comprender un problema con amplio interés social como lo es la “equidad”, pudiera perderse su potencia empírica y hermenéutica si se reduce a un problema conceptual, cuestión más afín a una visión unidimensional desde la filosofía. Sin embargo, al deletrear investigativamente una noción que remite a la justicia, es posible que ese problema que en principio parece filosófico (justo lo que Wilson menciona como

“carencia” y desventaja en el momento de ingresar a la UNAL) despliegue unos significados encarnados en los tránsitos, las memorias y la fuerza de las ideas construidas en la experiencia de vida universitaria por estudiantes ingresantes bajo categorías de género, étnicas o raciales.

Es por ello que el lugar de la equidad en educación superior va más allá de la rendición de cuentas, incluso de la innovación, con el fin de pensar “otros lugares”; una suerte de *heterotopía* desde la cual lo que en principio pareciera un concepto “manoseado”, que ha quedado vaciado de significado, informe a las instituciones, y a su comunidad académica, sobre la complejidad de la vida estudiantil y las implicaciones que tiene apoyar proyectos de vida universitarios de personas históricamente afectadas por asimetrías y desbalances sociales; incluso suscitar compromisos culturales y políticos, así como formas diversas de asumir esos proyectos<sup>5</sup>. Estos planteamientos me llevaron a preguntarme como núcleo de esta investigación: ¿cuáles son los significados de la equidad en educación superior, y cómo se configuran a partir del contexto institucional y las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes que han ingresado a la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá) por programas de admisión especial (PAES)?

Esta pregunta, que parece retórica al advertir previamente que el concepto que unifica su objeto de estudio luce en cierto sentido actualmente “vacío” de significado, representa la posibilidad de rescatar ese *significado* de algún agujero negro que absorbe volúmenes y volúmenes de información sobre la justicia en la universidad. Para cumplir con dicho trazado desde una perspectiva que conecte los problemas relativos a la identidad y los dominios de poder, han emergido en este estudio otras preguntas que conllevan no solo categorías, sino tramas de sentido que enuncio a partir de tres ejes de análisis que he identificado como fundamentales:

- Relación entre *Identidades, proyectos de vida y experiencia universitaria*.
- Paradójicas concepciones del éxito y el fallo.
- Espacios de *participación, voz y reconocimiento intercultural*.

---

<sup>5</sup> Mi compartir durante más de tres años con la Red Intercultural de Saberes Ancestrales de Colombia (Saber y Vida), me ha enseñado desde las cosas más básicas y a la vez más intrincadas de la *intersubjetividad*. Uno de ellos es, cualquiera sea la adscripción, filiación o identidad, desear a la persona de la que te despidas con un abrazo: “¡Buen camino!”.

Tales ejes de análisis, a partir de una etnografía multisituada<sup>6</sup> que oscila constantemente entre conversaciones cordiales y observación participante y no participante, han configurado las tramas de sentido tejidas con múltiples voces. Adicionalmente, a pesar de que al inicio de esta investigación no advertí la centralidad de lo que aquí denomino un *dominio epistémico*, es preciso reconocer la importancia de su fuerza heurística a través de toda la investigación. En efecto, mientras consideraba y re-pensaba los posibles caminos para enfrentar el “objeto de estudio”, si bien podía intuir una especie de atmósfera relacionada con el *saber* en las tramas de la pregunta por la equidad, tal dimensión no se manifestó sino en la medida que comencé a recorrer las sinuosas prolongaciones del trabajo empírico o de campo. Fue entonces bajo tal perspectiva que interpreté en los “datos” algo más que una referencia a experiencias de opresión derivadas de las múltiples identidades sociales, o a la forma en que se configuran tales experiencias en las luchas por el reconocimiento en la universidad a partir de la identidad y las apuestas políticas, abriéndose camino poco a poco una comprensión ubicada en los debates actuales por la *injusticia epistémica*, que es una pregunta por los aspectos sociales del conocimiento (Fricker, 2017; Acosta, 2022; Murguía, 2016).

Este tipo de nociones irán emergiendo en uno u otro sentido durante la tesis. Por ahora quisiera referirme a una justificación del objeto de estudio y el problema de investigación a partir de una revisión analítica del estado del arte, así como llevar a lectoras y lectores por lo que en otro lugar he denominado “itinerarios” de la equidad en educación superior (Restrepo, 2018). En este punto emerge la perspectiva interseccional como lente para abordar respuestas a la pregunta de investigación antes de enunciar el itinerario de estas reflexiones a la luz de los tres ejes mencionados mediante una síntesis capitular.

### **Una justificación analítica del “objeto de estudio”<sup>7</sup>**

Los estudios sobre equidad en educación superior han tenido desde finales del siglo XX un desarrollo creciente, fruto no sólo de iniciativas que buscaban comprender las implicaciones estructurales de las desigualdades en el acceso y resultados de estudiantes

---

<sup>6</sup> Por *etnografía multisituada*, entiendo con George Marcus (1995), un método que recorre diversos espacios de interacción, interrelación y observación participante.

<sup>7</sup> Tomo por “objeto de estudio” la referencia a la equidad en educación superior, que es en donde puede hallarse lo “objetivo”, mas no las voces y las presencias que han de recorrer y dar sustancia a esta tesis.

según sus condiciones de origen, sino por el impacto de las medidas de acción afirmativa sobre sus posibilidades de éxito o fallo. En efecto, el crecimiento de la cobertura en la educación básica y media, casi hasta alcanzar la universalidad en la mayoría de los países, incluso los del sur global<sup>8</sup>, comenzó a orientar el lente hacia la educación superior como terreno promisorio desde el cual pensar las demandas de justicia social.

Sin embargo, a finales de siglo XX y principalmente a principios del siglo XXI, no solo las preguntas comienzan a matizarse a partir de perspectivas sociales, políticas y culturales más complejas en torno a la educación superior, sino que se dan en medio de variaciones en la formación universitaria que implican, si bien una mayor inclusión y equidad en los procesos de accesibilidad y permanencia, otros desafíos ineludibles que están en constante tensión con la idea de justicia. Algunos de ellos son la denominada “meritocracia” para el acceso a “bienes escasos” en instituciones públicas, así como una marcada competitividad que el mundo laboral impone sobre currículos cada vez más especializados y a la vez estandarizados (Castillo y Caicedo, 2008, 2016). Ello ha ido en detrimento de un diálogo horizontal entre los nuevos sujetos que participan en la educación superior, y las estructuras tradicionales que autorizan o reproducen ciertas concepciones de cultura y sociedad, lo que se ha denominado “currículo oculto”, que puede definirse como una serie de “(...) elementos, valores, actitudes, etc., que generalmente no son nombrados en la concurrencia directa del fracaso y del abandono”. (Vásquez et al., 2019, p. 17)

Por estas razones algo paradójicas, los estudios sobre la justicia social en la educación superior han cobrado recientemente mayor relevancia y tráfico, aunque no es eso lo que pretendo legitimar con la simple idea de “aportar algo”. Más bien, considero importante para las ciencias humanas y sociales resignificar sus debates teóricos, metodológicos e incluso éticos a partir de una reflexividad que pasa no mecánicamente del terreno empírico a la fundamentación de teorías, sino que transforma el lugar de enunciación desde el cual se habla de desigualdades y equidad a partir de voces diversas en la diversidad.

---

<sup>8</sup> Tomo esta noción de “sur” global de Arturo Escobar (2018) que cuestiona el lugar de Suramérica (Abya Yala) dentro de un mapa geopolítico hegemónico, con el fin de no hablar más de “tercer mundo”. Ver también en Munévar y Gómez (2013).

Dado este marco de referencia, ¿cómo legitimar un problema de investigación que desde ya se muestra sinuoso y quizás confuso? Si bien ha habido una amplia producción académica sobre justicia social en ciencias humanas, tales preocupaciones no han tenido suficiente correlato en la educación superior (Brennan & Naidoo, 2008), a la vez que se identifica lo que Barry y Born (2013) denominan un “modo agonista-antagonista”, es decir, una perspectiva interdisciplinar desde la cual explorar los significados de categorías cuya complejidad remite a teorías, disciplinas y marcos interpretativos en tensión.

Considero entonces que la misma categoría central de este trabajo: *equidad*, suscita un primer nivel de análisis en sí desafiante, no tanto por un asunto semántico como por uno político y cultural. En efecto, se trata de una palabra “manoseada” continuamente en las políticas públicas, la legislación y los mismos documentos marco de la UNAL (MEN, 1993; UNAL, 2016; 2019), principal institución pública de educación superior del país. A juzgar por su uso, es decir, desde una perspectiva cuantitativa, la categoría misma se convierte en sospechosa, y eso la hace a la vez atractiva, sobre todo cuando se pone en diálogo con las experiencias de vida concretas de las personas hacia las que están dirigidas tales políticas o iniciativas institucionales.

De esta manera, asumo en principio que la equidad en educación superior, más allá de ser considerada un enfoque de la justicia con un ámbito específico, es un problema con efectos sobre la vida de las personas. Si bien las investigaciones han permitido identificar marcos de referencia teóricos y prácticos, la complejidad del concepto demanda una aproximación a cómo se piensa o se vive por parte de quienes ingresan a la educación superior de calidad a través de mecanismos o tecnologías de discriminación positiva por “raza” o etnicidad<sup>9</sup>. Con esto busco no tanto “coger el toro por los cachos”, sino más bien, a la vez que dar coherencia empírica al conversar con quienes son las personas beneficiarias de las iniciativas de “equidad”, develar una noción o una teoría que reviste importancia en las ciencias humanas y sociales, al igual que permitir su emergencia a partir del modo en que podría o no ser pensada, experimentada y enunciada.

---

<sup>9</sup> En ciencias sociales se ha debatido y cuestionado el uso del término “raza” (Munévar y Gómez, 2013a, p. 54; Quintero, 2014, p. 75; Blandón y Arcos, 2015, p. 94-101), por considerar que es un concepto problemático cuya naturalización da lugar a efectos perversos. Este trabajo acoge tal postura, sin implicar que lo contrario constituya un uso discriminatorio del término “raza”.

De ahí que sea necesario situar la investigación desde las voces estudiantiles con el fin de aproximarme a espacios, actividades, ideas, argumentos y sentidos que las/os estudiantes le otorgan a su experiencia de vida universitaria en sus configuraciones identitarias, epistémicas y políticas. Es ahí en donde la perspectiva interseccional en las discusiones sobre equidad en educación superior cobra valor no solo teórico sino metodológico (Choo y Ferree, 2000; Nuñez, 2014a; Museus y Griffin, 2011; Gillborn, 2015; Walsh, 2015). En efecto, a pesar de los avances en la identificación de ejes de análisis y técnicas de análisis cuantitativas para su estudio (López et al. 2018), aún resulta conveniente encarar preguntas acerca de cómo lo que se ha denominado “marcadores de diferencia”, más allá de determinar “esencias” o categorías fijas en torno a la identidad, permiten analizar procesos sobre cómo las personas construyen, piensan o sienten sus experiencias de vida universitaria.

En este trabajo la interseccionalidad puede ser una perspectiva desde la cual pararnos frente a nosotros/nosotras y el mundo, casi como una suerte de dialéctica que nos obliga constantemente a observarnos al espejo y a la vez al mundo social con el mismo lente, aunque puliendo constantemente sus cristales y, quizás, cambiándolos porque su uso depende de las posiciones sociales. No obstante, hallar la lógica de esa trama o el hilo de su narrativa no es tarea en principio sencilla; mucho menos lo es ubicarnos éticamente en ella.

Tal apertura a la complejidad implica conocer experiencias de vida de personas que no solo comparten algunos marcadores de diferencia por género, “raza” y etnicidad, sino que en algunos casos han sido afectadas por el desplazamiento forzado debido a la violencia o la pobreza estructural (Blandón y Arcos, 2015; Campaz, 2020). Por esta razón y, dada la necesidad de delimitar el problema de investigación a un ámbito empírico para dar mayor relevancia a sus “voces”, así como a los procesos en que éstas dan cuenta de relaciones asimétricas y cambiantes con los *dominios de poder organizacional, representacional, intersubjetivo y experiencial* (Anthias; 2013; Nuñez; 2014a), emerge un dominio pendular: el *epistémico*, influido por las ideas de una injusticia en el campo del conocimiento, que es a la vez una forma de crítica a la academia (Fricker; 2017; Acosta, 2022).

## **Itinerarios de la pregunta por la equidad en educación superior**

A finales del siglo pasado, en Europa y Estados Unidos proliferaban las investigaciones sobre acceso, cobertura e igualdad de oportunidades, como aspectos relativos a la democratización de la educación superior (Kent, 1997; Gómez, 2000; Sleteer, Grant y Padilha, 2011). La *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia* en Durban (2001) constituye un referente no sólo de reflexión internacional sobre la moratoria del cumplimiento de los alcances de la resolución 74 de 1997 de la Comisión de Derechos Humanos y la Resolución 52 de 1997 (arts. 117-124) de la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU), sino además acerca de las demandas de equidad en el acceso a diversos bienes sociales (entre ellos la educación) para poblaciones marginadas y discriminadas, tales como pueblos afrodescendientes, indígenas, personas en condición de desplazamiento forzado interno y población mestiza pobre (Mosquera y León, 2009, pp. VI-VII).

La pregunta por la equidad inicialmente se basa en algunos criterios jurídicos, sociales y políticos que soportan su presencia en la investigación social (Marginson, 2011; Sellar & Gale, 2011; Astin & Astin, 2015), y en las iniciativas institucionales que buscan compensar las desigualdades de acceso y permanencia de grupos excluidos de la educación superior de calidad, denominadas *acciones afirmativas* (León y Holguín, 2005; Dworkin, 2003, p. 419-469; Caicedo y Castillo, 2008; Espinoza, 2013). No obstante, se pueden observar algunas tensiones entre las demandas por equidad con otros intereses de la educación como la selectividad del estudiantado (Gómez, 2015), el mérito (Harper et al., 2009; Formichella, 2011; Arancibia et al., 2013), la calidad (Gómez, 1995, 2000; Lemaitre, 2005) y los criterios relativos a eficiencia y financiación (Gutiérrez, 2012; Santamaría et al., 2013), lo que advierte un carácter paradójico y no fácilmente comprensible que oscila entre una tendencia a la democratización de la educación superior de calidad y el sostenimiento hegemónico de privilegios para acceder a universidades selectivas, becas y carreras con alto reconocimiento social, económico y epistémico.

Por ende, la pregunta por la relación entre la educación y algunos bienes y derechos como la apropiación del conocimiento científico, cultural y artístico (Nussbaum, 2007, 2012), ha sido afirmada en otros estudios que plantean aperturas a la equidad en perspectiva interseccional (Carvajal et al., 2013 y Zapata et al., 2014) y asumen la desigualdad como un

problema que ha permeado la educación superior a pesar de su promesa de movilidad social (David, 2011; Sellar & Gale, 2011), pues allí también se producen y reproducen procesos de exclusión de acuerdo con el género, la “raza”/etnia y la condición socioeconómica o clase social.

Espinoza, recoge las más importantes tendencias, perspectivas y experiencias en el caso de Colombia, Chile, Perú y Bolivia, mostrando cómo los estudios se han enfocado en los sistemas educativos, las políticas de inclusión, los sistemas de gobierno, y la pertinencia de los programas universitarios (2013, p. 12) y, a la vez, que se han confundido los alcances de la equidad con los del paradigma de la igualdad de oportunidades pese a que comportan dimensiones diferentes de forma y de fondo sobre la justicia social<sup>10</sup>. En efecto, la equidad ha sido asimilada a la justicia y a la imparcialidad en el trato y, al observar los casos individuales, tiene en cuenta desventajas previas e implica apoyo para quienes han estado en desventaja (Samoff, 1996, como se cita en Espinoza, 2013, p. 23).

Para Espinoza, la noción de equidad ha sido problemática en el abordaje previo y la orientación de políticas y leyes (p. 21). En efecto, cuando en sus trabajos se analizan las implicaciones diferenciales que representa tal debate, pareciera sugerirse que las cuestiones del género/sexo, la “raza”/etnia o condición socioeconómica dejan observar múltiples formas de experimentar las libertades, oportunidades educativas, proyectos y aspiraciones personales (Espinoza et al., 2009; Espinoza, 2013, p. 26-27).

Pérez (2008) y Ruíz y Lara (2011) han tratado este mismo aspecto desde las experiencias de jóvenes indígenas en la educación superior, llamando la atención sobre las dificultades que ha implicado el diálogo entre las expectativas de jóvenes con desventajas en sus capitales culturales y sociales de origen, y las posibilidades reales que tienen de acceder a una educación superior de calidad acorde con el reconocimiento de la diversidad cultural, fenotípica y lingüística.

Sleteer et al. (2011, p. 7-8), plantean la problematicidad del abordaje de la equidad en educación superior en Latinoamérica desde una educación multicultural. Si bien la idea de igualdad ha sido un eje transversal de las políticas educativas en la región desde la primera mitad del siglo XX, también “crecimos bajo una propuesta educativa igualadora de

---

<sup>10</sup> En este mismo sentido se han expresado Ramírez y Chaves (2006, pp. 18-19) en su evaluación de programas compensatorios en México.

oportunidades, sin comprender del todo que detrás de ésta se escondía impositivamente un accionar que buscaba homogeneizar la realidad y reducirla a una sola expresión comprensiva del mundo” (p. 8).

Con base en esas limitaciones, la idea de equidad en la educación comienza a circular con fuerza desde la década de 1990, remitiendo a otros debates como el multiculturalismo, el cual, desde las orillas decoloniales e interseccionales, ha sido igualmente criticado, cuestión que es necesario seguir analizando (Blandón y Arcos, 2015; Castillo y Caicedo, 2016).

Arancibia et al. (2013) realizan un estudio analítico/relacional con base en la teoría fundamentada, abordando las *representaciones sociales* que tienen los grupos de estudiantes acerca de la equidad, el acceso y la adaptación universitaria en la ciudad de Antofagasta (Chile). Afirman que si bien en Latinoamérica han aumentado los índices de escolarización y acceso al sistema de educación superior para segmentos de la población que anteriormente se encontraban excluidos, ello también ha implicado un aumento en las tasas de deserción de esta población, ya que sus logros dependen de la formación previa, siendo determinante analizar la tipología de instituciones: públicas o privadas, hallazgos similares al análisis de Ezcurra (2011) en América Latina y García et al. (2013) y Sánchez y Márquez (2012) en Colombia. Así pues, las representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación de estudiantil analizadas por Arancibia et al. se reducen a trayectorias personales y académicas donde la memoria histórico-educativa se activa en tanto sus reflexiones sobre la equidad pasan de un estadio inicial en que no cuestionan sus propias posiciones, a uno en donde critican al sistema universitario e, incluso, a las mismas políticas de inclusión (p. 133). Esto ha sido identificado en la Universidad Nacional de Colombia por Arango bajo la categoría del *efecto teoría* (2009, p. 66), y por Castañeda (2011) desde la concepción de estudiantes indígenas de PAES en la UNAL.

Ramírez y Chaves (2006) evalúan unos “programas compensatorios” partiendo de las definiciones problemáticas de la equidad en todos los niveles educativos. Ubican dicho debate en una posición crítica con la equidad como principio sensible a las diferencias (p. 18), y ofrecen dos elementos básicos para una definición de la equidad educativa: su adopción desde una concepción incluyente de la igualdad con la justicia y la diversidad, y el carácter multidimensional de la inequidad social (p. 19). Estas dos visiones resultan

convenientes para una idea de equidad en perspectiva interseccional, problematizan la noción de igualdad y reconocen la multiplicidad de factores que intervienen en la inequidad en la educación superior. En dicha investigación, el campo de estudios abordado alberga consensos en torno a la necesidad de generar procesos de “discriminación positiva” (Ramírez y Chaves, p. 21), sobre todo cuando a través de trabajos cualitativos y etnográficos hay indicios que sugieren el modo en que diferentes factores inherentes al ámbito educativo, han beneficiado a estudiantes con desventajas económicas, como lo argumentó Dworkin (2003) para el caso de estudiantes afrodescendientes y de bajos recursos económicos en Estados Unidos.

En esa misma línea aparecen los trabajos de Lemaitre (2005) y Formichella (2011), que reconocen la complejidad del concepto de equidad en educación superior a la luz de competencias, capacidades, eficiencia, calidad y sostenibilidad de las políticas. Las autoras hacen una revisión estructural de las tensiones inmersas reconociendo que, más allá del acceso, el análisis de la permanencia de estudiantes de grupos subrepresentados es un aspecto pendiente; incluso sugieren que las preguntas por la equidad en educación superior implican lidiar con los desafíos de la igualdad de oportunidades, la meritocracia y otro conjunto de situaciones que conllevan análisis multidimensionales desde el contexto, como lo han hecho Espinoza et al. (2009; 2013) y Sleteer et al. (2011).

Williamson (2007), se detiene en el concepto de equidad y las implicaciones de las medidas de acción afirmativa sobre la justicia social en Chile, principalmente entre pueblos indígenas. La experiencia documentada ha permitido no sólo un balance entre la globalización y el multiculturalismo, sino también mayor presencia de estudiantes provenientes de grupos históricamente desfavorecidos y excluidos de la educación superior, de manera que es un trabajo que desde la rendición de cuentas trata de mostrar los logros a la luz de los desafíos.

Por lo pronto, de este cuerpo de trabajos surge la necesidad de avanzar en conceptos y teorías que, si bien han sido importantes en Estados Unidos, Europa y Australia, se arraigan en Latinoamérica con la posibilidad de tener en cuenta el carácter pluriétnico y multicultural de sus pueblos, así como las desigualdades sociales y económicas vividas históricamente. Muchas de estas asimetrías se han identificado en los diferentes capitales sociales y culturales de origen: estudiantes con niveles socioeconómicos bajos tienen que

adquirir modelos culturales desconocidos que afectan su proceso de adaptación, logro y permanencia en el sistema universitario (Arancibia et al., 2013, p. 118), un hecho analizado por Bourdieu y Passeron (1996, 2009) en sus trabajos sobre la *reproducción y los herederos*.

Esta síntesis remite al cuestionamiento ya no de la carencia de políticas afines a la justicia social en educación superior, sino al modo en que éstas pueden considerarse equitativas desde el reconocimiento de la diversidad y los factores de exclusión y desventaja vinculados a ella, una responsabilidad de la estructura educativa pero también de las universidades que repiten modelos de privilegio de los grupos aventajados, en detrimento de los intereses de grupos que también demandan educación superior, asunto similar a los hallazgos de Witenstein & Palmer (2013) en Nepal.

En conclusión, algunas de las reflexiones que deja este recorrido implica que la equidad, como concepto que trasciende el paradigma de la igualdad de oportunidades, resulta más complejo y a la vez más promisorio por cuanto permite observar la igualdad en la diferencia. Por ende, analizar la equidad requiere comprender el modo en que se articulan las diferencias (alteridades) desde la experiencia directa de estudiantes, sabiendo que, si bien los programas compensatorios, de acción afirmativa o de discriminación positiva, han suscitado avances en la región y en otras partes del mundo en materia de inclusión y equidad, resulta necesario comprender sus alcances desde la experiencia de vida de quienes han accedido por dicho mecanismo (los significados de la equidad emergen a partir de cómo esas diferencias representan experiencias de exclusión o privilegio).

En este sentido, considero que la relación entre la *equidad e interseccionalidad* como categorías de análisis, más allá de la problematización ontológica que podrían suponer sus objetos y, por dicha vía sus entronques, implica más bien una forma de simetría en términos de poder “ver” y significar eso que se ignora de la justicia. De ahí que conciba este problema desde una concepción que va más allá de la pregunta por la redistribución y las acciones afirmativas en tanto cuotas, financiación y beneficios, y me implique para establecer, más allá de lo dicho, lo *enunciado* (Ricoeur, 2006) por voces que se ubican en márgenes y que oscilan en lugares de profunda significación para comprender las mismas dimensiones de la equidad en la universidad.

## **Consideraciones en torno a la posibilidad de un campo de estudio: la equidad en educación superior en perspectiva interseccional**

En países de Latinoamérica, específicamente en Colombia, las discusiones sobre la justicia social en la educación superior en perspectiva interseccional son un campo emergente. Con el proyecto MISEAL<sup>11</sup> y la participación de 12 instituciones de educación superior de la región, se avanzó en la identificación y construcción de indicadores de inclusión y equidad desde categorías como género, “raza”/etnia<sup>12</sup>, condición socioeconómica/clase, orientación sexual, discapacidad o edad (Portocarrero, 2013; Quintero, 2013; Munévar y Gómez, 2013; Zapata et al., 2013; Fuentes, 2016). Sin embargo, como reconocen las mismas personas que lideraron el proceso, quedan aún varios pendientes tanto en la investigación como en su aplicación en las universidades latinoamericanas (Zapata, Comunicación personal, 09-07-2018).

En Colombia, los estudios sobre equidad en la universidad remiten a la base estructural del sistema educativo, puesto que desde la educación básica primaria y secundaria presentan algunas deficiencias en términos de acceso a una educación de calidad para todas las personas (Bula, 2009; García et al., 2013). Esto representa asimetrías visibles en las demandas de educación superior (Acevedo et al., 2008), donde el problema no se reduce a la cobertura y acceso al sistema, sino a las implicaciones de temas como la elección de carrera, instituciones o modo de financiación, con riesgos de fracaso académico y deserción (*fallo*) (Ministerio de Educación Nacional -MEN-, 2009; Sánchez y Márquez, 2012).

En efecto, dado nuestro camino hacia el “desarrollo”, el discurso de la calidad ha permeado los escenarios de la educación colombiana desde la última década del siglo XX cuando se introduce el concepto de competencias en educación superior (Restrepo, 2016), y en la primera década de este siglo con la evaluación externa y criterios de clasificación en investigación y docencia (Gómez, 2000). Incluso se afirma que:

---

<sup>11</sup> Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior de América Latina.

<sup>12</sup> Melquiceded Blandón y Arleison Arcos (2015, 96-98) han planteado diferencias en la concepción de las categorías “raza” y “etnia” con el fin de prevenir acerca de las consecuencias a nivel teórico y político de un tratamiento indiscriminado de tales categorías. Agregan que es necesario reconocer cómo en la historia las discriminaciones basadas en la “raza” difieren de las discriminaciones basadas en la “etnicidad”, de manera que no es posible tratarlas como si fueran una sola categoría. Comparto tal prevención a pesar de usar narrativamente la conjunción “raza”/etnicidad; por eso, el abordaje implicará explorar, reconocer e interpretar las diferencias cualitativas que puedan sucederse.

El concepto de calidad en la educación universitaria no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia “real o utópico” previamente determinado (Dias, 2011, p. 134).

Considero que cuando una institución educativa de alta capacidad académica toma el concepto de calidad como único referente de sus prácticas educativas, y comunicación con los públicos externos, puede generar cierta conflictividad con la idea de equidad, dado que lo primero que se pondera es una determinada métrica y el privilegio de una élite selecta que responda a esos indicadores, lo que he denominado “endogamia académica” (Restrepo, 2018). Y es que, contrario a lo que podría pensarse, la equidad en educación superior no solamente depende de lo que se ha denominado una “democratización” o un aumento de cobertura y acceso (Gazzola y Didriksson, 2008, p. 95; David, 2011, p. 26; Arancibia et al., 2013, p. 117), ya que, de ser así, en Latinoamérica y el Caribe, un aumento de cobertura del 40% en la década del año 2000 (UNESCO, 2013, p. 28) habría representado un avance en términos de equidad, sobre todo de aquella percibida por las personas que supuestamente deberían verse beneficiadas.

En Colombia se ha presentado un patrón similar. En una década la tasa bruta<sup>13</sup> en pregrado ascendió de 13,8% en 1995 a 20,4% en 2005, atribuible a una mayor oferta, sobre todo privada, subsidios a la demanda y diversificación de la oferta en educación terciaria. Ahora bien, más allá de estos indicadores, la idea de equidad usualmente construida en la literatura, se aproxima a la posibilidad de que las personas, independientemente de su género, “raza”/etnia, condición socioeconómica, discapacidad, orientación sexual o edad, puedan ingresar a instituciones de educación superior selectivas y/o de calidad (Marginson, 2011, p. 16; Astin y Oseguera, 2004, p. 322; Atuahene y Owusu-Ansah, 2013).

Algunos estudios en Latinoamérica parecen anticiparse a dicha complejidad, por considerar limitado el paradigma de la igualdad para hablar de justicia social en la

---

<sup>13</sup> Tasa bruta: “número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica y correspondiente a ese nivel de enseñanza” (UNESCO, 2009, p.10). Tasa neta: “número de alumnos del grupo de edad correspondiente teóricamente a un nivel de educación dado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad”. (p.11).

universidad, si se tiene conciencia de la diversidad humana y las desigualdades relacionadas con esa misma diversidad (Domínguez, 2005; Ramírez y Chávez, 2006; Mosquera y León, 2009). Por ello, la crítica a la idea de “igualdad formal” desde una perspectiva interseccional, rechaza la omisión de ciertas asimetrías y opresiones en términos de “raza”/etnia, condición socioeconómica y género (Arango et al., 2004, 2015a; Viveros, 2012; Quintero, 2013), cuyos efectos en la oportunidad educativa han sido abordados con datos para darles una mayor visibilidad y complejidad a las experiencias atravesadas por tales identidades (Cortés, 2005; Mingo, 2006; Arango, 2009; Munévar, 2013a, 2013b; Quintero, 2016).

Un trabajo que defiende dicha postura es el de Museus & Griffin (2011, p. 6), al analizar otros estudios cualitativos que utilizaron únicamente la “raza”/etnia, encontraron que tuvieron limitaciones en la medida que la información sobre los problemas de estudiantes fue incompleta y mal enfocada. Señalan que los análisis unidimensionales en el estudio de la diversidad estudiantil quedan en la superficie pero que la perspectiva interseccional podría solventar ese déficit. Para argumentar esas posibilidades heurísticas recurren a la *complejidad intercategorial* de Leslie McCall y a la *interseccionalidad estructural* propuesta inicialmente por Kimberlé Crenshaw, desde cuyos aportes metodológicos, los múltiples sistemas sociales se intersectan formando las experiencias de los individuos oprimidos, como también lo han mostrado otros trabajos sobre las oportunidades metodológicas de la interseccionalidad (Choo & Ferree, 2010; Hankivsky et al., 2014; Nuñez, 2014a, 2014b). En este sentido, para Museus & Griffin (p. 9) existen cuatro ventajas en el análisis interseccional para la educación superior, a saber: permite mayor precisión en la observación de la diversidad; posibilita una “excavación” de las voces realizadas en los márgenes; promueve un mayor entendimiento de cómo convergen las identidades en la generación de desigualdad; y se opone o evita la perpetuación y el avance de la desigualdad.

Esto abre la posibilidad de explorar cómo la equidad podría ser entendida desde el reconocimiento tanto de la identidad como de las experiencias de estudiantes provenientes de grupos excluidos en educación superior de calidad, pues “el análisis interseccional puede ir más allá del análisis unidimensional y garantizar que determinados grupos no sean

excluidos de las discusiones sobre la equidad en la educación superior<sup>14</sup>” (Museus & Griffin, p. 11). Esto no significa establecer una jerarquía aditiva de opresiones (West & Fenstermaker, 2010) que convergen en mayor o menor participación, ni reiterar los esencialismos que justifican una u otra predeterminación del peso de las categorías. Más bien, significa la disposición a repensar la perspectiva interseccional en tanto sigue generando desafíos analíticos e interpretativos (Crenshaw et al., 2013; Collins, 2015), y las universidades altamente selectivas constituyen una “arena de investigación” en tanto son escenarios desde los cuales visualizar el poder y las injusticias que le son consustanciales.

En este punto, sobresale la noción de experiencia subyacente en el *conocimiento situado* (Munévar, 2004; David, 2011; Viveros, 2016). Como plantea Donna Haraway (1991), comprender el modo en que la experiencia configura un lugar de enunciación implica comprender los alcances de la objetivación del conocimiento, del mundo, de los demás actores, del sistema social y de las luchas políticas y sociales tanto de las mujeres como de otros grupos oprimidos. También es comprender que el conocimiento situado en tanto experiencia invita a pensar con la sensibilidad, o bien, permite analizar “la participación en diversos sistemas sociales en los cuales el género, la clase y la raza afectan, determinan o influyen el comportamiento” (West y Fenstermaker, 2010, p. 178).

Una propuesta más explícita de la interseccionalidad en la educación superior es la de Anne-Marie Nuñez (2014), para quien es un marco, sobre todo metodológico, que analiza cómo la diversidad de identidades sociales, y sus contextos sociales, facilita o dificulta el acceso a la universidad y el éxito de estudiantes pertenecientes a grupos subrepresentados (p. 34). Para la autora, si bien la literatura previa ha explorado los aspectos relativos a la experiencia estudiantil desde sus múltiples identidades y algunos sistemas de opresión y desventaja, abordando críticamente las dinámicas institucionales de acceso y éxito en la educación superior para grupos subrepresentados (p. 41), pocas investigaciones han usado el lente de la interseccionalidad de manera explícita. Esta observación también comienza a identificarse en Colombia y Latinoamérica, aunque sin adentrarse en sus implicaciones (Viveros, 2012, 2016; Portocarrero, 2013; Munévar y Gómez, 2013; Fuentes y Jiménez, 2015).

---

<sup>14</sup> Traducción propia.

De igual forma, para Nuñez (p. 43) es significativo que en varios estudios interseccionales se haya apelado a métodos mixtos para comprender las diversas experiencias de estudiantes, docentes y personal administrativo, encontrando que, si bien los datos cuantitativos no arrojan mayores diferencias de género, el enfoque cualitativo permite observar otras posiciones y patrones en las relaciones e interacciones de diferentes grupos poblacionales en la educación superior. Esta idea se afianza en tanto otros estudios han mostrado que las relaciones de las personas con los sistemas educativos son variables de acuerdo con las categorías sociales (Witenstein & Palmer, 2013; Hankivsky et al., 2014).

Siguiendo a McCall, Nuñez defiende un modelo multinivel similar a algunas propuestas metodológicas (Zapata et al., 2013, 2014; Carvajal et al., 2013). Al examinar diferentes alternativas conceptuales y empíricas para usar la interseccionalidad en educación superior, la autora identifica los diferentes “dominios de poder” *organizacional, representacional, intersubjetivo y experiencial*, aunque ello sugiera limitaciones en la aproximación empírica. Tales *dominios* están configurados según el trato dado a las *múltiples identidades sociales* y por la *historicidad* en tanto niveles de análisis interseccional. De ahí que la complejidad *intracategorial e intercategorial* (McCall, 2005) constituyan la posibilidad analítica para desagregar datos cuantitativos con base en género, “raza”/etnia o condición socioeconómica, entre otros marcadores de diferencia, con el fin de desentrañar con detalle cómo se perciben las estructuras de poder desde la configuración de las experiencias educativas, el éxito y la oportunidad educativa (Nuñez, p. 50).

Sin duda, el campo de estudios de la equidad en perspectiva interseccional genera algunos desafíos conceptuales y prácticos, no solo por la aparente contradicción de sus dominios ontológicos, sino por los cimientos del diseño de análisis interseccional. En primer lugar, la *equidad* pareciera ser un concepto de tipo ideal en las reflexiones filosóficas y políticas sobre la justicia social y la educación superior (Marginson, 2011), dado que no sólo plantea ambigüedades frente a las concepciones de la igualdad formal, sino que aún se debate acerca de cómo definir, aplicar y evaluar la equidad en la educación superior (Astin & Oseguera, 2004; Zapata et al., 2014). En segundo lugar, la interseccionalidad ha permitido identificar la desigualdad y las formas de exclusión estructurales e individuales desde un enfoque práctico y sociológico (Choo & Ferree, 2010; Hankivsky et al., 2014), lo que supone complejidades de cara a una inter y

transdisciplinaria en el proceso investigativo. Y, en tercer lugar, aunque no haya referencias explícitas a la *interseccionalidad* a partir de los ejes de análisis propuestos o con base en la idea de *dominios de poder* (Nuñez, 2014a, 2014b), considero decisiva la construcción de mi propio lugar de enunciación en esta investigación que, valga decir, tendrá mayor sentido desde la extensa etnografía realizada que desde las siempre movedizas variaciones teóricas.

### **Equidad y programas de admisión especial (PAES) de la UNAL**

Si bien esta no es una tesis sobre los PAES en la UNAL ni en general sobre las acciones afirmativas, considero importante ubicar cómo algunas investigaciones en Colombia y la UNAL han echado una mirada a estos programas. La importancia de esta revisión es prefigurar lo que en los capítulos 1 y 2 analizo como conformación de un *dominio organizacional*, en tanto los PAES hacen parte de la política institucional que permitió o facilitó el acceso de las personas que aportaron sus narrativas en esta investigación.

Una revisión conceptual y teórica podría dividir estos estudios en cuatro líneas temáticas: una que ubica la creación y beneficios de los PAES desde una visión institucional, lo que denomino *rendición de cuentas* (Mayorga, 2003; Mayorga y Bautista, 2009; Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019); otra que aborda la equidad en educación superior desde concepciones liberales de la justicia distributiva (Gutiérrez, 2012; Briceño, 2011); otra que analiza el problema desde un enfoque positivista y crítico (Gómez, 1995, 2000; Gómez et al., 2015; Bula, 2009), y otra que busca comprender las demandas de la equidad en educación superior desde un enfoque más complejo de la diversidad y la desigualdad de género, “raza”/etnia y condición socioeconómica (Arango et al., 2004, 2006, 2009; León y Holguín, 2005; Castañeda, 2011; Mosquera y León, 2009; Buelvas et al., 2014).

A continuación, me mencionaré brevemente algunos trabajos que corresponden al primero y último grupo, por su importancia para ubicar esta tesis dentro de dichos campos. Respecto del primer grupo, es importante resaltar que constituyen una fuente valiosa como desencadenante de otro tipo de miradas a los PAES, sobre todo porque considero que la postura institucional restringe el enfoque a una visión en donde lo que se busca es resaltar los beneficios que estos programas han traído a cientos de jóvenes de todas las regiones de

Colombia, considerando que estos programas: “(...) sí promovieron el acceso en condiciones de equidad, a los estudiantes bachilleres que se presentaron a través de los programas PAES integrantes de Comunidades Indígenas; Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal, y municipios Pobres, quienes ingresaron mínimo al 2% de los cupos ofrecidos”. (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019, p.345)

Esta visión es compartida por los trabajos de Martha L. Mayorga, quien fuera funcionaria encargada en la UNAL de los PAES durante varios años, y produjera una buena parte de los trabajos que desde la rendición de cuentas se realizaron con el fin de evaluar su desarrollo e impacto (2003, 2007, 2012). No obstante, es importante reconocer que para Mayorga, la investigación y mención de los PAES no se reduce a una simple visión institucional sobre las cuotas de admisión o las ayudas de bienestar para permanencia, sino que, sobre todo en los últimos trabajos, sugiere la necesidad de tener en cuenta el factor intercultural como estrategia de equidad (Mayorga 2007). En estos trabajos, como en el que produjo junto a Marcela Bautista (2009), es evidente que para la UNAL la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes deja de ser un mero asunto de cuotas de admisión, y comienza a preocuparse por el proceso de adaptación a la ciudad, el choque cultural, la falta de recursos, el desnivel académico de ingreso y otro conjunto de situaciones problemáticas.

Sin embargo, tal abordaje, aun cuando en algunos casos también consulta las voces estudiantiles, hace énfasis en una perspectiva desde la cual la equidad puede asumirse desde la participación, la inclusión y la oportunidad educativa en términos de igualdad formal. Incluso, al aceptar que la agenda de la interculturalidad es un desafío institucional, señala que una expresión de la equidad precisamente es que estos/as estudiantes puedan *hacer parte* en igualdad de condiciones a sus pares “occidentales” en cualquier programa profesional de la UNAL (Mayorga y Bautista, 2009). En este sentido, queda la impresión de que esos desafíos que atraviesan los/as estudiantes de PAES, pueden ser superados desde los beneficios institucionales. A pesar de que comparto en este trabajo la preocupación por el aspecto intercultural, considero que la mirada debe considerar cómo los/as estudiantes construyen esos espacios y les dan sentido, más allá que la institución considere que cumple con los principios y valores de la política de acciones afirmativas.

En este mismo sentido, la UNAL considera que la acción afirmativa no se determina únicamente por el paraguas del programa de admisión especial, sino por acciones concretas que desde lo académico y el área de bienestar se realizan para favorecer la permanencia y la graduación (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019, p.345). En todo caso, este conjunto de trabajos, si bien constituyen un punto de referencia, no permiten complejizar la idea de “equidad” más allá de un significado reducido a la rendición de cuentas institucional<sup>15</sup>. Otra postura representan trabajos que han intentado analizar la problematicidad del acceso y la permanencia, ya no reducido al PAES, sino a la vida académica de la UNAL desde aspectos como el mérito, el origen social y el género, principalmente. Destaco de este conjunto de trabajos los aportes de la profesora Luz Gabriela Arango (2004; 2006), sobre todo porque en esta tesis también utilizo algunas categorías bourdianas que, más allá del lugar común, funcionan como una “desencialización” del mérito y permiten tipificar formas de desigualdad en el ámbito académico. Me refiero a las nociones de *capital social* y *capital cultural* (Bourdieu y Passeron, 1996, 2009; Bourdieu, 1988).

A través de estas nociones, Arango desarrolla unos estudios importantes para problematizar las trayectorias estudiantiles y las desigualdades de clase y de género, principalmente, incluida una problematización del éxito y el fallo desde una visión reduccionista del mérito como un logro de las personas, y no como un privilegio (Arango et al., 2004). En esta misma línea, son remarcables los trabajos de Durán (2015), Mora (2016), Mosquera y León (2009), y Rodríguez (2016), entre otros, que han problematizado las nociones de mérito y condición étnica y racial con relación a la oportunidad educativa y el choque cultural que representan los PAES. Debo a estas autoras otra mirada a los PAES allende lo institucional, al cuestionar estas iniciativas en términos de posturas políticas que desafían las nociones al uso.

Finalmente, en este conjunto de trabajos resaltan aquellos que han comenzado a incluir en dicha problematización la perspectiva interseccional como apertura heurística de conceptos como identidad, diversidad, equidad e inclusión (Munévar y Gómez, 2013; Buelvas et al., 2014). Estos trabajos, como productos de la participación de la UNAL en

---

<sup>15</sup> En el capítulo 2 ofrezco un análisis más en detalle de este asunto desde la configuración del *dominio organizacional* y la interseccionalidad.

MISEAL, lograron poner sobre la mesa la necesidad de una perspectiva más compleja de la justicia social en la Universidad, con dimensiones que rozan los linderos de un *dominio epistémico*, al interrogar cómo el género, la “raza”/etnicidad y la condición socioeconómica, entre otros marcadores de diferencia, remiten a las trayectorias educativas en aspectos como el origen familiar, el nivel educativo, el origen regional, la opción de carrera y las configuraciones de la identidad estudiantil que van más allá de las simples categorizaciones institucionales y normativas. Mi deuda con estos últimos trabajos es esencial, no solo porque me han influido en algunas perspectivas analíticas, sino porque esta tesis hace parte de esa misma línea de investigación, y pretendo ampliar dichos debates no sin dejar más puertas abiertas que amplíen el campo.

### **Tramas de sentido interseccional y ejes de análisis: un recorrido preliminar**

Las tramas de sentido entrelazadas con las personas participantes en esta investigación dependen de las concepciones y nociones establecidas para recorrer los itinerarios de la equidad. Estos fueron trazados con múltiples diálogos entre la teoría y un terreno metodológico que se terminó de tejer en detalle al final de la investigación. Por eso mismo, comparto sus hallazgos en cinco capítulos que narran la articulación entre los ejes de análisis propuestos y los dominios de poder *organizacional, representacional, intersubjetivo, experiencial y epistémico*. Si bien cada uno de estos dominios aparece constantemente atravesado por las experiencias de vida narradas a través de cada capítulo, es preciso mencionar que dichos dominios emergen con mayor o menor fuerza debido a la misma dinámica analítica e interpretativa del proceso vivido.

El capítulo 1 está dedicado a configurar mi propio lugar de enunciación en estas tramas interseccionales. Esto implica bosquejar unos sentidos que, a modo de equipaje, me permiten explicitar a qué me refiero cuando hablo de *significados de la equidad*. Ya reconozco la lógica que atraviesa la noción de *significado*, decantándome por su aspecto connotativo (Potter, 1998) para resignificar la idea de equidad en educación superior a partir de la experiencia de vida y su relación concreta con la *experiencia universitaria*. A la vez, explicito algunas nociones que trazan el camino de las interpretaciones según género, “raza”/etnicidad y condición socioeconómica, como un fondo problematizador de las

categorizaciones que importan en el análisis del *contexto institucional* y las tramas conformadas por identidades, representaciones y ejes de análisis.

El capítulo 2, indaga la configuración de la equidad en el *contexto institucional* para abarcar componentes del objetivo principal y su pregunta nuclear. Tal configuración carecería de interés si se reduce a un análisis meramente discursivo o normativo, sin involucrar una exploración de los significados más allá de lo dicho, o bien, de los límites impuestos por el vaciamiento conceptual o “manoseo” dado a la idea de equidad. De ahí que convenga este contexto para introducir algunos esbozos etnográficos que combinan fuentes primarias con fuentes secundarias, y enfocan a la UNAL como un todo de sentido alrededor del cual orbitan nociones como oportunidad educativa, igualdad de oportunidades, mérito, desigualdades e interseccionalidad. Incluye las paradojas de un discurso normativo y estratégico que asume la equidad como un valor importante, pero a la vez complejizado por el concierto de voces e identidades que reclaman un lugar propio, no pasivo, y sí propositivo en las reflexiones compartidas.

En el capítulo 3 surgen las experiencias concretas de las y los estudiantes con quienes compartí esta investigación. Incorporo narrativas para que cada una de las voces tenga su lugar de acuerdo con alguna característica planteada por el mismo testimonio, no sólo relacionado con los ejes de análisis, sino con lo que ellas y ellos contaron sobre sus vivencias sentidas en la Universidad. Si bien en el capítulo 1 tales voces se configuraron a partir de datos categoriales para la prospectiva analítica y metodológica [lo cual además se articula con las lógicas del *dominio organizacional* (capítulo 2)], este capítulo remite a unos escenarios diversos de interacción y conversación para comprender cómo la identidad, los proyectos de vida y la experiencia universitaria permiten avizorar formas diversas de concebir la equidad. Sin embargo, el principal interés no radica meramente en llevar los testimonios por esa senda categorial y conversacional, sino que propicia que sean sus voces las que, a través de su *ser* y *estar* en la Universidad, den cuenta de cómo tales sentidos se proyectan desde y hacia la identidad individual y colectiva.

En el capítulo 4 se enreda el tejido de la trama al retomar los hilos que quedaron intencionalmente sueltos en el capítulo 3 en torno al éxito y el fallo, problematizando dichas nociones a partir de su primera formulación (Rifà Valls et al, 2014; Zapata et al., 2014). En este sentido, se observa la paradoja que representan los datos cuantitativos

simulando simetría con la normativa institucional de asignación de cupos, pero que, a la vez, suscitan preguntas sobre permanencia, deserción, rendimiento académico y cómo los puntajes del examen de admisión marcan distancias de entrada entre los mismos grupos de clasificación. Emerge con fuerza el *dominio epistémico* a partir de conversaciones que cuestionan la posibilidad de acceder o no a la primera opción de carrera, es decir, estudiar un determinado programa profesional en relación con su identidad y el proyecto de vida, así como los tránsitos problemáticos que cruzan el nudo entre los dominios *intersubjetivo* y *epistémico*. Las dinámicas aquí estarán atravesadas a la vez por torciones interpretativas y vivenciales que, a partir de posicionamientos étnicos e interculturales, interpelan al *dominio organizacional* en su lógica académica.

Finalmente, en el capítulo 5, comparto una especie de síntesis de los ejes de análisis anteriores y me dejo guiar de manera concreta por esos posicionamientos críticos que se manifiestan discursivamente en los capítulos anteriores, para destacar las luchas estudiantiles a partir de agencias que localizan sus deseos en el dominio epistémico y en la interculturalidad como criterios de equidad de la vida académica. Ha sido importante no sólo observar cómo en la UNAL surgen estos espacios de voz, participación y auto-reconocimiento para la diversidad, sino más bien cómo son reconstituidos en su mismo significado y sentido intercultural desde configuraciones propias que tanto estudiantes indígenas como estudiantes afrodescendientes formulan para subvertir el poder epistémico y, a la vez, articulan sus resistencias con otros regímenes opresivos insurgidos a lo largo del trabajo.

## Capítulo 1. Una mirada interseccional de la equidad en educación superior

*El sistema escolar es una bolsa muy grande, pero llena de agujeros.*

Criado, E. M. (1998, p. 127)

Mi diálogo con la teoría muestra cómo se avizoraron algunas problematizaciones propias del “campo” (empírico) desde la interseccionalidad. En efecto, lo azaroso de los conceptos centrales de este estudio exige delinear algunos presupuestos teóricos cuya única utilidad es acompañar el andamiaje metodológico. Por ende, presento el diseño analítico y hermenéutico a través del cual me he relacionado con el objeto de estudio, en el entendido de que toda pretensión de sentido es ya una forma de aproximarme al mismo.

Pero también declaro mi lugar de enunciación interseccional. Esto implica no solo explicitar algunos rudimentos sobre justicia social en educación superior e interseccionalidad con los que trabajo, sino delinear unas tramas de sentido alrededor de los tres ejes de análisis planteados de modo relacional con las múltiples identidades sociales y los dominios de poder identificados en parte de la teoría, pero con complementos, adiciones y formas propias de recorrerlos a través del entramado metodológico. A pesar de que estoy convencido de que solo a través del recorrido capitular será que lectoras y lectores visualizarán de manera concreta dichas tramas, es preciso esbozarlas en las próximas páginas para facilitar la interpretación de dichos recorridos.

### 1.1 ¿A qué me refiero cuando hablo de “significados” de la equidad?

Si no tuviéramos en la academia una propensión a racionalizar y cuestionar todo, sería quizás innecesario que nos detuviéramos a tratar de dilucidar qué entiendo por *significado*, sobre todo, porque esta no es una categoría vacía de significación, aunque yo preferiría decir de *sentido*. Precisamente, esta es una categoría que ha sido abordada desde la filosofía del lenguaje, sobre todo a partir de la triada *significado, significante, y referencia*, cuestión que en términos de la metodología de la investigación se ha abordado en el problema de la *indexicalidad* o, simplemente, *indicación* (Potter, 1998, pp. 65-66).

Me interesa cómo el significado, más allá de la *denotación* (lo que remitiría a una cierta presunción de universalidad y de abstracción semántica), puede ser analizado desde

el problema de la *connotación*. Con esto, el contexto social o subjetivo de enunciación es el que produce los significados. Así pues, me interesa especialmente la posibilidad de pensar la *equidad* en tanto término, como un *significante* que tolera una “suerte” de “cajanegrización”, lo cual nos lleva a la vez a un concepto que proviene de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad. Partiendo de esta idea, Bruno Latour (2001) plantea cómo el trabajo científico queda invisibilizado en su complejidad a partir de su propio éxito. En efecto, al hablar de la equidad como un concepto “manoseado”, intento sugerir que goza de una especie de predestinación conceptual al éxito, medido por la cantidad de veces que aparece mencionado en políticas, proyectos, planes de desarrollo, leyes y, por supuesto, en la teoría social y filosófica.

Creo entonces que su buena fama es resultado de la forma eficaz con que puede permear cualquier meta social, dotándola de sentido humano, de bondad, al procurar un ideal que ha desvelado incluso a los más enconados defensores de los derechos humanos: “la igualdad”. Sin embargo, es precisamente esta forma de concebirse lo que invisibiliza su complejidad interna y, como consecuencia, que quizás se use irreflexivamente impidiendo no solo reconocer su riqueza semántica, sino su eficacia práctica, su relación con la realidad, así como las paradojas polisémicas que pueden derivarse de los contextos y la diversidad de voces en torno a ella. Es esto lo que realmente me interesa abordar y de ahí la importancia de considerar la perspectiva interseccional como arena de esta apertura analítica.

En todo caso, pensar la equidad como un concepto cajanegrizado envuelve la posibilidad de descajanegrizarlo al ser interpelado con preguntas que permitan explorar su riqueza semántica, no ya desde una mera referencia abstracta, sino más bien concreta, como serían las que en el ámbito universitario podrían hallarse al dialogar y compartir con personas que, presumiblemente demanden justicia. Con este panorama, no solo se devela el significado [quizás este no deba ser el fin último (*en sí*) de este trabajo], sino más bien se resignifican los estudios de ciencias humanas y sociales que abordan la justicia en educación superior.

En paralelo, implica un juego de *input* y *output*, con lo cual no presumo un círculo vicioso, sino más bien la necesidad de desentrañar las dinámicas concretas de las experiencias de vida, cuestión que aparentemente remite a unas *prácticas encarnadas* (diría

Floya Anthias, 2013), pero que requiere de una determinada abstracción para pensar el mundo social ontologizado a través de las categorías de análisis. Por esa vía, se llega nuevamente a una determinada práctica encarnada a través de lo que Anthias denomina *formulación dialógica de las categorías*, por medio de la cual en las prácticas sociales concretas o encarnadas (*dominios de poder*), las categorías sociales operan en el contexto de cada una y se articulan en términos de su constitución, tanto espacial como temporalmente.

Ahora bien, la espacialidad de un determinado campus académico como el de la UNAL, debería ser entendido como una arena social que, si bien se quiere situada a partir de la referencia a un *dominio organizacional* en el que las personas tienen una determinada posición de acuerdo con su adscripción identitaria a ciertas categorías (eso es lo concreto), a la vez su experiencia está configurada (eso es lo abstracto), por tensiones que el poder y las jerarquías establecen de manera intangible —casi que virtuosa— desde lo *representacional*, lo *intersubjetivo* y lo *experiencial*, sin contar con la centralidad del saber entendido como poder, como hegemonía. En efecto, hay *dictaduras epistémicas* (diría el maestro Arturo Grueso<sup>16</sup>) que proceden de manera silenciosa, a través del currículo, las lecturas, las autorías de referencia (de predominio masculino, cisgénero, blanco, occidental), la cultura, etc. Es este conjunto de aperturas hacia el *significado* lo que me propongo desentrañar a partir de una exploración de la experiencia de vida y, concretamente, la experiencia universitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes.

### **1.1.1 Experiencia de vida universitaria como emergencia de significados en torno a la equidad en educación superior**

Es innegable que mi posición como investigador con un determinado cuerpo, saberes, intenciones y discursos tiene significados para las personas con las que he dialogado a través de este trabajo. A su vez, ellas mismas tienen una determinada intencionalidad enmarcada en los dominios *intersubjetivo*, *organizacional*, *representacional* y *experiencial*. De ahí que la noción de *significado*, más que remitir a un aspecto meramente lingüístico o interpretativo, parte de la descripción del contexto institucional (*dominio organizacional*), intersubjetivo y subjetivo en que tales significados

---

<sup>16</sup> Discurso en el lanzamiento del libro “Racismo escolar” (Castillo y Caicedo, 2022).

han de ser rastreados (connotación). Por ello, explorar en un contexto en donde se producen determinados marcos *representacionales* y *experienciales*, implica detectar el fondo (más allá del mero contenido) en una pluralidad de voces y *significantes*. Con ello, el camino queda allanado para develar cómo se produce la interacción de experiencias adscritas a unas determinadas identidades, y a la vez, comprender cómo tales identidades configuran la experiencia narrada por las/os estudiantes en su articulación con unos dominios de poder.

Esto agrega otro elemento ya no solo reflexivo desde la mismidad y la otredad a la *descripción*, sino que se adentra en las temporalidades tanto de la producción de conocimiento, como de los procesos que han llevado a las personas a construir determinados significados en torno a los tres ejes de análisis con los que se puede pensar la equidad en educación superior, como los proyectos de vida, identidades y experiencia universitaria; las concepciones del éxito y el fallo académico; y los espacios de participación, voz y reconocimiento intercultural.

No obstante, en este punto recuerdo algunas conversaciones con la profesora Martha Zapata durante mi estancia de investigación en Berlín; ella me sugirió que no siempre la justicia o la equidad son categorías que tienen un significado o una importancia para las personas en el desarrollo de sus experiencias o ideas en los espacios universitarios, a la vez, señaló que hay aspectos, como los identitarios, que no siempre configuran lugares de enunciación interseccionales.

Después de haber despertado de esta, quizás, ingenua forma de “esencializar” ciertas nociones en virtud misma de su constante “manoseo”, entiendo que esa es una actitud interpretativa necesaria en el trabajo con personas “marcadas” por múltiples configuraciones identitarias y relaciones con los dominios de poder. Por ende, no se entrecomilla un determinado sistema categorial para deconstruirlo a modo de prejuicio, sino para permitir que la puesta entre paréntesis sea la válvula de escape de nuevos significados (aunque sean bautizados a partir de identificar y explicar su configuración material y narrativa). Por ello “la manera típica de enmarcar la experiencia (y nuestros recuerdos de ella) es la modalidad narrativa” (Bruner, 2006, p. 72). Es allí en donde la experiencia de vida se vuelca sobre un espacio concreto de posibilidad: la *experiencia universitaria* pues “consideramos que a partir de las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia

universitaria se accede a aspectos desconocidos del presente que permiten a la vez desacralizar viejas representaciones y encarnar a los sujetos” (Carli, 2006, p. 2).

En este horizonte, no puede eludirse el factor cultural articulador de significados políticos de la experiencia universitaria, mucho menos cuando se habla de la UNAL (Sede Bogotá). De ahí que para Sandra Carli, la universidad pública sea un referente importante en este tipo de análisis. De hecho, como se siente con este trabajo, las y los estudiantes -de manera diferenciada- guardan en su memoria individual y colectiva un arsenal de representaciones sobre la justicia epistémica y la vida académica, que sólo puede visibilizarse cuando sus experiencias comienzan a mostrar cuestiones ignoradas:

Una exploración de la experiencia universitaria en el tiempo presente desde la perspectiva de los estudiantes supone abordar las identidades en proceso y no como resultantes de posiciones invariantes, fijas y estables en las instituciones. Las identidades se constituyen en la representación y surgen del proceso de narrativización del yo y en este sentido “debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y practicas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas”. (Carli, 2006, p. 8)

Este enfoque permite interpretar la experiencia universitaria como un aspecto específico de la experiencia de vida que no únicamente remite al presente, sino que evoca las trayectorias educativas (sin que sea el énfasis) en su relación con lo actual y las múltiples configuraciones experienciales desde una “perspectiva diacrónica”, toda vez que las vivencias escolares previas impactan las agencias actuales en la universidad: “la experiencia narrada posibilita al sujeto inscribirse en el devenir histórico y se constituye en una manera de resignificar el pasado, transitar el presente y perfilar el futuro” (Gómez et al., 2016, p. 40). Por ende, comprender la experiencia universitaria no como una manifestación meramente sincrónica o relativa al lugar en el tiempo concreto del encuentro investigador/a-estudiantes, permite integrar la memoria en el proceso de constitución de la *identidad*.

Para mí, esta forma de significar ámbitos problemáticos de la sociabilidad y la experiencia de *ser y estar* en determinada estructura, constituye una apertura a diálogos que, al abstraer la idea de equidad en educación superior, posibilitarían, además de su

*localización* (Yuval-Davis, 2013), comprender cómo ello se ha materializado en una experiencia concreta de la justicia o la injusticia. A ello me referiré cuando hable de lo *situado* a partir de las “voces” estudiantiles.

### **1.1.2 ¿Por qué la equidad en perspectiva interseccional como base de la trama?**

Si por equidad entiendo una manera de responder a las demandas de justicia de acuerdo con los múltiples factores de desigualdad en casos concretos (Formichella, 2011; Ramírez y Cháves, 2006, Espinoza, González y Latorre, 2009), la interseccionalidad es una forma de aproximación a tales factores, sus formas y sus dinámicas complejas en el mundo social desde múltiples sistemas de exclusión sexista, racista y clasista (Collins, 2015, p. 16; Yuval-Davis, 2015, p. 92). En efecto, las demandas de justicia derivan de desigualdades originadas en atributos de la condición humana que no dependen de las elecciones personales (Sen, 2010), sino de aspectos asimétricos del sistema social, económico y cultural que privilegian o afectan las oportunidades y bienestar de las personas de acuerdo con determinadas identidades. Por ende, si la equidad es un criterio para lograr la igualdad real —más allá de la mera igualdad formal— (Mosquera y León, 2009), su mirada se debe volcar sobre las diferencias que producen exclusión u opresión en determinadas personas y grupos sociales, con el fin de “compensar” o remediar esas desigualdades que limitan las oportunidades, incluida la educativa.

Caso especial es la educación superior o universitaria, puesto que, si bien en los últimos años se ha visto una amplia democratización a modo de “masificación” (Altbach, 2000; Rama, 2009), no se considera como un derecho esencial (como sí lo es en los niveles básicos), sino que se orienta por criterios de demanda y mérito, como la misma *Declaración Universal de los Derechos Humanos* lo establece:

#### **Artículo 26\***

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (ONU, 1948)

---

\* Negrilla en el original.

La frase al final del párrafo citado, como algunas afirmaciones ratificadas en la jurisprudencia colombiana sobre la igualdad en el acceso a la educación superior (Sentencias T-441/97; T-743/13; T-115/22), entrañan contradicciones desde la misma idea de justicia: “*el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*”. Si, como lo ha insinuado la Corte Constitucional en Colombia (Sentencia T-115/22), es posible que el mérito no dependa estrictamente de talentos o esfuerzos personales, sino de asimetrías estructurales del sistema social, no se puede predicar “igualdad” en la oportunidad educativa sobre dicha base aparentemente objetiva.

Por ende, la universidad como una de las principales estructuras del mundo a nivel microsocioal, representa un espacio fundamental para observar tales tensiones entre los significados construidos al uso por largas discusiones teóricas con un importante efecto institucional (Marginson, 2011), y las experiencias concretas de las personas de quienes presuntamente se predica la demanda de justicia. De ahí que trate a la *equidad* como un concepto “manoseado”, de manera inquietante, de manera impune, con unas manos invisibles pero efectivas, puesto que ponen las pretensiones de justicia desde unos estándares que, bien sea a modo de inclusión o, bien sea a modo de “igualdad formal”, parece rendir cuentas sobre lo bien que se hacen las cosas (Altbach, 2000).

Es entonces en este punto en donde radica una de las principales formas de entroncamiento entre la idea de equidad y la interseccionalidad... Si lo que no vemos de la justicia se oculta en los pliegues de la homogeneización, de la indiferencia ante el fallo académico, de la discriminación estereotipada, del no reconocimiento intercultural y epistémico, quizás la interseccionalidad nos permita “develar lo ignorado” (Munévar, 2013a). Creo, como punto de partida, que en la actualidad las demandas de justicia en las instituciones públicas selectivas, se convierte en una forma de visibilizar los posicionamientos que desafían los *dominios de poder*... en mostrar cómo la producción de agencias estudiantiles a menudo desafía los órdenes cuya hegemonía privilegia el privilegio bajo la sombra del “mérito”.

## 1.2 Una metafísica de la opresión como forma de interpretación interseccional

Si bien se puede afirmar que los estudios sociales tienen un fondo fenomenológico de análisis (Berger y Luckmann, 2012), a primera vista no parece tan sencillo aproximarse al objeto de estudio y experimentar sus efectos en la vida social. De ahí su carácter metafórico en tanto parece sugerirnos formas y símbolos para interpretar esa realidad (Davis, 2013, p.23). Esto, a la vez que supone una tensión en el campo de la inter y la transdisciplinariedad, implica para esta investigación una doble paradoja: tanto la equidad como la interseccionalidad serían *significantes* sin *referencia*, es decir, sin facticidad. No es tan sencillo definir cómo aproximarse a la equidad o a la interseccionalidad en términos de su “observación”, diferente a otros ámbitos fenomenológicos como la salud, la pobreza o la violencia, por poner algunos ejemplos. Por ende, en esta investigación abordé la equidad como objeto de estudio desde el punto de vista de las dinámicas institucionales y las vivencias de las personas en dichas dinámicas a modo de posicionamientos académicos, culturales y políticos, mientras que asumo la interseccionalidad como un referente analítico, o bien, como una guía para recorrer los sinuosos caminos que se tejen entre las múltiples identidades sociales y esos dominios de poder que pueden “leerse” a través de las experiencias de las personas en un determinado contexto institucional, junto a sus configuraciones representacionales e intersubjetivas.

Creo entonces que el mundo social, encarnado en múltiples identidades, posiciones y sensibilidades, cobra sentido a partir de las formas dinámicas en que la experiencia de vida nos permite “pensar en y a través de la interseccionalidad” (Brah, 2013) o bien, “verla” (Collins, 2015). Tales han sido mis deseos estratégicos para explorar la equidad y la interseccionalidad (al significarlas), esto es, dotarlas de sentido. Para ello ha sido necesario navegar el mapa de las (ya amplias y longevas) discusiones sobre equidad, inclusión, igualdad, interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior, a través de una bitácora en donde si bien es necesario partir de conceptos y teorías, éstas han cobrado sentido en función del desarrollo de una cierta sensibilidad para captarlas. Esta no es solo una intuición, sino una forma de aprendizaje de maestras como Avtar Brah, quien nos da una pista clave al interpretar la interseccionalidad desde el modo en que se hacen visibles (al intersectarse) los efectos de múltiples ejes de diferencia, incluido el *experiencial*.

Esto indica que, si bien algunas personas debido a su género, condición étnica, racial o socioeconómica, podrían experimentar algún tipo de opresión a consecuencia de estar expuestas a unos ejes o *dominios de poder*, quizás éstos no sean tan claros a simple vista. Es decir, su materialidad no es del todo indiscutible, diáfana, y ahí radica una de las razones de por qué el poder ostenta con eficacia su facticidad al pasar inadvertido, invisibilizado. De ahí que, en una perspectiva similar, Patricia-Hill Collins (2015, p.2) afirme que podemos entender la interseccionalidad cuando la “vemos”, aunque no podamos definir lo que es, perspectiva similar al estudio de Clarke y McCall (2013, p.350), para quienes lo primero que deberíamos preguntarnos sobre la interseccionalidad en la investigación social es el *cómo*, más que el *qué*, a pesar de que necesariamente debamos pasar por allí.

Ello refuerza una vez más el carácter connotativo del significado de la equidad que he explorado, no tanto porque sea imposible definir qué es la justicia o la interseccionalidad misma, sino porque ello solo tiene sentido (su pregunta) en el marco de la experiencia a partir de la cual es posible construir significados, no como algo fijo sino como una especie de proceso compartido temporal y contextualmente entre las personas y los grupos sociales:

Yo he sugerido que la experiencia es un proceso de significación, una práctica de dar sentido simbólica y narrativamente. Señala nuestras luchas por las condiciones materiales y de significado. La experiencia no le sucede a un sujeto constituido que experimenta, sino que es el lugar de la formación del sujeto, el sujeto que interpela / es interpelado. Por supuesto, los procesos de corporización (*embodiment*), en los que yo incluyo el funcionamiento de la psique, son cruciales. Las personas son mucho más que una amalgama de posiciones subjetivas —hay emociones, anhelos, funcionamientos de la psique desordenados y precarios, y un exceso interseccional de ‘experiencia’. (Brah, 2013, p.18)

Por ende, cuando pienso en esta especie de *metafísica de la opresión*, apuesto por analizar la forma en que los *ejes* o *dominios de poder* pueden ser pensados y se manifiestan a partir de su interacción eficaz (aunque inconsciente), con un determinado contexto histórico, institucional; con producciones discursivas (*dominio representacional*) y construcciones de sentido en torno a la experiencia de vida universitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Cuando establezco un grupo social específico para el

análisis de estas categorías, no busco alinear la metafísica de la opresión con una determinada esencia ligada a la identidad de las personas. Por el contrario, quiero mostrar que los ejes o dominios que pueden producir intangiblemente ventajas o desventajas, en el acceso y permanencia en la educación superior de calidad, se dinamizan a partir de identidades múltiples y formas de ser habitadas y significadas por las mismas personas sobre las cuales se presumen las iniciativas de equidad.

Entonces, “descajanegrizar” la equidad requiere del trato con categorías que hacen parte de una u otra forma de los estudios sobre justicia social en la educación superior, vistos esta vez con una mirada que busque “develar lo ignorado”, en el sentido de reconocer que el poder mismo se refuerza a través de dispositivos que lo ocultan, que lo invisibilizan, pero que no por ello limitan su eficacia configurando la experiencia de ventaja o desventaja en la oportunidad educativa. En este punto, lo que llamo *metafísica de la opresión* indica un cierto trato de las personas con el conocimiento socialmente construido, el cual, al ser institucionalizado, configura un *dominio epistémico*, en interacción con otros ejes o dominios ya reconocidos en la literatura: *organizacional, representacional, intersubjetivo y experiencial*. A su vez, las experiencias de vida encuadradas en dichos dominios, necesariamente dialogan con nociones como mérito, reconocimiento y participación, entre otras, fundamentales en todo análisis de la equidad en educación superior.

Soy consciente de que cuando se mencionan tales categorías irreflexivamente, corren el riesgo de sonar retóricas. De ahí la necesidad de resignificarlas a partir de la experiencia colectiva, ya no solo de opresión, sino de producción de procesos de resistencia:

Considerando que la ignorancia es una consecuencia directa de aquello que ha quedado establecido como conocimiento legitimado por la corriente principal reconocida institucionalmente, es producida por el modo de conocer hegemónico y es reproducida por la academia, podemos adentrarnos en los significados de la interseccionalidad. Como ocurre con los conocimientos emergentes del activismo, la construcción de saberes desde los márgenes o la investigación social crítica, dichos significados dependen de su historia conceptual y sus presupuestos teóricos, pero también del proceso de identificación de lo que se ha ignorado para avanzar hacia el encuentro con otras/otros, es decir, de las experiencias situadas de diversidad de

seres humanos generizados/sexuados/racializados/etnizados/enclados. (Munévar, 2013, p.56)

### **1.3 Una articulación de la trama con base en las múltiples identidades sociales: género, “raza”/etnicidad y condición socioeconómica**

Cuando hablo de trama no es precisamente una manera de conjurar lingüísticamente lo que representaría la perspectiva interseccional. Más bien pretendo dar a entender que “ver”, “pensar”, “sentir” y “conversar”, deberían tener efectos no solamente sobre el conocimiento a nivel interpretativo de los datos, sino sobre una forma de transitar la investigación con efectos en la misma percepción y sensibilidad de quien investiga. En efecto, cuando inicié esta investigación, uno de los aspectos más inquietantes fue pensarme a mí mismo como sujeto investigador, al encarnar quizás una alteridad no mediada por las violencias del sistema sexista, clasista o racista, lo que pudiera alejarme reflexivamente de alguien que puede compartir rasgos identitarios con las personas participantes en la investigación (Berger, 2015; Guber, 2011). De ahí que pensar las identidades sociales como configuraciones de la experiencia de vida más allá del *esencialismo estratégico* (concepto poscolonial de Gayatri Spivak) o cierta forma de “analítica de datos” en la investigación social, comenzó a orientar mi relación con el objeto de estudio.

Por ende, articular la trama o delinear la trama articuladora, comienza con establecer la forma de aproximarme a las categorías de género, “raza”/etnicidad y condición socioeconómica, al dialogar con personas afines a dichas identidades y analizar los datos relativos a sus posiciones en determinada estructura o sus dinámicas sociales. De esta manera, el fin no debería ser definir las categorías en un contexto determinado o de acuerdo con alguna teoría, sino *ver cómo la experiencia de vida* podría ser interpretada a partir de la forma en que los *dominios de poder* se relacionan simultáneamente con ellas.

Tomo como referencia las múltiples identidades sociales desde una base categorial o intercategorial en la perspectiva de Leslie McCall (2005, p. 1773), para quien dicha complejidad atiende el conjunto de categorías que permiten documentar las relaciones de desigualdad entre los grupos sociales, en este caso, pueden ser los datos cuantitativos de admisión por género, comunidad étnica y condición socioeconómica. Otros datos conexos a dicha categorización aparecerán en el análisis cualitativo y cuantitativo, como la región de

procedencia, el tipo de colegio (público/privado) y el puntaje de admisión. Para esto me baso principalmente en cifras compartidas y liberadas en bases de datos por la Dirección Nacional de Admisiones (DNA) de la UNAL (2017); la Oficina de Planeación y Estadística (OPE) de la UNAL (2022), el SPADIES<sup>17</sup> y otro tipo de fuentes investigativas relacionadas con el objeto de estudio (Caro, 2017).

El sentido de este análisis ha sido observar en primera medida el posicionamiento de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el *dominio organizacional*. Estos datos permiten comparar las mismas categorías para los grupos sociales del estudio, analizando simultáneamente la ventaja y la desventaja (McCall, 2005, p. 1780), en este caso, traducida en la obtención de cupos considerados por el Estado colombiano y la misma UNAL como “bienes escasos”, para cuyo logro (¿éxito?), el único factor objetivo es el “mérito” (Corte Constitucional, Sentencias T-743; T-115/22). Esta información tiene el potencial de interpretar el significado de los datos en el *dominio organizacional y representacional* en términos de *proyecto de vida, éxito, fallo y reconocimiento intercultural (dominio epistémico)*, y ser reforzado por “voces” de estudiantes indígenas y afrodescendientes al hablar de sus experiencias, ya no solo en la UNAL, sino en el marco de una comprensión más amplia de lo que representa “estudiar en la universidad” o pretender ser profesional.

Para entablar tales diálogos, es importante poner el foco en cómo las voces de hombres y mujeres dialogan no desde una perspectiva esencialista de las identidades, sino como una forma de cuestionar el orden (*dominios de poder*); interpelar la realidad; la cultura, la academia como establecimiento y sus propios procesos en términos principalmente de agencias para enfrentar la opresión como algo sistémico (Arévalo, 2013; Mosquera y León, 2009; Blandón y Arcos, 2015; Ruíz y Lara, 2012). De ahí que al dialogar con personas generizadas, racializadas y empobrecidas, el análisis categorial da paso al análisis intracategorial. Para McCall (2005, p.1782) este enfoque está referido a grupos específicos o individuales y estudios de caso, y ha sido asociado más a estudios como los que desarrollo aquí, con la posibilidad de ver la heterogeneidad cualitativa donde los datos cuantitativos sólo ven homogeneidad.

---

<sup>17</sup> Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior.

De ahí que, al conversar con estudiantes indígenas y afrodescendientes, no parto de prenociones sobre la articulación de los dominios de poder con la dinámica social de las múltiples identidades, sino que analizo cómo los significados sobre el proyecto de vida, por ejemplo, desafían ideas comunes sobre la presencia de estudiantes diversos en las universidades, lo que podría interpretarse como una especie de exotización estereotipada (Castillo y Caicedo, 2008; 2016). De igual forma, implica ver cómo, desde diferentes posicionamientos identitarios y políticos, el *género* representa una categoría cuyas dinámicas y representaciones a través de la historia, se ha articulado simultáneamente con otros factores de opresión:

El interés por clase social, raza y género apuntaba, en primer lugar, el compromiso del estudioso con una historia que incluía las circunstancias de los oprimidos y un análisis del significado y naturaleza de su opresión, y, en segundo lugar, la comprensión académica de que las desigualdades del poder están organizadas en al menos tres ejes. (Scott, 1996, p.286)

Al citar esto, no quiero indicar que los significados deban remitir únicamente a una consciencia de la opresión, sino más bien a las agencias que se producen para enfrentarla. En una perspectiva de las múltiples identidades sociales, implica entender las urdimbres que se tejen al conversar con hombres y mujeres con una determinada identidad étnica indígena o afrocolombiana que, a la vez, está relacionada con desigualdades económicas estructurales de tales poblaciones en Colombia (Cárdenas et al., 2012). De igual forma, implica reconocer que el género, la “raza”/etnicidad y la condición socioeconómica, constituyen “marcadores” que operan en la vida universitaria produciendo ventajas o desventajas (Zapata et al., 2014, p. 15), pero que, a la vez, no deben ser “esencializados” en sus dinámicas, sino más bien ser interpretados en relación con los *dominios de poder* (especialmente el epistémico).

En efecto, el género puede concebirse como un eje de opresión que a través de la historia ha permeado de formas diversas y a veces ignoradas las tensiones de poder entre hombres y mujeres en la universidad (Mingo, 2005; Munévar, 2004; Arango, 2006), no sólo en el acceso por áreas del conocimiento (segregación horizontal), sino en interacciones durante la trayectoria académica, incluyendo representaciones sociales sobre las

capacidades aparentemente diferenciadas de hombres y mujeres, lo cual se muestra de formas normalizadas y a veces paradójicamente institucionalizadas:

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales. Se basa en las diferencias percibidas entre los sexos, desde donde se articulan, de manera primaria, las relaciones de poder. Su funcionamiento se sostiene en la distinción y jerarquización –en el orden simbólico– de los significados de lo masculino como categoría central (superior/cultura) sobre lo femenino como categoría límite (inferior/naturaleza). (Buquet y Montiel., 2013, p. 32)

Ahora bien, aproximarme a estas relaciones a partir de los relatos me implica ser consciente de que, para comprender las relaciones de género en los grupos étnicos, es preciso tener en cuenta un contexto que, si bien no desconoce las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres en términos de poder y violencias asociadas a dichas tensiones [por ejemplo en comunidades indígenas, donde “el patriarcado nos ha hecho mucho daño” (EVE. 13, 23-09-2018)], también mueve una resistencia que se construye como colectivo, como unidad:

Pese a los aportes del postestructuralismo y la posmodernidad, Rauna Kuokkanen<sup>18</sup>, advierte que el enfoque indígena no debería permanecer ajeno a una postura política, quedándose a saborear el desencanto posmoderno. Señala, a modo de ejemplo, que algunas posturas feministas no toman en cuenta la colectividad y, aunque critican la relación del saber y el poder, lo hacen desde los derechos individuales, posición que es contradictoria desde el punto de vista indígena. (Arévalo, 2013, p. 59)

Esto implica trazar dos perspectivas para analizar el género en las conversaciones y observaciones hechas a través de esta investigación. Una, las concepciones de las relaciones entre hombres y mujeres que se tienen dentro de los mismos grupos étnicos (cuestión desde la cual no podría hablarse mucho de los dominios de poder en la Universidad como institución hegemónica), y otra que es la forma diferenciada en que a hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes afectan los *dominios de poder* en su experiencia de vida

---

<sup>18</sup> Profesora Asociada de Ciencia Política y Estudios Aborígenes de la Universidad de Toronto, donde enseña leyes y políticas indígenas en Canadá, movimientos, teoría indígena y pensamiento político indígena (Kuokkanen, 2019). *Nota y traducción de este texto.*

universitaria, cuestión más próxima a una idea de equidad en perspectiva interseccional. En consecuencia, para un grupo más que para el otro es importante adoptar un posicionamiento de género como parte de sus estrategias de resistencia ante los factores de opresión en la experiencia universitaria, lo cual podría afectar su percepción de justicia en los *dominios representacional, intersubjetivo y experiencial*<sup>19</sup>. A la vez, es posible que la condición socioeconómica opere en un nivel articulador que aleja o aproxima ideas relativas al mérito, las capacidades o los talentos asignados a hombres y mujeres en un *dominio representacional*.

Para adoptar tal camino, me fundamento en aportes construidos sobre las acciones afirmativas y la presencia de estudiantes con identidades étnicas o raciales, diferenciadas de lo que llamaré durante este trabajo “estudiantes de admisión regular” o “población mayoritaria”, es decir, estudiantes que no han ingresado a la UNAL a través de ningún programa de admisión especial. En este sentido, es importante mostrar cómo junto al género, la raza o la etnicidad son consideradas un sistema de hábitos sociales y culturales a través de los cuales se segrega indirectamente, asignando tareas específicas a algunas personas por su identidad (Mosquera y León, 2009, p. 111). Esto será especialmente valioso en el análisis crítico de las nociones de éxito y fallo como ejes problemáticos de la oportunidad educativa y las tensiones entre los/as estudiantes, la institucionalidad, docentes y “pares” estudiantiles bajo el velo del *dominio epistémico*.

Este panorama nos plantea que la “raza”/etnicidad es(son) comprendida(s) dentro de los sistemas de diferenciación social a través de los cuales o se benefician o se afectan las oportunidades de las personas (Essed, 2010). Sin embargo, es importante precisar que si bien utilizo durante todo este trabajo los términos “raza”/etnicidad, este tratamiento no pretende simplificar el significado de ambas categorías o reducir una a la otra. Más bien, permiten analizar una perspectiva tanto desde los *dominios de poder* como factores

---

<sup>19</sup> Este ha sido uno de los aspectos, en mi opinión, más debatidos en las diversas reuniones y actividades a donde he podido asistir, como la Mesa de *Feminismo y mujeres indígenas* durante el XVI Congreso de Antropología de Colombia, V Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología en la Universidad Javeriana (EVE.3, 6/7-06-2017); el Conversatorio “Transforma voces de vida desde las mujeres indígenas”, del Programa Interacciones Multiculturales -PIM- y Memorias Originarias (Muksu) (EVE. 21, 25-09-2019), y la Construcción de la Ruta de Atención a las violencias contra la mujer indígena en contexto de ciudad (EVE. 22, 29-09-2019), entre otros.

estructurales y exógenos de opresión, como desde los posicionamientos de resistencia operados por estudiantes que ingresan a la UNAL por PAES:

La “raza” supone una identificación categorial que denota a “ellos”, basándose en características físicas o fenotípicas, mientras que la etnicidad es la identificación de un grupo cultural específico correspondiente al “nosotros”. Así, la etnicidad sería una construcción del sujeto, contrario a la identificación racial que se determina por la consideración de la mirada del otro. (Blandón y Arcos, 2015, p. 96)

Esto, en la educación superior, se ha visto incrementado al considerar que ésta constituye un bien social culturalmente privilegiado, de manera que en su interior también se producen y reproducen desigualdades y exclusiones cuando tales identificaciones se relacionan con desventajas en el orden de género y la condición socioeconómica (Quintero, 2013; 2014). En este sentido, si bien desde una perspectiva general podría considerarse estereotipado que cualquier persona afrocolombiana o indígena es “pobre”, una mirada interseccional implica que sus experiencias varían en función de su origen social o el apoyo recibido de la familia; la preferencia de carrera y su identidad de género, así como sus mismos posicionamientos políticos y epistémicos.

En este punto me siento muy influido por el concepto de “identidad conferida” de Brenda Holt (2012, p.930), para entender cada narrativa sobre la posibilidad de movilidad que impulsa a las personas a estudiar en la universidad a pesar de las circunstancias geográficas y económicas. En esto es fundamental el impulso de madres, padres, maestras y maestros, con el fin de que los y las estudiantes puedan "jugar el juego" (en términos de Bourdieu) a partir de la idea de ser "inteligentes" y "poder movilizarse". Esta ontología puede ser, para la autora, un "capital emocional" que se da en unos casos específicos de apoyo familiar y estímulo de personas significativas, como los y las docentes, lo que invita a cuestionar qué pasa con aquellas personas de comunidades étnicas y no étnicas que no concretan la oportunidad educativa (sea o no de calidad), al carecer de dichos capitales.

Como se observa, las dinámicas de la identidad oscilan en puntos en donde se puede sublimar o reducir la opresión conferida a ciertas personas, o se pueden ignorar los efectos de determinados privilegios que, puestos sobre un campo más complejo para abarcar lo *organizacional*, lo *representacional*, lo *intersubjetivo* y lo *epistémico*, configuran experiencias en torno a la equidad en educación superior. Pensar estas relaciones es situar

unas apuestas de sentido a partir de los “datos” que en el *dominio organizacional* se sistematizan para identificar a las personas que decidieron compartir sus narrativas en esta investigación.

Si bien esta información sirve como referente de la inflexión surgida de las narrativas estudiantiles, a veces de forma declarada y otras de forma tácita, también permite explicitar cómo visualizo las tramas de sentido interseccional en un escenario atravesado por la identidad étnica y de género, el origen regional, la condición socioeconómica, el lugar de la formación previa en términos de la tipología de colegio, el programa de admisión especial a la UNAL, su puntaje de admisión, la carrera y si requirió nivelación, entre otros indicadores que pueden configurar el sentido mismo de hablar de dominios de poder en un análisis interseccional.

#### 1.4 ¿Quiénes han compartido sus experiencias de vida?

Como he anunciado, una lectura interseccional a partir de las experiencias de vida universitaria no significa que mi estudio sea meramente microscópico (Smelser, 1994; Essed, 2010), sino que comprende las dinámicas mismas de lo macro como unos *dominios* que configuran dichas experiencias a pesar de su aparente invisibilidad, falta de entidad real o existencia en el marco de las relaciones sociales vigentes. A la vez, esto implica reconocer constantemente unas agencias y formas de subversión de ese orden impuesto.

Las identidades “sistematizadas” por estos datos institucionales, como puntos de partida, permiten delinear los contornos de una trama que solo tiene sentido a partir de las narrativas, y ello es relevante en términos de cómo puedo interpretar la relación de las personas con los procesos estructurales que configuran un determinado posicionamiento (tablas 1-4).

**Tabla 1.** Mujeres indígenas estudiantes en la UNAL

| Nombre (pseudónimo) | Categoría            | Descripción                     |
|---------------------|----------------------|---------------------------------|
|                     | Sexo                 | Femenino                        |
|                     | Grupo étnico         | Uitoto (Comunidad Monifue+Uruk) |
|                     | Lugar de procedencia | La Chorrera, Amazonas           |

| <b>Nombre<br/>(pseudónimo)</b> | <b>Categoría</b>            | <b>Descripción</b>                                       |
|--------------------------------|-----------------------------|--|
| <b>Julia</b>                   | Estrato social reportado    | 1  |
|                                | Carrera                     | Ciencias Políticas                                       |
|                                | Edad en momento de admisión | 18   |
|                                | Tipo de colegio             | Público  |
|                                | Puntaje de admisión         | 508,53   |
|                                | Nivelatorio                 | Sí   |
|                                | Programa admisión especial  | Programa de Admisión Especial para Comunidades Indígenas |
|                                | Periodo de admisión         | 2013-1   |
| <b>Alejandra</b>               | Sexo                        | Femenino   |
|                                | Grupo étnico                | Comunidad Los Pastos, Aldana                             |
|                                | Lugar de procedencia        | Nacida en Cali, Valle, criada en Tumaco, Nariño          |
|                                | Estrato social reportado    | 0  |
|                                | Carrera                     | Nutrición  |
|                                | Edad en momento de admisión | 17   |
|                                | Tipo de colegio             | Público  |
|                                | Puntaje de admisión         | 580,37   |
|                                | Nivelatorio                 | No   |
|                                | Programa admisión especial  | Programa de Admisión Especial para Comunidades Indígenas |
|                                | Periodo de admisión         | 2014-2   |
| <b>Sandra</b>                  | Sexo                        | Femenino   |
|                                | Grupo étnico                | Comunidad Inga de Bogotá                                 |
|                                | Lugar de procedencia        | Bogotá   |
|                                | Estrato social reportado    | 2  |
|                                | Carrera                     | Biología   |

| Nombre (pseudónimo) | Categoría                   | Descripción  |
|---------------------|-----------------------------|--|
|                     | Edad en momento de admisión | 18   |
|                     | Tipo de colegio             | Público  |
|                     | Puntaje de admisión         | 520,15   |
|                     | Nivelatorio                 | No   |
|                     | Programa admisión especial  | Programa de Admisión Especial para Comunidades Indígenas |
|                     | Periodo de admisión         | 2015-2   |
| Pilar               | Sexo                        | Femenino   |
|                     | Grupo étnico                | Kamëntsá   |
|                     | Lugar de procedencia        | Nació en Colón, Putumayo, residencia Sibundoy, Putumayo  |
|                     | Estrato social reportado    | 1  |
|                     | Carrera                     | Trabajo Social   |
|                     | Edad en momento de admisión | 29   |
|                     | Tipo de colegio             | Público  |
|                     | Puntaje de admisión         | 540,95   |
|                     | Nivelatorio                 | No   |
|                     | Programa admisión especial  | Programa de Admisión Especial para Comunidades Indígenas |
|                     | Periodo de admisión         | 2011-1   |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

**Tabla 2.** Mujeres afrodescendientes estudiantes en la UNAL

| Nombre (pseudónimo) | Categoría    | Descripción      |
|---------------------|--------------|------------------|
|                     | Sexo         | Femenino         |
|                     | Grupo étnico | Afrodescendiente |

| <b>Nombre<br/>(pseudónimo)</b> | <b>Categoría</b>            | <b>Descripción</b>   |
|--------------------------------|-----------------------------|--|
| <b>Kari</b>                    | Lugar de procedencia        | Nacida en Cali, Valle, criada en Tumaco, Nariño                            |
|                                | Estrato social reportado    | 1  |
|                                | Carrera                     | Economía   |
|                                | Edad en momento de admisión | 18   |
|                                | Tipo de colegio             | Público  |
|                                | Puntaje de admisión         | 508,53   |
|                                | Nivelatorio                 | Sí   |
|                                | Programa admisión especial  | Mejores Bachilleres Población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal |
|                                | Periodo de admisión         | 2013-1   |
| <b>Olga</b>                    | Sexo                        | Femenino   |
|                                | Grupo étnico                | Afrodescendiente   |
|                                | Lugar de procedencia        | San Onofre, Sucre  |
|                                | Estrato social reportado    | 2  |
|                                | Carrera                     | Derecho  |
|                                | Edad en momento de admisión | 17   |
|                                | Tipo de colegio             | Público  |
|                                | Puntaje de admisión         | 549,1504   |
|                                | Nivelatorio                 | No   |
|                                | Programa admisión especial  | Mejores Bachilleres Población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal |
| Periodo de admisión            | 2012-2                      |  |
| <b>Marcela</b>                 | Sexo                        | Femenino   |
|                                | Grupo étnico                | Afrodescendiente   |
|                                | Lugar de procedencia        | Tumaco, Nariño   |
|                                | Estrato social reportado    | 1  |
|                                | Carrera                     | Filología e idiomas (alemán)   |
|                                | Edad en momento de admisión | 19   |

| Nombre (pseudónimo) | Categoría                  | Descripción  |
|---------------------|----------------------------|--|
|                     | Tipo de colegio            | Público  |
|                     | Puntaje de admisión        | 503,97   |
|                     | Nivelatorio                | No   |
|                     | Programa admisión especial | Mejores Bachilleres Población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal |
|                     | Periodo de admisión        | 2013-1   |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

**Tabla 3.** Hombres indígenas estudiantes en la UNAL

| Nombre (pseudónimo) | Categoría                   | Descripción  |
|---------------------|-----------------------------|--|
| <b>Camilo</b>       | Sexo                        | Masculino  |
|                     | Grupo étnico                | Resguardo indígena San Lorenzo, Caldono, Comunidad Nasa  |
|                     | Lugar de procedencia        | Caldono, Cauca   |
|                     | Estrato social reportado    | 1  |
|                     | Carrera                     | Geografía  |
|                     | Edad en momento de admisión | 18   |
|                     | Tipo de colegio             | Público  |
|                     | Puntaje de admisión         | 540,9658   |
|                     | Nivelatorio                 | Sí   |
|                     | Programa admisión especial  | Programa de Admisión Especial para Comunidades Indígenas |
|                     | Periodo de admisión         | 2014-1   |
|                     | Sexo                        | Masculino  |
|                     | Grupo étnico                | Uitoto (Comunidad Monifue+Uruk)                          |
|                     | Lugar de procedencia        | La Chorrera, Amazonas                                    |
|                     | Estrato social reportado    | N/R  |
|                     | Carrera                     | Ingeniería de sistemas                                   |

| Nombre (pseudónimo) | Categoría                   | Descripción  |
|---------------------|-----------------------------|--|
| <b>Fernando</b>     | Edad en momento de admisión | N/R  |
|                     | Tipo de colegio             | Público  |
|                     | Puntaje de admisión         | N/R  |
|                     | Nivelatorio                 | Sí   |
|                     | Programa admisión especial  | Programa de Admisión Especial para Comunidades Indígenas                 |
|                     | Periodo de admisión         | 2005 – N/R (el estudiante reporta dos deserciones, la última en el 2009) |
| <b>Luis</b>         | Sexo                        | Masculino  |
|                     | Grupo étnico                | Los Pastos, Cumbal   |
|                     | Lugar de procedencia        | Cumbal, Ecuador  |
|                     | Estrato social reportado    | N/R  |
|                     | Carrera                     | Sociología   |
|                     | Edad en momento de admisión | N/R  |
|                     | Tipo de colegio             | N/R  |
|                     | Puntaje de admisión         | N/R  |
|                     | Nivelatorio                 | N/R  |
|                     | Programa admisión especial  | Programa de Admisión Especial para Comunidades Indígenas                 |
|                     | Periodo de admisión         | 2006-N/R   |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

**Tabla 4.** Hombres afrodescendientes estudiantes en la UNAL

| Nombre (pseudónimo) | Categoría                | Descripción      |
|---------------------|--------------------------|------------------|
| <b>Javier</b>       | Sexo                     | Masculino        |
|                     | Grupo étnico             | Afrodescendiente |
|                     | Lugar de procedencia     | Tumaco, Nariño   |
|                     | Estrato social reportado | 0                |

| Nombre (pseudónimo) | Categoría                   | Descripción   |
|---------------------|-----------------------------|---|
|                     | Carrera                     | Química   |
|                     | Edad en momento de admisión | 18  |
|                     | Tipo de colegio             | N/R <sup>20</sup>   |
|                     | Puntaje de admisión         | 508,5737  |
|                     | Nivelatorio                 | Sí  |
|                     | Programa admisión especial  | Mejores Bachilleres Población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal  |
|                     | Periodo de admisión         | 2014-1  |
| Wilson              | Sexo                        | Masculino   |
|                     | Grupo étnico                | Afrodescendiente  |
|                     | Lugar de procedencia        | Francisco Pizarro, Nariño (el estudiante afirma haber nacido y tener última residencia antes de migrar, en Salahonda, Nariño) |
|                     | Estrato social reportado    | 1   |
|                     | Carrera                     | Diseño Gráfico  |
|                     | Edad en momento de admisión | 18  |
|                     | Tipo de colegio             | Institución Educativa Andrés Rodríguez B, a no ser que sea el calendario)   |
|                     | Puntaje de admisión         | 540,9596  |
|                     | Nivelatorio                 | Sí  |
|                     | Programa admisión especial  | Mejores Bachilleres Población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal  |
|                     | Periodo de admisión         | 2017-1  |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

En las tablas 1-4 se observan algunos datos que permiten anticipar e intuir cómo las narrativas que atraviesan este trabajo dan cuenta de las tramas. En primer lugar, el sexo

---

<sup>20</sup> La UN reporta colegio público pero el estudiante afirmó en la entrevista que era privado.

sistematizado como femenino o masculino indica el acceso a datos institucionales que no reconocen otro tipo de identidades sexuales o de género (Cárdenas et al., 2012), y el hecho de que las personas con las que conversé no se autoidentifiquen de otra manera las ubica, en principio, en un determinado lugar de privilegio basado en la heteronormatividad hegemónica que, de una forma u otra, también atraviesa los campus universitarios. Sin embargo, las conversaciones dejarán ver cómo la experiencia de hombres y mujeres indígenas o afrodescendientes varían en términos de su relación con lo representacional, lo intersubjetivo o lo epistémico.

A la vez, la identificación étnica como indígena o afrodescendiente, si bien en Bogotá ya suscita la confrontación con procesos estructurales que parecen beneficiar económica y epistémicamente más a la población mayoritaria, mestiza u occidental, implica reconocer que algunas experiencias de hombres y mujeres integrantes de grupos étnicos varían dependiendo del momento de llegada a la UNAL, si venían directamente del territorio de origen, o eran personas con una formación académica y ciudadana previa que les permite una mejor *adaptación* a la cultura académica de la principal sede de la UNAL, ubicada en la capital del país. Esto mismo tiene sentido al pensar su lugar de procedencia, el cual, en unos casos, puede implicar un compromiso cultural y político con sus pueblos, o un dato que puede o no ser significativo al dialogar sobre sus experiencias y apuestas universitarias.

En el caso de la clase social establecida por un estrato socioeconómico, si bien en términos generales ubica a las personas con quienes he dialogado, en una capa no privilegiada, puede variar de acuerdo con el lugar de procedencia y los antecedentes familiares declarados a modo de red de apoyo e identidades conferidas, principalmente en el caso de las mujeres. Estas mismas representaciones pueden remitir a la carrera profesional que están (o estaban) cursando en el momento de realizar nuestras conversaciones, toda vez que el género, la “raza”/etnicidad y condición socioeconómica, se articulan con un proyecto de vida que de una forma u otra ejerce influencia sobre las personas para la escogencia de carrera. Sin embargo, la emergencia inevitable de un *dominio epistémico* a lo largo de este trabajo, implica ubicar los datos de puntaje de admisión y el nivelatorio según los contornos del *dominio organizacional*, articulado en

normas, políticas, principios, valores y tecnologías que configuran la oportunidad educativa con relación a dichas identidades.

Muestra de ello es que ninguna de las personas con quienes pude conversar están (o estaban) cursando un programa profesional ubicado en ese conjunto de carreras profesionales con alto reconocimiento social como medicina o ingenierías. Y si bien sé de algunas personas indígenas o afrodescendientes que obtienen cupos en tales programas, como Seiku<sup>21</sup>, a la vez he escuchado que sus procesos representan serias tensiones con las temporalidades y dinámicas mismas de la vida académica tradicional o estándar que guía el *dominio organizacional*. En efecto, los puntajes alcanzados por las personas con quienes conversé se ubican en los que conforman los grupos 3 y 4 para asignación de cupos en la UNAL (Gómez et al., 2015), lo que podría anticipar que ellos y ellas, si bien hacen parte de un grupo “privilegiado” que logra obtener un cupo en la principal universidad pública del país, y una de las mejores de la región, al ingresar a una institución con un currículo y unas estructuras epistémicas “tradicionales” pueden llegar a experimentar una especie de fallo inicial, por no obtener el cupo en la carrera preferida. Es esto lo que de una manera eufemística se denomina ingreso por *segunda opción de carrera* (ENT.DIR.1, 21-05-2019), y la mayoría de testimonios con los cuales tejo los contornos de un *dominio epistémico* dan cuenta de ello, a pesar de que los y las estudiantes lograron, a través de su proceso académico, apropiarse de otro tipo de agencias para sobrevivir y dar significado a la oportunidad educativa registrada en su biografía.

Ahora bien, en términos del *dominio intersubjetivo*, todo este conjunto de situaciones articuladas con datos sistematizados en el contexto institucional, da cuenta no solo de las posiciones atribuidas a las personas en razón de su identidad y los capitales asignados representacionalmente a ellas, sino de una experiencia configurada por una forma de exclusión que no se ve; que no se percibe desde lo aparente, sino que manifiesta su fuerza simbólica en testimonios que, como veremos, dan cuenta de la relación entre los estereotipos vinculantes de los dominios *representacionales e intersubjetivos*. Preguntas

---

<sup>21</sup> Seiku (de Seykukwi) es un diminutivo de cariño con el que mencionamos a Rodrigo Fuentes en la Red Intercultural de Saberes Ancestrales (Saber y Vida). Estudiante de Medicina perteneciente a la comunidad arhuaca de la Sierra Nevada y actual gobernador del Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB). En este punto cabe mencionar que otro hombre de esta misma comunidad, fue el primer estudiante indígena graduado del programa de Física, y es hijo de la actual embajadora de Colombia ante Naciones Unidas, Leonor Zalabata.

hechas por personas de admisión regular o población mayoritaria hacia algunos/as estudiantes indígenas y afrodescendientes, como: ¿¡eres PAES!?!; ¿¡eres PEAMA!?! ya representan una forma de distinción anclada a los capitales culturales con los que llegan determinadas personas a la UNAL. Es como si las personas de admisión regular fueran conscientes de su privilegio a partir de lo que pudiéramos denominar una desmarcación en términos de “raza”/étnia y condición socioeconómica frente a estudiantes étnicos. Ello, por más que se ignore como forma de supervivencia o adaptación académica, puede llegar a ser una experiencia opresora por la incomodidad de la distinción (o de su significado aunque no se declare). Es en este conjunto de sentidos que he “observado” la *metafísica de la opresión* emergente al poner la trama interseccional a dialogar con la idea (o la experiencia) de equidad en la Universidad.

De ahí que las formas de ser y habitar el tiempo y el espacio de las comunidades étnicas y ancestrales, cobra forma en la UNAL a partir de estrategias de supervivencia que apelan a un sentido comunitario y solidario de la experiencia universitaria. Esto permite ligar los datos de las tablas con los sentidos profundamente políticos e interculturales de las narrativas estudiantiles. Si por un lado cada estudiante indígena y afrodescendiente ingresa con un cupo especial a la UNAL, las formas de concebir las relaciones humanas entre “paisanos/as” no solo apelan a una integración universitaria, a los lazos sociales o de amistad, sino que tienen un profundo valor político que he asociado a formas de resistencia desde múltiples identidades sociales ante los dominios de poder. En este punto, es fundamental divisar una forma de equidad que se manifiesta en la justicia epistémica; quizás promovida por el *dominio organizacional* en algunos casos, pero principalmente agenciada desde las personas individual o colectivamente, en agrupaciones estudiantiles como el CIUB<sup>22</sup> o AfroUN<sup>23</sup>. Estas formas de autorreconocimiento y reconocimiento intercultural, han de poderse pensar y tratar como una subversión de esos órdenes de poder, ¿cómo divisarlos entonces y cómo tramar la connotación de sentido?

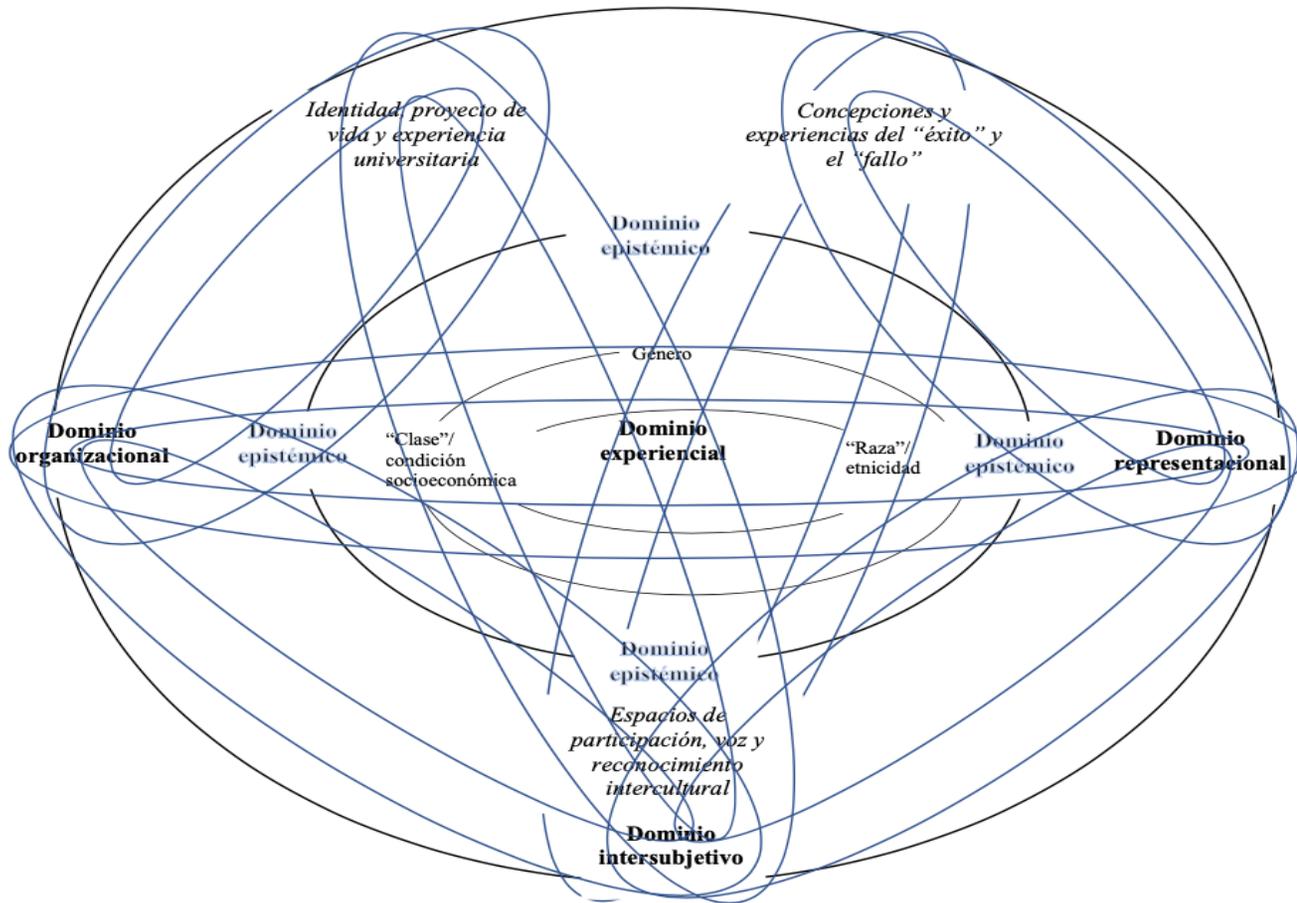
La figura 1 es una forma de connotar las tramas que he identificado a partir de las deudas declaradas con la interseccionalidad, principalmente desde la propuesta de Anne-

---

<sup>22</sup> Cabildo Indígena Universitario en Bogotá. Según afirman en sus redes sociales: “buscamos la articulación de múltiples procesos organizativos que integran a indígenas estudiantes”.

<sup>23</sup> Según afirman en sus redes sociales: “AfroUN es una iniciativa estudiantil interdisciplinar que busca reivindicar la identidad afrocolombiana”.

Marie Nuñez (2014a, 2014b), pero también por la necesidad reflexiva de disponer de una concreción analítica del recorrido que intuía al iniciar esta investigación en términos de los tres ejes de análisis propuestos, lo cual marcó definitivamente el rumbo de las conversaciones con estudiantes indígenas y afrodescendientes (figura 1).



**Figura 1.** Ejes de análisis interseccional de la equidad en educación superior.  
*Fuente:* elaboración propia.

## 1.5 ¿Qué hacer con la interseccionalidad? Un guía para enredar y desenredar la trama

En los acápites anteriores, he mencionado cómo inevitablemente una parte de la interseccionalidad me ha influido notablemente en la intención de recorrer estas tramas que se fueron configurando a través de las narrativas estudiantiles y mi relación con sus voces, contextos, espacios, actividades y demandas de justicia. Es por ello, que ahora voy a explicitar a qué me refiero cuando menciono dichos dominios, y cómo se articulan con estas configuraciones de sentido en torno a la idea de equidad en la educación superior.

En primer lugar, la carga reflexiva de la interseccionalidad invita a quien investiga a posicionarse como perteneciente o no (*outsider or insider*) al universo experiencial de las personas con quienes desarrolla la investigación (Berger, 2015), ubicándose en un lugar u otro del privilegio o la marginación. De ahí que sea necesario localizar y “entrecomillar” la propia identidad desde la cual se conceptualizan e interpretan las narrativas<sup>24</sup> en torno a las experiencias e ideas de otras personas; sobre todo si tales vivencias han representado alguna forma de exclusión frente a lo que Collins denomina matrices de opresión (2015) y Nuñez (2014a, 2014b) *dominios de poder*, y a lo que Anthias (2013) llama “arenas sociales de investigación” (prácticas encarnadas).

Esto significa que toda “observación” del objeto de estudio debe necesariamente intuir en las relaciones sociales de las personas con las estructuras (*dominio organizacional*), el sistema simbólico (*dominio representacional*), el mundo de las interacciones humanas (*dominio intersubjetivo*) y sus propias narrativas de identidad (*dominio experiencial*); un conjunto de elementos que a menudo son invisibilizados, ignorados u ocultados, precisamente por la complejidad de los elementos propios del conocimiento que permanecen en los márgenes de esos mundos construidos y, curiosamente, vueltos hegemonía (Munévar, 2004; 2013a). De ahí que la metáfora de Collins (2015) resulte más reveladora, puesto que “ver” la interseccionalidad cumple su papel fundamental de “descajanegrizar”, de develar. Es un lente autorreferente que, al

---

<sup>24</sup> Pensado históricamente, lo que Garzón (2015) denomina un *sujeto rememorante*, es la posibilidad de reconstruir una memoria en donde la primera experiencia de grupos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, es la *colonización* (Blandón y Arcos, 2015; Arévalo, 2013), y como proceso, la *colonialidad* (Estermann, 2014).

orientarse en dirección a sí mismo, intuye un universo social legitimado por las múltiples y complejas particularizaciones que lo constituyen. “Ver” la interseccionalidad a modo de reto metodológico implica des-ocultar el rostro del mundo social complejo y azaroso que le da sustento ontológico, pues pensamos la interseccionalidad en la medida en que la necesitamos; que nos enseña algo sobre la experiencia humana.

Sin embargo, considero que en tanto perspectiva la interseccionalidad no puede esencializarse. Hacerlo sería trivializar aquello mismo que critica. Así como las nociones de equidad o justicia no deberían esencializarse<sup>25</sup> o, incluso, presumirse como existentes en el universo simbólico que se pretende conocer, la interseccionalidad elude marcos conceptuales fijos y aparentemente estables (Collins, 2015). Su poder heurístico reside únicamente fuera de ella, pero siempre con relación a un mundo social existente, fáctico, narrado (no meramente eidético). Si nadie idealiza su exclusión —hablando de un mundo injusto— nadie se ufana de su privilegio.

Al interrogar la equidad surge la pregunta por la manera de identificar a las personas en una estructura microsocia, como la Universidad, según género, “raza”/etnicidad o condición socioeconómica (*dominio organizacional*). Este ámbito del análisis interseccional, si bien aparece en el segundo capítulo, será difuminado en el resto de capítulos en la medida en que, de las narrativas estudiantiles, emerjan las tensiones con normas, espacios de participación, reconocimiento intercultural y vida académica. En este espacio me siento influido por la propuesta de Nuñez (2014a, 2014b), sobre todo al identificar cómo se tejen las relaciones leídas a través de las narrativas estudiantiles mediante las **múltiples identidades sociales**: *género, clase (condición socioeconómica), raza, etnicidad, fenotipo, religión, sexualidad, lenguaje y origen nacional*, y los **dominios de poder**: *organizacional, representacional, intersubjetivo, experiencial*. La autora incluye la *historicidad* o temporal y específico en el que se ubican las categorías sociales y sus relaciones con el poder.

Yo elijo tramar. Con la idea de trama, me convoco a leer los contornos o dimensiones de un cuerpo desdibujado, de unos hilos con los que se teje y se desteje o se enreda; se rompe quizás, y vuelve a hilarse para reconfigurar sentidos en torno a las

---

<sup>25</sup> Debo este “despertar” de un prejuicio, a la profesora Martha Zapata Galindo, durante mi estancia de investigación en Berlín, Alemania (Instituto de Estudios Latinoamericanos).

experiencias universitarias desde la idea ¿oscilante? de equidad. Teniendo en cuenta que las narrativas pueden oscilar de un lugar a otro de aquel conjunto de aspectos que pueden tener significado para las personas con quienes he conversado, he considerado fundamental tejer el hilo de las tramas a través de los tres ejes de análisis que ya he mencionado, bien sea en la literatura, o bien sea en el transitar interpretativo de las ideas que guían este trabajo. Estos ejes guían mi forma de relacionarme con categorías de análisis, datos, teorías y, fundamentalmente, con las preguntas que desencadenaron cada conversación, presencia, evento.

Un ejemplo de la manera en que puede interpretarse esta relación, lo constituyen las diferentes formas de organización estudiantil o la participación de estudiantes indígenas y afrodescendientes en espacios de apuesta intercultural dentro de la UNAL. Sus voces a través de las narrativas, al interpelar el saber hegemónico, pero como reconocimiento de la importancia de su presencia en la Universidad, desafían al *saber entendido como una cuestión de poder* mediante la deconstrucción del dominio epistémico y con una apropiación y reconfiguración de lo institucional. Cuando una voz ubicada en dicho vértice es la de una mujer indígena o afrodescendiente, implica una triple subversión del orden al desafiar la opresión de género, “raza”/etnicidad y epistémica, a pesar de que las mujeres de tales grupos reconocen cómo también el saber de los hombres de sus comunidades ha sido subordinado, cuestión que demanda hablar de un *nosotros/nosotras* como forma de lucha en común<sup>26</sup>, aspecto que analizo en el capítulo 3 a partir del eje de análisis 1: *proyectos de vida, identidades y experiencia universitaria*.

La tabla 5 ofrece una manera de operacionalizar las categorías bajo las cuales se enmarca una primera dimensión del análisis interseccional, el relacionado con las múltiples identidades sociales.

---

<sup>26</sup> Algunos de los espacios en donde he escuchado discusiones en torno a esto lo representa fundamentalmente mis conversaciones con Julia, mujer Uitoto del programa de Ciencias Políticas en la UNAL, así como mis múltiples comunicaciones personales con ella, posibilitadas por lo que Marisa Ruiz y Dauder García denominan *epistemologías de fuera del campo* (2018). Sin embargo, este tema lo he escuchado, con sus más y sus menos, en espacios de observación no participante como la *Mesa de Feminismo y Mujeres Indígenas* en el *XVI Congreso de Antropología de Colombia, V Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología* (EVE. 3, 06-07-2017), y en el *Conversatorio Mujeres Afrodescendientes en la Educación Superior* (EVE. 14, 04-10-2018).

**Tabla 5. Múltiples identidades sociales**

| <b>Marcador de diferencia o identidad social</b>                             | <b>Indicadores</b>  |
|--|---|
| <b>Género</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cifras de admisión en la UNAL por medio de un PAES, según identificación y autoidentificación por sexo, como hombre o mujer.</li> <li>2. Autorreconocimiento por sexo como hombre o mujer indígena o afrodescendiente.</li> </ol>   |
| <b>“Raza”/Etnicidad</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cifras de admisión en la UNAL por medio de un PAES, según identificación y autoidentificación por filiación étnico-racial: persona indígena (alguno de los 115 pueblos<sup>27</sup>), o negro/a, afrodescendiente, palenquero/a y raizal<sup>28</sup>.</li> <li>2. Autorreconocimiento por sexo como hombre o mujer indígena o afrodescendiente.</li> </ol>   |
| <b>Condición socioeconómica (clase social)</b>                               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cifras de admisión en la UNAL por medio de un PAES, según identificación y autoidentificación por filiación étnico-racial: persona indígena (alguno de los 115 pueblos), o negro/a, afrodescendiente, palenquero/a y raizal.</li> <li>2. Autorreconocimiento por sexo como hombre o mujer indígena o afrodescendiente, perteneciente a un estrato socioeconómico.</li> </ol>  |
| <b>Espacios de visualización (estrategias de recolección de información)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bases de datos institucionales con información de: región de procedencia; grupo poblacional; estrato socioeconómico (0-6), género, edad, puntaje de admisión.</li> <li>- Conversaciones cordiales con hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes, haciendo énfasis en su identidad de género.</li> <li>- Observación participante y no participante, en espacios del campus universitario y fuera de él, donde las personas se identifican por su identidad de género como hombre o mujer indígena o afrodescendiente.</li> <li>- Comunicaciones personales y diálogos (post-conversaciones cordiales), en las epistemologías de “fuera del campo” (Ruíz y García, 2018), donde las personas hacen mención de su identidad como hombre o mujer indígena o afrodescendiente, y en determinada situación socioeconómica.</li> </ul> |

**Fuente:** elaboración propia

<sup>27</sup> Según censo poblacional del DANE (2018), la población indígena nacional asciende a 1.905.617 personas, lo que equivale al 4% de la población total del país.

<sup>28</sup> Según censo poblacional del DANE (2018), la población afrodescendiente nacional asciende a 2.980.000 personas, lo que equivale a un 6% de la población total del país.

Ahora bien, estas categorías o múltiples identidades sociales no operan en la experiencia de las personas como simples constructos identitarios, sino que interactúan con ciertas formas de opresión que en unos casos está velada, ignorada u oculta, en otros casos es explícita y se manifiesta en ciertas formas de dominación que varían de manera diferente en cada experiencia, y a veces de manera simultánea en hombres y mujeres indígenas o afrodescendientes. Un ejemplo de ello son las normas e iniciativas institucionales propias del *dominio organizacional*, desde el cual se articulan espacios para la oportunidad educativa, la participación y el reconocimiento intercultural, y que pueden tener dinámicas similares o variar dependiendo del género, la “raza” o la etnicidad, entre otros factores.

Estos espacios oscilan entre otros “dominios” que es necesario interpretar como elementos sociales que, de manera jerárquica, afectan la experiencia de las personas, implicando ventajas o desventajas para acceder o permanecer en la educación superior. Sin embargo, al hacer énfasis en las experiencias de vida de personas con alguna filiación identitaria afectada por la inequidad del sistema educativo, es necesario interpretar la experiencia como algo que puede oscilar entre la externalidad del *dominio experiencial* (en tanto opresión) y, a la vez, como algo que puede subvertir el orden desde adentro de dicho dominio (en tanto agencia).

Igualmente, surgió un quinto dominio de poder que atraviesa a los otros cuatro y opera como dinamizador de sus articulaciones y desdoblamientos en relación con las múltiples identidades sociales. Me refiero al *dominio epistémico*, concepto que tiene especial “vida” y significado en la Universidad como institución selectiva. Este, al quedar difuminado desde su centralidad, no es reducible a los otros dominios, pero los permea produciendo efectos en la experiencia de las personas, la cual, también es central en el primer contorno de las múltiples identidades sociales. La tabla 6 da cuenta de este diseño en términos de su operacionalización.

**Tabla 6. Dominios de poder**

| <b>Dominios de poder</b>  |                         | <b>Indicadores</b>   |
|---------------------------|-------------------------|--|
| <b>Dominio epistémico</b> | <b>Organizacional</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cifras de admisión en la UNAL por medio de un PAES, según identificación y autoidentificación por sexo, como hombre o mujer, perteneciente a una comunidad indígena o afrocolombiana, y con una determinada clasificación socioeconómica.</li> <li>2. Identidad institucional: principios y valores fundantes y orientadores.</li> <li>3. Políticas, directrices y normativa institucional.</li> </ol>   |
|                           | <b>Representacional</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Producción de discursos, conceptualización y categorización de personas admitidas en la UNAL por medio de un PAES, según identificación y autoidentificación por filiación étnico-racial: persona indígena (alguno de los 115 pueblos), o negro/a, afrodescendiente, palenquero/a y raizal.</li> </ol>   |
|                           | <b>Intersubjetivo</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación de personas identificadas o autoidentificadas como indígenas y/o afrodescendientes, con personas con otro tipo de identidades étnicas y no étnicas (estudiantes-docentes-directivas).</li> <li>2. Relación de personas identificadas o autoidentificadas como indígenas y/o afrodescendientes, con las políticas, directrices y normativas institucionales.</li> <li>3. Relación de personas identificadas o autoidentificadas como indígenas y/o afrodescendientes, con los recursos, el campus, las aulas, los espacios físicos, entre otros objetos que hacen parte de la cotidianidad universitaria.</li> </ol>                               |
|                           | <b>Experiencial</b>     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construcción de narrativas estudiantiles de personas identificadas o autoidentificadas como indígenas y/o afrodescendientes, sobre la oportunidad educativa.</li> <li>2. Capacidad de personas identificadas o autoidentificadas como indígenas y/o afrodescendientes, de interiorizar estereotipos negativos; la narrativa dominante sobre el mérito, el éxito o la capacidad como algo fruto de las condiciones individuales.</li> <li>3. Capacidad de personas identificadas o autoidentificadas como indígenas y/o afrodescendientes para interpelar, cuestionar y desafiar la forma en que los demás dominios configuran sus experiencias.</li> </ol> |
|                           |                         | <p style="text-align: center;"><b>Espacios de visualización:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bases de datos institucionales con información de: región de procedencia; grupo poblacional; estrato socioeconómico (0-6), género, edad, puntaje de admisión.</li> <li>- Conversaciones cordiales con hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes, haciendo énfasis en su identidad de género.</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación participante y no participante, en espacios del campus universitario y fuera de él, donde las personas se identifican por su identidad de género como hombre o mujer indígena o afrodescendiente.</li> <li>- Comunicaciones personales y diálogos (post-conversaciones cordiales), en las epistemologías de “fuera del campo” (Ruíz y García, 2018), donde las personas mencionan su identidad como hombre o mujer indígena o afrodescendiente, y en determinada situación socioeconómica.</li> </ul> |
|--|--|

**Fuente:** elaboración propia.

### 1.5.1 ¿Qué entiendo por *dominio epistémico*?

En los últimos años ha sido recurrente el debate en torno a la *injusticia epistémica* (Fricker, 2017; Acosta, 2022), como un aspecto crítico de las cuestiones del conocimiento en una democracia, o bien, de las “dimensiones sociales del conocimiento” (Murguía, 2016). Debo confesar que, en un principio, cuando me plantee los aspectos seminales de esta investigación, no advertí las implicaciones y la relevancia que tendría la interpretación de que en una universidad (aunque no exclusivamente) oscila pendularmente lo que denomino un *dominio epistémico*. Si bien en los últimos años (como vimos en la introducción), las preguntas por la equidad en educación superior han evolucionado a tal punto de cuestionar la centralidad de versiones occidentales del saber en el currículo, la interacción docente-estudiante y la producción científica, no es del todo a ello a lo que me refiero cuando menciono aquí un *dominio epistémico*.

Considero que parte de las luchas por la equidad en la educación superior, cuyas aristas no siempre tienen el matiz de una pretensión de justicia en los términos como occidente se ha obstinado por ella (sobre todo en filosofía), se derivan de una especie de “malestar” constante; de una tensión en las formas como el conocimiento es legitimado en determinadas voces, identidades y capitales (Castillo, 2017; Castillo y Caicedo, 2008, 2016, 2022; Viveros, 2021). En efecto, como se verá en esta investigación, a pesar de que las instituciones selectivas promuevan iniciativas de equidad e inclusión social como un reconocimiento del carácter multicultural de Colombia (Mayorga y Bautista, 2009), dichas pretensiones puede que no sean percibidas de esa misma manera por estudiantes indígenas y afrodescendientes que ingresan a la UNAL. Por el contrario, su experiencia parece mostrar un cuestionamiento constante a las formas de producción institucional del saber; la forma como se construye, se comunica y se legitima en la investigación y la docencia.

Pero también hay otro aspecto que encubre el velo de una *metafísica de la opresión*, y es la forma en que el *dominio representacional* puede llegar a esconder prejuicios en torno a los conocimientos, aptitudes o habilidades cognitivas de personas racializadas o etnizadas. Es ello lo que en la “lógica” de las tramas interseccionales, ubica al *conocimiento* y no solo a la discriminación sexista, racista y clasista, en un lugar de constante de tensión experiencial cuando estudiantes indígenas y afrodescendientes llegan a Bogotá a estudiar en la universidad pública más prestigiosa de Colombia. De hecho, como se verá más adelante, una composición diversa del estudiantado implica dar lugar a otras voces e identidades cuyo dominio de unos determinados campos disciplinares, culturales y epistémicos, de por sí ya coincide con las expectativas de calidad y excelencia que abordaré en el próximo capítulo. Las fricciones que se producen en el trato, la comunicación y el reconocimiento a otras voces e identidades que no coinciden con ello, son la arena en la cual ubico lo que interpreto como un *dominio epistémico*.

Por ende, a pesar de que considero que es el lector o la lectora quienes habrán de develar mejor lo que es un *dominio epistémico* dentro de tramas que solo irán mostrando su urdimbre en cada capítulo, es preciso anticipar que toda referencia a la relación *saber-poder*, está arraigada durante estas páginas a una forma de interpretar las experiencias de personas racializadas, generizadas, enclasadas, etarizadas o discapacitadas, respecto de ordenamientos en donde los saberes legitimados por su forma o por su contenido, parecieran estar encarnados por personas con identidades no marcadas bajo estas categorías, o bien, por prácticas institucionales o sociales. Por otra parte (y no menos importante), esta tesis desde su misma confección metodológica, propende por no ubicar los diálogos y la forma de “recolectar” datos como un ejercicio propio de un *dominio epistémico* asimétrico, vertical o estructurante.

## **1.6 Sobre las formas de diálogo y relación con estudiantes**

Como cierre de este capítulo, quisiera referirme al trabajo de campo: entrevistas y observación participante y no participante como herramientas básicas. Uno de los aspectos que más me cuestionaba, al inicio, era la forma de presentarme ante personas que, más allá del interés que despiertan desde varias orillas de la investigación social y antropológica, en los últimos años han comenzado a generar procesos de resistencia ante esas miradas

“curiosas” de occidente (Arévalo, 2013; Colectivo Intercultural, 2007; Blandón y Arcos, 2015). Patricia, mujer indígena de la comunidad Kamëntsá, alguna vez (a modo de interpelación) me habló de “extractivismo cultural” como forma de llamarle a esas prácticas de “buscar al indígena para una entrevista”, sin interés más allá de “sacar información”. También mi amiga Neyda Campaz, afrodescendiente de Nariño, me dijo con un tono que denotaba cierto descontento: “ay, Alex... no es fácil, no es fácil”, cuando dialogábamos sobre el problema de aceptar al mestizo; al occidental cuando quiere hablar con ellos/as para “una investigación”. Esto a propósito de que yo no había obtenido respuesta del colectivo AfroUN para colaborar con esta investigación.

Este conjunto de cuestionamientos (y prevenciones) hacen parte de eso que Marisa Ruíz y Dauder García (2018) llaman “epistemologías de fuera del campo”, puesto que, con algunas de las personas que aportaron sus relatos en el curso de la investigación, tuve la oportunidad de compartir en otros escenarios, reuniones e, incluso, proyectos. A veces, ya con una cierta confianza pude reconocer con ellos/as mismos la importancia de “conversar” para la realización de este trabajo. Es decir, conversar sobre la misma conversación y producción de conocimiento. De ahí que para mí fuese necesario construir puentes para dialogar con pautas no tan esquemáticas, ni protocolos de entrevista demasiado fijos como para predisponer a las personas que de manera sincera y propositiva decidieron participar en el estudio.

Así fue que encontré las “conversaciones cordiales”: “la característica fundamental de esta herramienta es que el relator o la relatora también comparte su experiencia respecto a los temas preguntados” (Buelvas et al., 2014, p. 13). Con ellas se busca un intercambio de testimonios autobiográficos en donde las dos partes (investigador/a-participantes) reflexionan conjuntamente; además, propician encuentros más horizontal llenos de reciprocidad y espontaneidad.

Por ello, habiéndome “confesado” previamente con la herramienta del socioanálisis (Bourdieu, 1991), entendí que también yo tenía experiencias para contar, no presumiendo que sean importantes, sino porque quizás con ello podrían identificar en mí a alguien que, a pesar de las distancias interculturales, también había atravesado “situaciones límites”<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Tomo este concepto de Karl Jaspers (1953), desde el cual el autor formula un conjunto de aspectos anímicos muy desafiantes que condicionan la experiencia.

buscando la oportunidad educativa. Por ende, más allá de la anécdota, sirvió de recurso para conversar en torno a intereses comunes, ideas sobre la educación, convicciones políticas y formas de interpretar la propia experiencia. En la mayoría de los casos, esto propició un diálogo que trascendió al momento pactado para la entrevista, como muestra de que continuaba siendo sustancial lo conversado, lo interpelado, lo compartido...

De ahí que, si bien las entrevistas fueron solicitadas formalmente, aceptadas y pactadas con fechas y horarios determinados; grabadas y documentadas, éstas se desarrollaron de una manera más cercana a lo que Olver Quijano (2016) denomina “interaccionismo conversacional”:

Caminar y conversar ha terminado siendo de mi parte, la observación y recomendación central y casi única para quienes aún buscan orientaciones a la hora de configurar un proyecto y desarrollar una indagación o una investigación en nuestros complejos, conflictivos y esperanzadores escenarios socio-culturales. (Quijano, 2016, p.37)

Este enfoque, junto con los trabajos de Elizabeth Castillo y José Caicedo (2008, 2016), Gabriel Arévalo (2013), Mariana Alvarado y Alejandro De Oto (2017), sugieren la necesidad de hacer un reconocimiento cultural que no sólo contextualiza las conversaciones, sino que cuestiona la objetivación como *informante*, y llama a una justicia epistémica concreta desde el mismo momento en que se *acoge* la voz narrativa de la información. La propuesta de Quijano de un “interaccionismo conversacional” pone entrecomillas la idolatría por los métodos y la forma de validación unidimensional e incluso arbitraria del conocimiento, en donde es más importante la forma que el fondo, y esto no se refiere únicamente al sentido y el orden argumental, sino también a las “formas de producción y [re]presentación” del conocimiento porque “una sugerente y buena conversación es también una investigación compartida” (Quijano, 2016, p.38). De ahí que el interaccionismo conversacional postule que, más allá de una entrevista con un protocolo estructurado:

La conversación se asume como un marco social de interacción y de acercamiento a la complejidad de la historia y del mundo de hombres y mujeres a través de la práctica de “acomodar la palabra para intercambiar con el corazón” tal como lo ha

sugerido Aldemar Bolaños, comunero y dirigente del pueblo indígena kokonuco, en el Cauca en Colombia. (Quijano, 2016, pp.38-39)

Dentro de esta ruta metodológica a través de las conversaciones cordiales se requiere de una disposición hacia las emergencias de significados, los cuales no sólo se establecen a partir de las conexiones lógicas entre los hechos y las palabras, los protocolos analíticos y los criterios metodológicos, el estado del arte y las consideraciones teóricas, sino también con intercambios solidarios, afectivos y respetuosos en donde sea posible aprender, desaprender, “dejarse afectar”, de manera que la conversación llega a ser en sí misma una “escuela” (Quijano, p. 41).

Como refiere Gabriel Arévalo, esto es indispensable epistémica y políticamente porque demanda la autodeterminación en los procesos de investigación, es decir, “la transformación del sujeto (investigador occidental) que representa a un objeto (indígena) para retomar la propia voz como un principio de justicia social” (2013, p. 58). En síntesis, éticamente el proceso por vivir desde la investigación plantea amplios desafíos pero, sin duda, prepara el terreno de la horizontalidad en las aproximaciones analíticas y empíricas a conceptos tan complejos como la equidad y la interseccionalidad.

## Capítulo 2. *Dominio organizacional* y equidad. Aproximaciones al contexto institucional de la Universidad Nacional de Colombia

7.<sup>a</sup> Que en la Universidad se dé la enseñanza gratuita a todos los que la soliciten, siempre que se sometan a los reglamentos que la rijan.

**Figura 2.** Ley 66 de 1867

**Fuente:** UNAL (1868<sup>30</sup>)

La figura 2 es un fragmento de la Ley 66 de 1867, cuando se fundó y puso en marcha la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia (Congreso de los Estados Unidos de Colombia, 1867). Es una institución que ha completado 155 años de funcionamiento y es la sexta en antigüedad del país, puesto dividido entre instituciones cristianas y laicas. En la norma se señala que se brindará “enseñanza pública y gratuita” a todas las personas que lo requieran o soliciten, pero también que cumplan con determinados requisitos o se “sometan a los reglamentos que la rijan” (Art. 7). Con esto se garantiza el acceso sin dependencia de lo que Jimeno (2009) recuerda como “blancura” en tanto requisito de clase y “raza”/etnicidad para acceder a la educación superior en el siglo XIX (cuestión que toca también a la mayor parte del siglo XX), pero a la vez se prescribe bajo el amparo de un conjunto de criterios que limitan dicha oportunidad educativa.

Hablar de estos aspectos organizacionales lleva a algo más a que a un documento o a unos criterios normativos facultados por la necesidad de que las instituciones se establezcan, sean legítimas y perduren. En efecto, esta idea inicial de la UNAL como una institución democrática en el acceso a la educación superior de la población colombiana, si bien se ha mantenido, incluso, se ha complejizado en el tiempo en el sentido de implicar procesos cada vez más específicos de equidad educativa, inclusión e interculturalidad, implica reconocer que ese principio “abiertamente democrático” está en la actualidad lejos de sostenerse. Este capítulo pretende delinear los contornos de ese *dominio organizacional* que, según anuncié en el capítulo anterior, es fundamental para comprender las articulaciones entre los discursos que asignan estatus sociales, culturales o académicos en relación con ciertas personas que logran un cupo de admisión; o bien que, en virtud de tales

---

<sup>30</sup> El 22 de septiembre de 1867, el Congreso de la República creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia mediante la Ley 66 (<http://gestiondocumental.unal.edu.co/relatos-desde-el-aire/>).

distinciones, propicia una especie de entronque del *dominio epistémico* con las relaciones interpersonales (diversas en trayectos, capitales e identidades).

En consecuencia, pensar el *dominio organizacional* no se reduce a una mera aproximación a cómo funcionan las instituciones y cuáles son los roles sociales que desempeñan en un determinado contexto cultural, político o económico. Tampoco se trata meramente de mostrar cómo las instituciones operan de manera endógena y exógena a nivel de políticas y estrategias de control, que sin duda afectan la toma de decisiones y, por ende, las posiciones de las personas en la estructura creada. Más bien, develar la trama institucional demanda entender cómo los discursos, las normas y las apuestas estratégicas permiten la emergencia de sentidos en torno a la equidad, en sus entrecruzamientos y tensiones con las voces que, sea desde la institucionalidad o sea desde las y los estudiantes, hablan de unas representaciones que están implicadas

A partir de estos elementos es posible “leer” las formas organizacionales que se configuran en un *ethos* que produce y reproduce las desigualdades; o las combate a través de estrategias que buscan evitar un “falso reconocimiento” como expresión de ese carácter nacional que aún, cinco años después de su sesquicentenario, se sigue pidiendo en la universidad (UNAL, 2021e). Por eso mismo, lo interesante será mirar cómo ese *dominio organizacional* permite colegir pretensiones de justicia social a partir de sus “formas”, las cuales busco visualizar con discursos y conceptos en torno a la equidad y de quienes la institucionalidad considera que la necesitan.

Haber intuido esto desde el principio de la investigación, implica no solo concentrarme en narrativas individuales, sino entender que estas se sitúan en un espacio concreto, mediado por principios, valores y reglas que producen ese contexto institucional en el que es posible evaluar las pretensiones de justicia. No obstante, tal *contexto* a su vez está mediado por las realidades educativas de base, lo que involucra una desigualdad estructural en el sistema educativo que, inevitablemente, afecta a la Universidad. En este punto es importante analizar cómo el discurso de la equidad está mediado por la normativa nacional y la jurisprudencia; las acciones afirmativas, las políticas institucionales y sus planes de desarrollo, así como formas concretas de llevar esas nociones aspiracionales a un terreno concreto, como son los PAES en la UNAL.

## 2.1. Equidad en la UNAL: ¿discurso como apuesta política, o rendición de cuentas?

Recientemente, en un estudio sobre el impacto de los PAES, la misma institución universitaria declaró lo siguiente:

La Universidad Nacional de Colombia (UN), tiene como misión fomentar el acceso con equidad a la Educación Superior, proveer la mayor oferta de programas curriculares, formar con los más altos estándares de calidad profesionales competentes y socialmente responsables, y contribuir a la formación de nación a través de la Docencia, la Investigación y la Extensión. (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019, p. 25)

La presuposición de este gran paraguas implica un punto de partida que, en apariencia, parece claro y, por ello mismo, restrictivo de una riqueza semántica que sin duda habita en otros lugares. En efecto, mirar las cosas desde una perspectiva meramente organizacional, limitaría la búsqueda de un significado que vaya más allá de la literalidad, y de lo puramente normativo. De ahí que el ámbito de la justicia sea algo cuya hondura suscita un caminar sinuoso a través de las formas en que un *dominio organizacional* no solamente se produce en la rendición de cuentas, sino que se coproduce a partir de experiencias, proyectos, apuestas y sentidos encarnados, vividos por sujetos concretos a quienes lo organizacional interesa no por cómo luce sino por cómo se vive la experiencia.

La larga historia de la UNAL implicaría un amplio *dossier* de propuestas curriculares, investigaciones, publicaciones, opiniones, incluso anécdotas y sucesos que, desde una perspectiva histórica, darían cuenta de los posicionamientos en torno a la idea de justicia social y la equidad como un motivo de preocupación en la vida universitaria. Por ejemplo, documentales como *La ciudad blanca* (2004), y *Un día en la UN* (2018), contienen una mística que, sin duda, va más allá de ese sentido que Veblen (1994) consideraba propio del ocio de las clases burguesas ilustradas y se inserta en un *ethos* estudiantil y docente a partir del cual se reconoce la riqueza cultural y política de un espacio académico. En este sentido, la educación superior deja de ser vista desde una perspectiva meramente mercantilista, o lo que David (2009, 2011) denomina “capitalismo académico”, y se orienta más bien hacia una concepción de la academia y la universidad como lugar de luchas.

Estas formas de producción de significados van más allá de establecer posicionamientos políticos y se insertan en una posible “pedagogía” de la justicia social en la educación superior. Por ejemplo, entre los años 2004 y 2006, se desarrolló en la UNAL un proyecto liderado por un *colectivo intercultural* interinstitucional, conformado por indígenas y no indígenas del proyecto "Conocer e investigar desde la perspectiva indígena y universitaria: hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural" (Colectivo Intercultural, 2007, p. 39). Las instituciones participaron con el *Semillero de estudiantes indígenas* del Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá (coordinadora: Martha Lilia Mayorga); el *Colectivo de estudiantes indígenas* de la Universidad Tecnológica del Chocó (coordinador: Jimmy Cabrera Mecha); el *Semillero de estudiantes indígenas* (coordinadores Héctor Vinasco y Sabine Sinigüí), y el *Grupo Diverser* (coordinadora: Zayda Sierra), de la Universidad de Antioquia.

En el marco de este proyecto se generaron voces en torno a lo que podríamos considerar una reflexividad desde los actores (Guber, 2011; Bourdieu, 1988), esto es, desde la perspectiva misma de quienes participaban en la investigación, ya no en calidad de sujetos pasivos de la misma, sino como sus agentes:

Después de todas las cosas que suceden en nuestros pueblos es necesario estudiar un poco sobre nuestras culturas, nuestras costumbres, para compartir nuestros saberes con las demás sociedades y qué más que un proyecto que nos abre la posibilidad de investigarnos a nosotros mismos, que no es más que ponernos a pensar en cada una de las cosas que realizamos a diario en nuestras vidas, con la diferencia que [...] se lo comentamos a personas que no son indígenas para que nos escuchen nuestra propia voz y compartir entre dos saberes y que se pueda tener en cuenta para que se aplique en los planteles educativos y vivan más nuestros saberes (Colectivo intercultural, 2007, p. 41)

Estas palabras que, en circunstancias más acríicas, podrían decirnos ya algo sobre la equidad, me temo que no nos convencen del todo. De hecho, una mirada retrospectiva que aquí es útil para aproximarme al *dominio organizacional*, a pesar de mostrar aspectos

que podrían considerarse positivos, también entre líneas “des-oculta”<sup>31</sup> lo que piensan las personas a quienes pensamos como beneficiarias de la equidad: la academia ha sido a menudo una institución con una concepción asimétrica del saber. Siempre en algún lugar de los soportes institucionales, sean materiales o simbólicos, habrá una voz, una acción o un pensamiento dispuesto a imponerse. Incluso podemos pensar que la imposición *es*; tiene *entidad*; *representa* algo y opera a nivel de los discursos, pero configura un determinado *dominio epistémico*.

De ahí que las personas indígenas participantes en las iniciativas propuestas hayan desarrollado posiciones críticas en el mismo seno del discurso multicultural y ético de la justicia social en la educación superior:

[¿Qué es la universidad?] Es una edificación sin sentido, porque se vende la idea de que es para formar profesionales de bien, lo cual el pueblo indígena no lo percibe así. Es una empresa explotadora de conocimiento y [de lo] económico, son formadores del hombre que piensa: "cada quién se defiende como puede y cada quién va por lo suyo", sin importar a la sociedad más necesitada; como quien dice, "primero yo, segundo yo", así sucesivamente (Cabrera, 2007).

Estas palabras que Jimmy Cabrera rescatada de una encuesta aplicada a la Organización Regional Embera Wounaan del Chocó, en el marco del proyecto liderado por el Colectivo Intercultural (2007)<sup>32</sup>, deja ver la difícil asimilación de lo institucional por parte de algunas comunidades indígenas y desde una perspectiva epistémica. Da la impresión de que no conciben tal hegemonía cognitiva como un elemento de prestigio sino de decadencia moral: se trata de un conocimiento para el lucro que “produce” personas individualizadas, como también se ha planteado en investigaciones con enfoque de género sobre equidad en educación superior (David, 2009, 2011). ¿Qué podrá significar entonces que para indígenas o afrodescendientes<sup>33</sup>, la Universidad represente una amenaza a ese equilibrio y armonía que las comunidades ancestrales han buscado para su pervivencia?

---

<sup>31</sup> El computador y sus millones de *bites* no entienden este término (y tan transparente que debería ser). Lo tomo prestado de Heidegger en su “gigantomaquia” ontológica *Ser y tiempo* (1993).

<sup>32</sup> Hombre del pueblo Embera Dobida (Resguardo Nuquí, Chocó). Estudiante de Ingeniería Agroforestal de la Universidad Tecnológica del Chocó y miembro fundador del Semillero de Investigación de la Organización Indígena Embera Wounaan (OREWA).

<sup>33</sup> Se piensa esto mismo desde los trabajos de Mosquera y León (2009).

La mera sospecha de un efecto perverso en la inclusión de estudiantes de grupos étnicos en las universidades selectivas, significa una de las últimas muestras de resistencia ante el neocolonialismo que significa una afiliación acrítica al currículo, a las formas declaradas y no declaradas de interacción humana, a los medios y fines de formación profesional, en suma, a las normas y metodologías del *dominio organizacional*. En cierta medida, iniciativas como el Aula Viva de la Red Intercultural de Saberes Ancestrales (Programa Saber y Vida, 2020; 2021), constituyen canales a través de los cuales tal resistencia se expresa en el mismo campus de la UNAL. Quizás esas cuestiones pasan ignoradas ante los *habitus* mismos de los cuales el *dominio organizacional* se nutre para posicionar una determinada cultura académica que apela a la excelencia (*dominio epistémico*):

1. De acuerdo con lo estipulado en el Decreto Extraordinario 1210 de 1993, es decisión autónoma de la Universidad Nacional de Colombia establecer criterios y normas generales para adecuar sus programas curriculares de pregrado y posgrado a los continuos avances del arte, la ciencia, la filosofía, la tecnología y para garantizar la calidad y la excelencia de la educación avanzada en la Universidad. 2. La Universidad Nacional de Colombia debe estar inmersa en un proceso continuo de mejoramiento de la calidad para cumplir a cabalidad sus funciones misionales y su compromiso de liderazgo de la educación superior del país. (UNAL, 2007)

No obstante, estas disposiciones ya recurrentes en los documentos institucionales, la rendición de cuentas y las propuestas rectorales (Montoya, 2021), al mismo tiempo la Universidad defiende la necesidad de que esa calidad no excluya a la equidad, como si de antemano hubiere la sospecha de que la promoción de la equidad (sin mérito) va en detrimento de la calidad, o bien, de que son conceptos cuya conciliación es necesaria a partir de las acciones institucionales. Esto parece sugerir uno de los programas del *Plan Global de Desarrollo 2019-2021*, denominado *Cobertura responsable como factor de equidad y de democratización del conocimiento*:

La Universidad Nacional de Colombia es la institución educativa del país con el menor índice de absorción para pregrado y con la mayor oferta de programas curriculares. La Corte Constitucional ha definido los cupos de la universidad como un bien escaso de la nación. Esto hace necesario establecer mecanismos de admisión

que garanticen el ingreso equitativo a la educación superior dentro de un contexto diverso e incluyente, asegurando el mérito académico y la transparencia. La admisión es mucho más que la prueba a la que se someten [las personas] aspirantes. Incluye la definición de los programas y cupos por ofertar, las estrategias y los mecanismos de acciones afirmativas incluyentes, la prueba misma, el análisis *expost* de los resultados, entre otros. Bajo estas condiciones, el concepto de cobertura responsable se relaciona con el proceso completo. (UNAL, 2019, p. 66)

Esto nos lleva a analizar cómo emergen las perspectivas de justicia en la generalidad del discurso institucional, así como desde dimensiones específicas representadas en sus estrategias de inclusión social en el acceso y permanencia en la Universidad<sup>34</sup>. No obstante, es posible afirmar ya, según un *ethos* institucional visible en las luchas de la vida académica, que la equidad sí importa, y mucho (Arango, 2006; Mosquera y León, 2009; Quintero, 2016; Viveros, 2021<sup>35</sup>). La cuestión es ¿desde qué esferas importa y qué implicaciones tiene en la experiencia de vida de personas racializadas/etnizadas en la UNAL?

De hecho, no solo desde la creación del PAES para comunidades indígenas (Acuerdo 022 de 1986), paradigmático tanto en Colombia como en la región en materia de acciones afirmativas para poblaciones excluidas de la educación superior (León y Holguín, 2005; Santamaría et al., 2013), la UNAL ha querido legitimar su carácter de “nacional” a

---

<sup>34</sup> Este ha sido el fundamento principal de la instalación de dos observatorios institucionales. Uno, el *Observatorio de inclusión educativa para personas con discapacidad* (OIE-UN) o “cuerpo colegiado de la Universidad Nacional de Colombia”, creado mediante Acuerdo 036 de 2012 del Consejo Superior Universitario y reglamentado mediante Resolución 779 de 2016 de la Rectoría. Su objetivo es hacer seguimiento a la implementación de las medidas y acciones reglamentadas, prestar asesoría y acompañamiento a las áreas académicas, administrativas y de Bienestar Universitario a nivel Nacional, de Sede y de Facultad; sugerir los apoyos que se requieren para facilitar el proceso de inclusión en el medio universitario de las personas con discapacidad, así como interactuar con entidades externas para permitir la actualización e intercambio de conocimientos y experiencias” (2012b). Otro, el Observatorio de Asuntos de Género de la Universidad Nacional de Colombia (OAG-UN), que “se crea con el fin de fortalecer una cultura institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres. De igual forma, una de sus funciones principales es hacer seguimiento a la implementación de las medidas y acciones de la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, reglamentada en el Acuerdo 035 de 2012 del Consejo Superior Universitario” (2012a).

<sup>35</sup> Estas referencias no pueden desconocer esos muchos otros trabajos que, apelando al concepto *equidad* o a cualquier otro idea afín a la de justicia social, han sido desarrollados por docentes de la UNAL, por lo menos desde la década de los años 90 (Garzón et al., 2003; Moncayo, 2005; Gómez, 1995, 2000, 2015; Pinzón, Garay y Suárez, 2008; Mosquera y León, 2009). Creo que, más allá de un ejercicio retórico, en esas construcciones epistemológicas hay apuestas políticas transparentes y convencidas.

partir del reconocimiento de la diversidad humana. Su amplia capacidad académica e investigativa ha permitido a su planta docente desarrollar posiciones críticas y propositivas para dar respuesta a los mayores desafíos en materia social, cultural y científica del país (Moncayo, 2005). En sus orígenes, la UNAL tuvo en la inclusión universitaria de estudiantes provenientes de regiones apartadas o con bajos niveles de ingreso, uno de sus más importantes fines (Restrepo, 2004).

Es un asunto relevante en tanto podría decirse que esa fue una idea revolucionaria en la segunda mitad del siglo XIX, como lo demuestra la concepción legalista y burocrática de la formación universitaria en el ámbito privado, con una clara intención moralista y de virtudes republicanas orientadas a un sector privilegiado de la población (Gaitán, 2002). De hecho, como lo reconoce Jimeno (2009, p. 27), desde la Colonia, el derecho a la educación tenía en la pertenencia étnica y de género ciertas limitaciones, de manera que para ingresar a la educación era necesario demostrar “pureza de sangre”, es decir: “blancura”. Ese tipo de asimetrías aún son visibles (Mayorga y Bautista, 2009), y en ese sentido es importante el contexto institucional para considerar la equidad como un valor relacional en las concepciones mismas de educación superior en la actualidad.

Cuando en el año 1986 el vicerrector académico propuso aprobar el Acuerdo 022<sup>36</sup> para la admisión especial de bachilleres indígenas de Colombia, se tuvieron en cuenta los siguientes puntos: 1) Que existen en Colombia Comunidades Indígenas cuyos miembros necesitan oportunidades de realizar estudios superiores. 2) Que el apoyo a las Comunidades Indígenas se puede hacer a través de la formación de profesionales pertenecientes a los mencionados grupos (Acta 06/86, pp. 10-11).

Teniendo en mente los debates registrados, se aprueba “un cupo equivalente al 2% de los cupos establecidos para cada carrera que ofrezca la Universidad en su Sede y Seccionales para ser llamados miembros de las Comunidades Indígenas”. En este punto ha existido controversia frente a la cantidad de cupos y a la forma de asignarlos, debido a que la población indígena en Colombia es superior a ese 2%, según muestran los censos de 2005 y 2018 (DANE, 2005, 2018).

---

<sup>36</sup> Modificado por el Acuerdo 018 de 1999 del CSU (UNAL, 1999), fundamentalmente en los requisitos de identificación ante el Estado y la Universidad para postularse al programa, así como en los criterios de condonación del crédito beca, desde un 25% hasta un 100%, de acuerdo con el trabajo en comunidad.

Luego de la creación del PAES para comunidades indígenas<sup>37</sup>, surge el PAES para Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal (PCA, Acuerdo 013 de 2009), el cual parte de los siguientes considerandos: 1) La Constitución Política de 1991 y la Ley 70 de 1993, reconocen el principio de diversidad étnica y cultural de la nación. 2) Según la política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana del Consejo Nacional de Política Económica y Social, la población afrocolombiana, que representa el 10,5% de la población total del país según los datos del Censo General 2005<sup>38</sup>, presenta indicadores que confirman las condiciones de marginalidad e inequidad socioeconómica en las que se encuentran. 3) La Universidad Nacional debe facilitar el ingreso de los mejores bachilleres que provienen de ese grupo de la población para contribuir a generar oportunidades de desarrollo económico, social, cultural y promover la integración de la población negra.

Estos considerandos no pueden ser tomados como una determinación unilateral de la UNAL en sus proyectos de desarrollo o planes de acción. Más bien, como reconocen Mosquera y León (2009), ocurren en el marco de luchas políticas de una docencia crítica y de colectivos de estudiantes afrocolombianos (CEUNA<sup>39</sup>) que han defendido la necesidad de brindar beneficios a sus comunidades. De igual forma, tales medidas responden a un Estado social de derecho, en el que las altas cortes, especialmente la Constitucional, han concebido la necesidad de una justicia redistributiva:

La diferenciación positiva correspondería al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural. Como ocurre con grupos sociales que han sufrido persecuciones y tratamientos injustos en el pasado que explican su postración actual, el tratamiento legal especial enderezado a crear nuevas condiciones de vida, tiende a instaurar la equidad social y consolidar la paz interna y, por lo mismo,

---

<sup>37</sup> Destaco dos programas más: Programa de admisión especial para mejores bachilleres de municipios pobres -MBMP-(Acuerdo 093 de 1989), y Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica -PEAMA-(Acuerdo 025 de 2007).

<sup>38</sup> Según el censo de 2018, la población afrocolombiana decreció a 6,79%, lo cual fue motivo de amplia controversia, puesto que las personas identificadas en alguno de los grupos negro, afrodescendiente, palenquero o raizal, se sintieron subrepresentados por este registro. Situación contraria fue la de los pueblos indígenas que, respecto del censo de 2005, pasaron de 3,4% a 4,4% (DANE, 2018).

<sup>39</sup> Colectivo de Estudiantes Universitarios Universitario Afrocolombiano.

adquiere legitimidad constitucional. (Corte Constitucional, Sentencia T-422 de 1996)

Sobresalen varios puntos en este Acuerdo 013 de 2009. Es el primer PAES dirigido a grupos étnicos considerando que en el país no hay una sino varias formas de identificación racial, la cual, siguiendo postulados democráticos de la carta política de 1991, no debe ser arbitraria sino respetar el auto-reconocimiento de cada persona de acuerdo con su filiación. No obstante, finalmente cada persona podrá inscribirse en caso de que su municipio y colegio hayan sido beneficiados con los formularios que la Universidad destina cada periodo, cuyo número es indeterminado según consta en el Acuerdo.

Por otra parte, el Acuerdo establece en su artículo 1 que el programa está dirigido a personas identificadas en alguno de estos grupos, pertenecientes a municipios pobres “con población mayoritariamente afrocolombiana”, de estratos 1 y 2. Así pues (y aunque cabe preguntarse si por ejemplo en ciudades como Cali, Bogotá, Cartagena o incluso la misma Medellín, no hay un número considerable de población afrocolombiana también en condiciones de pobreza)<sup>40</sup>, el Acuerdo sugiere que sus beneficios están dirigidos única y exclusivamente a aquellas personas que además de una desigualdad originada por su identidad “racial”/étnica, son vulnerables por su condición socioeconómica, lo cual sólo puede ser establecido a partir de estándares censales del Estado.

Ahora habrá que repensar si las acciones afirmativas son sensibles y reconocen que una identidad “racial”/étnica no es estática, sino que, en los términos intercategoriales de Leslie McCall, señala particularidades: para varios grupos sociales la condición socioeconómica deriva en una posición de privilegio o exclusión que fusiona su identidad (diría Lugones, 2005, p. 66)<sup>41</sup>; y estructuralmente para ese mismo grupo, con relación a la población mayoritaria, siempre habrá una desventaja (West y Fenstermaker, 2010). Lo mismo le ocurre al grupo de las mujeres o de personas con sexualidades no heteronormativas, un aspecto que no es posible identificar en las estadísticas oficiales, como reconocen Cárdenas et al. (2012).

---

<sup>40</sup> Esta observación surgió en la presentación del trabajo de Rodríguez (2016) en el Seminario Permanente de la Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia (UNAL, 2016a).

<sup>41</sup> La idea de fusión o emulsión que plantea Maria Lugones (2005) es más afín a una aproximación anticategorial de los grupos sociales.

En la actualidad, luego de doce (12) años de implementación del programa para población afrocolombiana, son varias las voces que, desde la misma academia o el activismo estudiantil, buscan mantener vivo el debate en torno a su estatus y beneficio como medida de acción afirmativa o estrategia de equidad. Navegando la *web*, encontré un escrito de Aiden Salgado Cassiani -exalumno de la Universidad Distrital y miembro fundador del CEUNA en Bogotá-. Ya lo había visto debatir con representantes del ICETEX en un evento sobre la presencia de *Mujeres Afrodescendientes en la Educación Superior* (EVE. 14, 04-10-2018), realizado en el auditorio Virginia Gutiérrez en la UNAL. En esa ocasión me causó curiosidad su voz férrea, en constante posición crítica frente a las voces oficiales. En un *blog* denominado *monaripalenge* (monaripalenge.com), el activista colombiano por los derechos de la población afrocolombiana, profesor Juan de Dios Mosquera, es citado al afirmar:

Para justificar el establecimiento en América y en Europa de la Institución Española y Europea de la Esclavitud, impuesta de manera exclusiva a las personas de las naciones y culturas africanas de piel negra, los europeos: ingleses, españoles, portugueses, franceses, holandeses, genoveses y alemanes, inventaron el racismo, o sea, la animalización de la persona africana de piel negra, declararon que las personas africanas eran animales y que África era un “continente oscuro y vacío” “que nada le había aportado a la civilización” (Hegel). Por eso las marcaban con la “carimba” como al ganado, la Iglesia Católica pontificó que no tenían alma y los científicos europeos de la época inventaron que el cerebro de un adulto africano era similar al de un niño europeo de 9 años. Los europeos convirtieron a la persona africana en un ser animal, en un sujeto llamado “negro”, que tenía la condición de “esclavo y animal”. El europeo inventó el concepto y la condición de “negro”. (Mosquera, *s.f.*, párr. 4)

Con este fondo, marcado por una posición de resistencia decolonial, que resalta la capacidad de agencia, Aiden Salgado, estudiante activista, nos plantea una visión en retrospectiva, perspectiva y prospectiva de su trasegar en el movimiento afro estudiantil, y su paso por la UNAL:

Lo que hoy me hace realizar este artículo, fue la emoción que me llevé al interior de los campus de la Nacho, (Yino, Edna, Diana y otros cofundadores de CEUNA) ver

tantos estudiantes afros caminando los terrenos de la Universidad más importante de Colombia, esto era inimaginable; recuerdo que antes veíamos escasamente dos o tres estudiantes afros, hoy las cosas han cambiado, esto es el resultado de ese programa de cupo especial y la creación de la sede Nariño<sup>42</sup> de esta universidad, que también fue objeto de discusión en la toma de 2007 por el ENEUA<sup>43</sup>.

Hoy, después de 12 años de entrada en vigencia del programa de admisión diferencial afro, todavía queda mucho por hacer en la academia, esto lo percibí por las preguntas realizadas al finalizar una sesión de clase a la que fui invitado. Las cuestiones afro siguen ausentes en las aulas o se presentan de manera marginal en medio del trabajo de docentes como Mara Viveros, Claudia Mosquera y Maguemati Wabgou. Apenas se ha ofrecido un porcentaje como “cuota” de admisión para garantizar el ingreso, ¡nada más!

Pude analizar la necesidad de la implementación de un programa de acciones afirmativas completa, al observar cómo la mayoría de estudiantes que me encontré en los campos el día 11 de mayo, no levantaban la cabeza porque se sienten con pena (...), este comportamiento fue objeto de dialogo con la profesora de Lingüística Ángela Marcela Cogua que me invito a dictar esa charla, ella también reconoció que los estudiantes afros de sus clases se aíslan y poco interlocutan con el resto. Esto sabíamos que podía suceder, por ello en la propuesta hablábamos de un acompañamiento diferenciado por parte de bienestar estudiantil, pero también de un componente curricular para transformación [*sic*] los pensum y el conocimiento; son deudas que están presentes (...) la nueva generación de estudiantes debe luchar, en lo cual espero ver estudiantes de mi pueblo Palenque y a mi Hijo José Adolfo Salgado Palomeque. En nuestra generación colocamos nuestro granito de arena, a decir de Frantz Fanón (cada generación, dentro de una relativa opacidad, tiene que descubrir su misión, cumplirla o traicionarla). (Salgado, *s.f.*, párrs. 5-6)

Estas palabras permiten, por una parte, contextualizar los posicionamientos de las personas que lideran tanto el movimiento afrocolombiano como el indígena, quienes, a pesar de evaluar positivamente el progreso en la participación de grupos étnicos en la

---

<sup>42</sup> Se refiere a la Sede Tumaco.

<sup>43</sup> Encuentro Nacional de Estudiantes Afrocolombianos.

UNAL, siguen considerando que falta mucho, que hay una deuda para lograr que el PAES pueda ser considerado una medida de acción afirmativa.

Dos elementos llaman a la reflexión. Por una parte, el artículo de Juan de Dios Mosquera (que luego empata con el de Aiden), parece dejar la resonancia de una constante tensión con el *dominio epistémico* heredado de la cultura occidental, el cual, asumiendo una reflexividad crítica como persona formada en filosofía, me sonroja de cierta manera por su capacidad opresora o exclusora, como reconoce con un gran ejercicio de gallardía académica la profesora María del Rosario Acosta (2022). Y, por otra, implica que, si bien las personas que lideran grupos étnicos involucrados con el mundo estudiantil, reconocen los avances “cuantitativos” de los PAES, aún consideran que falta algo, como puede ser el desmonte del *dominio epistémico*; por lo menos de su peso porque sigue marcando el rumbo del *dominio organizacional*. Pero también, a raíz del artículo de Aiden Salgado, cargado de testimonios, se puede colegir cómo tal *dominio epistémico* genera exclusiones y autoexclusiones en las relaciones interpersonales.

Todo ello en el marco de una institucionalidad que, como veremos a continuación, precisamente quiere conseguir una articulación entre las ideas de calidad, excelencia académica y equidad, como ejes fundamentales de su sentido de ser; de su ADN organizacional.

## **2.2 Planes globales de desarrollo en la UNAL: escaneando la “equidad” en el *dominio organizacional***

Los planes de desarrollo, tanto en una macroestructura normativa como una microestructura, constituyen puntos de confluencia en torno a aquello que se persigue; una especie de deber ser institucional. De ahí que sea viable tratar de entender el lugar que ocupa la equidad desde una perspectiva aspiracional (sea como retórica o como despliegue de acciones). A continuación, presentaré los planes de desarrollo desde el año 2016, correspondientes al periodo de admisión de la mayoría de estudiantes con quienes conversé durante la investigación; así, esta alusión a la *historicidad*, relaciona los fines misionales con aspectos de más larga data, entre los que se encuentra la emergencia de los PAES desde 1986.

### **2.2.1 Plan Global de desarrollo 2016-2018. Autonomía responsable y excelencia como hábito**

El título de este plan de desarrollo resulta sugerente como punto de partida. En efecto, contiene dos aspectos que remiten directamente a las formas con las que la jurisprudencia constitucional ha legitimado el estatus de selectividad de una institución que, como la UNAL, ha sido reconocida como institución de *alta complejidad* (Munévar y Gómez, 2013, p. 42), lo que implica en términos de equidad un modo especial de comprender la experiencia de personas que han “sobrevivido” a esos *regímenes de desigualdad* que coexisten y cobran sentido en el marco de “condiciones estructurales” como “modos de comprender las interseccionalidades” (p. 37). El título de este plan de desarrollo implica, por una parte, la ratificación de dos principios de la Ley 30 de 1992 formalizados en el artículo 3: “el Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior” (Congreso de la República, 1992), lo que implica, tanto el respeto por la forma en que las instituciones de educación superior se conducen, así como por el criterio de calidad que supone el contrapeso a dicha autonomía.

Desde esta perspectiva, el *dominio organizacional*, si bien acoge la idea de equidad, también se regula por un criterio que va en contravía de ella: la idea de “excelencia” académica como sublimación del “mérito”, asumido éste como algo que depende no de aspectos consustanciales a la condición socioeconómica o a los capitales de origen (Bourdieu y Passeron, 2009), sino como una posibilidad de igualdad en el acceso a la oportunidad educativa que depende del esfuerzo personal (¿un esfuerzo igualitario?). La UNAL concreta estos principios de la siguiente manera:

Es una institución cuya esencia es una comunidad académica organizada que gira en torno al conocimiento como bien público, como bien común; es un lugar de apropiación, reproducción, ampliación y desarrollo del conocimiento y la cultura universal, piensa lo local en el contexto de lo global, lo regional en el marco de lo nacional y lo particular desde el concepto, lo simbólico y lo abstracto; por eso, la Universidad Nacional de Colombia tiene carácter nacional, pluralista, policlasista y laico. (UNAL, 2016c)

Un primer problema que surge con esta afirmación es que se toma al conocimiento como un “bien común”, lo que, por una parte, implica una pretensión de uniformidad, de homogeneidad epistémica y, por otra, una forma de presuponer democratizado el saber legitimado por un *dominio epistémico*... ¿De qué conocimiento se habla para afirmar que es común? ¿O quizás se refieren a que cualquier persona puede acceder a él? Una posición que desafía la primera acepción me recuerda cuando un estudiante de Antropología, de la comunidad Wayuu<sup>44</sup>, me objetó en una de las primeras reuniones con el Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB), que se hablara de “educación superior” como la que dan las universidades occidentales, lo cual entraña ya una forma de exclusión y de jerarquización del saber. Agregó —en una especie de prevención con mi visita que hizo pública— la necesidad de tener cuidado con el modo en que se redactan y presentan los textos de investigación, donde parece que quien pensó todo es el autor y no aquellas personas a quienes entrevistó (EVE. 6, 10-02-2018). Por otra parte, cuando la UNAL afirma que toma “lo particular desde el concepto, lo simbólico y lo abstracto”, y que en virtud de ello tiene “carácter nacional, pluralista, policlasista”, plantea una perspectiva para comprender la equidad, en la que es necesario aproximarse a la experiencia de vida concreta. Si es esta la que puede decirnos algo sobre el privilegio, la exclusión o la agencia, ¿cómo se puede entender la institucionalidad policlasista si la diferencia de condiciones socioeconómicas impacta el acceso al saber de esa condición “pluralista”?

Una posición que desafía la segunda acepción es la de Wilson, de Salahonda (Nariño)<sup>45</sup>, estudiante afrodescendiente de Diseño Gráfico, cuando, en palabras con las que inicié este trabajo, afirma: “*Creo que eso está mal desde la raíz, o sea, desde la raíz, la desigualdad está acá adentro, ¿por qué?*”. (ENT. 11, 06-08-2020)

---

<sup>44</sup> Según la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC): “los Wayúu se encuentran ubicados en la península de La Guajira al norte de Colombia y al noroeste de Venezuela en el estado de Zulia, sobre el mar Caribe”, y se consideran el pueblo indígena con mayor población en el país, de la cual, “48,88% son hombres (132.180 personas) y el 51,12% mujeres (138.233 personas)” (ONIC, *s.f.*).

<sup>45</sup> Salahonda, cabecera municipal de “Francisco Pizarro”, al suroriente de Colombia, en la frontera con Ecuador, es considerado un pueblo en condición de aislamiento. Su población es “gente de manglar”, dividida por la gente de la playa, los pescadores (hombres), y la gente del centro, las “concheras” (mujeres), quienes, según cuentan, a veces se van a trabajar todo el día sin comer, ya que solo les alcanza para dejar comida a sus hijos y llevar a sus trabajos (Alcaldía Municipal de Francisco Pizarro, 2020). Wilson me ha contado que tales condiciones son ciertas, empezando por la dificultad de llegar a Salahonda (solo por lancha): “yo nací en el municipio Francisco Pizarro, Salahonda. Eso queda por ahí en bus a unas treinta horas de aquí a Tumaco, y cuarenta y cinco minutos en lancha rápida hasta mi casa. ¡Densa la situación! Yo: ¡Bien Retirado!... ¡Bien retirado! Wilson: ¡Ah!, ¡complicadito! (ENT. 11, 06-08-2020)

Bueno, la violencia s gnica que la interseccionalidad invita a “ver”, aparece aquí como una forma de comprender en la experiencia de vida “concreta” (no abstracta), que por el hecho de *estar*, no necesariamente se logra *ser*. Por el contrario, *estar*, como mero dato para los indicadores institucionales, puede llegar a representar una forma de acrecentar la percepción de desigualdad en algunas personas impactadas por las múltiples identidades sociales. Personas que, como Wilson, apenas salen de su pueblo natal para llegar a la ciudad, sienten la desigualdad con mayor fuerza, con una facticidad que implica códigos asentados en lo que he denominado *metafísica de la opresión*. La frase de Wilson: “la desigualdad est  acá adentro”, remite a una forma de encarnación, corporeización de la falta de justicia en esas condiciones de partida para enfrentar el *dominio epistémico* al ocupar un lugar en el *dominio organizacional* (lo que frente a su comunidad representaría un privilegio). Esta percepción es similar a la de Marcela, mujer afrodescendiente, amiga de Wilson, proveniente de Tumaco<sup>46</sup>

*Pues digamos que en un principio y en varios momentos, me sentía un poquito... cómo decirlo, insegura, pues porque del colegio del que salí como te comentaba, la educación no fue la mejor, tenía muchísimos vacíos en comparación pues con mis compañeros pues que venían de acá de Bogotá, muchos salieron de colegios privados y buenos, digamos que la educación de un colegio privado de all  de Tumaco es más o menos educación de un colegio público de acá de Bogotá (ENT.12, 24-05-2021)*

Estas asimetrías estructurales no pueden ser subsanadas por la Universidad, pero esto no puede ser obstáculo para promover el acceso de jóvenes provenientes de todas las regiones del país, pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos y a comunidades étnicas, para quienes la experiencia de pobreza material acarrea una violencia mayor al enfrentar el racismo estructural y el *dominio epistémico* que flota en textos, tecnologías de la información y la comunicación y discursos imperantes en una academia que, si bien integra el discurso de la pluralidad y el reconocimiento intercultural (Páramo, 2001, como se cita en UNAL, 2016c), se rige por criterios de excelencia académica: “contribuir a eliminar las

---

<sup>46</sup> Tumaco es una ciudad ubicada en el departamento de Nariño en la costa pacífica, conocido como la «Perla del Pacífico» de Colombia. Su población es mayoritariamente afrodescendiente e indígena.

múltiples dimensiones de la desigualdad en Colombia” (UNAL, 2016c, p. 26), para lo cual consideran fundamental regirse por estándares de calidad académica:

La aceptación de corrientes de pensamiento diversas, el acceso a las comunidades académicas mediante reglas de selección objetivas, la evaluación de pares y la aceptación racional del disenso y de la controversia son características propias de lo público y su adecuada gestión permite consolidar dichas comunidades académicas. Bienvenida la diversidad de saberes y de culturas. (UNAL, 2016, pp. 26-27)

Sin duda, el carácter público y nacional del *dominio organizacional* impele a un reconocimiento de la diversidad de saberes sin ignorar la necesidad de seleccionar a sus estudiantes con objetividad. Esto requiere *ver* en el mérito un criterio de justicia que solo puede ser evaluado con objetividad y ratifica el carácter “abstracto” con el que la Universidad entiende lo particular. Sin el reconocimiento de una particularidad concreta y corporeizada, esto supondría una aporía para los indicadores de acceso y permanencia, como lo muestra la Sentencia T-115 de 2022, que aborda el caso de un aspirante con discapacidad cognitiva.

Estas situaciones coyunturales representan hilos muy delgados en el *dominio organizacional* de la trama de la equidad. Pareciera como si para la Universidad fuera necesario lograr la igualdad por una vía que, en primer lugar, reconozca las asimetrías estructurales y, por el otro, que soporte una idea diferencial del mérito sin perderlo de vista como criterio objetivo. Cuando conversé con el director nacional de Admisiones, sus apreciaciones mostraron una Universidad autorreflexiva frente a los alcances de sus estrategias de equidad:

*En términos de la admisión, como le decía (...) tiene que ser ciega a muchas cosas, es decir, quien se presente a la Universidad Nacional, y obtenga un puntaje para ser admitido, debe ser admitido. ¿Qué hacemos nosotros? Buscar condiciones de igualdad para poder acceder a ese bien, entonces, en programas de admisión especial qué hacemos... Hay personas, digamos las personas que viven en ciertas regiones, pues sabemos que las brechas son mucho más grandes en términos de educación frente a ciudades capitales, por ejemplo, o ciertos municipios. Gente de esa población en una aplicación de pruebas como las hacemos nosotros, y en la forma como evaluamos, digamos, que es con los lineamientos que dicta el Ministerio de Educación Nacional para la educación básica y media, y con la competencia que hay frente a los colegios de las grandes capitales, pues esas personas nunca irían a ser admitidos en la Universidad; nunca serían admitidos.*

*Entonces por eso son cupos especiales, y se evalúan solamente dentro de ellos. Es ponerlos en esa igualdad; y también cuando llegan a ser admitidos, deben entrar a cursos de nivelación si así lo requieren; tienen que entrar a cursos de nivelación y de acompañamiento. Es tratar poner en condiciones de igualdad para poder acceder a eso. Sin embargo, dentro de los mismos programas de admisión hay desigualdades, no es lo mismo un indígena que se formó o estudió en Chía o en Soacha, al que viene de la Chorrera o la (inaudible). Sin embargo, el programa es para todos; ahí creo que la Universidad debe dar una mirada. Ya tenemos una propuesta, donde consideramos aquí desde admisiones (...) que desde el punto académico, de la evaluación académica, tiene que ser diferenciada, porque un indígena que se forma en un colegio en Chía, pues debe ser evaluado igual que cualquier otro bachiller que se forme en Chía.*

*Yo: Sí, como admisión regular*

*DNA: Sí, debe estar bajo esas mismas condiciones, pero no se puede evaluar igual a un muchacho que viene de un resguardo donde sabemos que hay unas brechas. Entonces ahí hay un punto que estamos ya mirando desde el punto de vista reglamentario, cómo lo trabajamos. En afros no se ve tanto porque nosotros llegamos directamente allá a las regiones, mientras que el indígena no importa dónde esté; así se hizo el programa, y creo que el programa hay que cambiarlo y llevarlo un poco más a como se tiene el de afros. El de afros se hizo así porque aprendimos de la situación. Cuando se estaba armando el programa para afrodescendientes, pues llegaron varias personas que por cualquier razón se sabía que si bien es cierto eran afros, pues pertenecían a estratos socioeconómicos altos, y pues venían por cupos de la universidad por el hecho de ser afros. Entonces nosotros pensamos que no es por ser afros, no es por ser indígena, sino porque en las condiciones que se están desarrollando les genera unas diferencias o unas inequidades que nosotros tenemos que entrar a resolver. Por ejemplo, con personas en situación de discapacidad. A una persona en situación de discapacidad hay que ponerle un material acorde a su discapacidad. Entonces, si es una persona sorda, pues la prueba tiene que estar ajustada para una persona sorda, donde de pronto ya no es un papel el que tiene como cuadernillo si no es un video con lenguaje de señas, donde se presenta la prueba. Es un lenguaje que ellos entienden, y con unos tiempos y unas condiciones distintas. Con los indígenas, por ejemplo, con las personas que están muy apartadas de la Universidad, se hace lo posible por llegar a esos sitios para la aplicación de la prueba de admisión, y pues ponerlos en las condiciones de alguna manera de equidad. (ENT.DIR.1 – 21-05-2019)*

La expresión del funcionario en el sentido de que la Universidad “tiene que ser ciega a muchas cosas”, implica que, si bien la institución es custodia de esos “bienes escasos” que son los cupos de universidades públicas, se debe garantizar la admisión de cualquier persona, incluso si su condición socioeconómica le permite costearse una universidad privada de calidad. Sin embargo, también podría interpretarse en el sentido de

que no todas las personas, por el hecho de auto-reconocerse indígenas o afrodescendientes, tienen una desventaja para la oportunidad educativa. Reitera que los PAES garantizan un criterio de equidad al igualar las oportunidades de acceso de aspirantes indígenas y afrodescendientes compitiendo por cupos escasos entre ellos y ellas, cuestión que, si bien es cierta técnicamente, en la práctica concreta implica igualdad entre iguales, pero no entre desiguales.

Como mostraré más adelante, con las paradojas del éxito y del fallo en educación superior, los grupos de puntaje entrañan asimetrías si se analiza dicha oportunidad educativa en términos del proyecto de vida, es decir, de aquella carrera que es importante para personas cuyas apuestas educativas representan algo más que una simple transición entre el mundo familiar y el laboral, un asunto epistémico. En el Plan Global de Desarrollo se afirma que la equidad no depende de quiénes pueden o no acceder a la Universidad, sino del impacto que se cree desde su control del *dominio epistémico*:

La *dimensión* de equidad de la Universidad no puede reducirse al juicio de quienes acceden a ella o permanecen en ella; la Universidad será equitativa si el conocimiento que construye y los profesionales que forma, como portadores de racionalidad, aseguran —donde quiera que se desenvuelvan— la búsqueda de la verdad y la circulación social de conocimiento pertinente. (UNAL, 2016c, p. 28)

Estos supuestos suenan paradójicos frente a las declaraciones anteriores, en donde la Universidad ponderaba la “diversidad de saberes”, la pluralidad y el reconocimiento de la multiculturalidad, aspectos desde los cuáles la pregunta por la equidad sí debe cuestionar quiénes participan de la educación superior de calidad, a la vez que no puede establecer una sola forma de *racionalidad* o concepción de *verdad* como válida (Castillo y Caicedo, 2008, 2016; Mosquera y León, 2009; Viveros, 2012; Munévar y Gómez, 2013). Son estos desbalances desde el punto de vista institucional, los que presumen una forma de *injusticia epistémica* (Fricker, 2017). En este punto las palabras de Wilson resuenan fuerte en mi mente, y me llevan a preguntarme por la experiencia de quienes, contrario a él, no lograron ingresar o permanecer en la UNAL.

Ahora bien, las anteriores interpretaciones de la frase son desafiantes para la comprensión de la equidad en educación superior. Sin embargo, una tercera interpretación más grave provendría de considerar que “ser ciega a muchas cosas”, puede implicar la

necesidad de desconocer las realidades y formas de experiencia más concretas de algunas personas que aspiran a ingresar a la UNAL. Este es el caso de personas indígenas o afrodescendientes que no logran un cupo en la carrera de preferencia para su proyecto de vida, o concretamente de un aspirante en condición de discapacidad cognitiva y psicomotriz, quien, a través de su madre, solicitó una prueba especial de admisión de acuerdo a sus capacidades, e incluso, la realización de los principios establecidos en el Acuerdo 036 de 2012, *Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia* (Corte Constitucional, Sentencia 115/22)

En cierta forma es entendible esta dinámica del *dominio organizacional*, puesto que en sus diferentes planes de desarrollo (UNAL, 2016c; 2019), la Universidad ha ratificado la importancia de seguir liderando en investigación, con la proyección de reconocimiento local y global, junto a posicionamientos relevantes en rankings internacionales (Shangái Report, 2019; Sapiens Research, 2020). ¿Puede entonces una equidad sin justicia epistémica convivir con tales objetivos institucionales?

Ahora, surge una crítica a la Ley 30 de 1992 por no considerar los recursos necesarios para implementar medidas de *acción afirmativa* tan necesarias para responder a la política social de la Constitución del 91 (UNAL, 2016c, p. 119). A este respecto, conviene recordar que el primer PAES en la UNAL fue para comunidades indígenas en el año 1986, no como una respuesta a estándares de la macroestructura, sino como una preocupación de docentes, principalmente en la Facultad de Ciencias Humanas, que veían la necesidad de una medida que facilitara el acceso de personas indígenas a la UNAL, en tanto era una población históricamente excluida de la educación superior (Mayorga, 2003; Mayorga y Bautista, 2009).

De hecho, en uno de los estudios más completos sobre las acciones afirmativas en la región, como el de Magdalena León y Jimena Holguín (2005), si bien se reconoce que el PAES para comunidades indígenas representa una respuesta para facilitar el acceso de personas pertenecientes a comunidades indígenas, éste no puede considerarse una medida de acción afirmativa por sus falencias. El artículo del profesor Luis Guillermo Vasco, denominado *¿indígenas estudiantes o estudiantes indígenas?* (1992), fruto de una carta que

dirigiera al entonces rector Antanas Mockus, además de hacer varios reparos al PAES, afirma:

Todo continúa existiendo sobre el supuesto de que sólo son válidas las mal llamadas ciencia y tecnología modernas u “occidentales”, y de que sólo con ellas es posible acceder a un conocimiento eficaz del entorno natural y social y a su manejo y transformación. En los exámenes de admisión y en los programas de las carreras no hay cabida reconocida para los conocimientos y saberes, para las metodologías de conocimiento, para las concepciones del mundo y las lógicas de pensamiento de los pueblos a los cuales pertenecen estos estudiantes, ni para el bagaje propio y específico que puedan tener y aportar en tales campos. (Vasco, 1992, p. 7)

Sí bien ha pasado ya una treintena desde que se escribió dicho documento, a lo largo de esta investigación vemos que estudiantes indígenas y afrodescendientes comparten dicha visión. De hecho, Seikukwy, gobernador actual del CIUB, ha manifestado su inconformidad con la visión unilateral de la medicina occidental promovida en su programa<sup>47</sup>. Esto produce un entorno en el que, si bien la Universidad (o parte de ella), realiza esfuerzos por el reconocimiento de los saberes desde una perspectiva intercultural, los y las estudiantes de grupos étnicos siguen sintiendo el peso de un *dominio epistémico* que se manifiesta con fuerza en el currículo, la investigación y la gestión de ese posicionamiento local y global. De hecho, Vasco manifestaba que si bien la Universidad concibe el PAES indígena como parte de reformas que abogan por un acceso “multiclasista” y “multicultural”, de manera subrepticia, pareciera haber una intención homogeneizadora desde el “proceso académico y docente” (Vasco, 1992, p. 7).

Es esto lo que pudiéramos llamar una manifestación curricular constitutiva del *dominio epistémico* que, sin embargo, fluctúa a través del “currículo oculto”. Incluso circula la idea institucional de que es más sencilla la vida académica con una sola concepción del saber válido, con una sola mirada epistémica y metodológica:

---

<sup>47</sup> Estas reflexiones surgen de mi trasegar en la Red Intercultural de Saberes Ancestrales de Colombia (Proyecto Saber y Vida), del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales -IEPRI-, bajo la coordinación de la maestra Gloria Inés Muñoz. En este espacio, desde el 2019, he tenido la oportunidad de compartir, escuchar e intercambiar ideas con estudiantes mayoritariamente indígenas y en menor proporción, afrodescendientes (también campesinos/as), que asisten a las reuniones y participan en los proyectos de la Red. Esto me ha permitido tener una visión más amplia de sus ideas y percepciones de la experiencia universitaria en la UNAL, no mediada o influida por el formato de la entrevista *vis a vis*.

Otro tipo de dilemas están referidos al manejo de la diversidad cultural y las supuestas contradicciones entre la diversidad cultural y la igualdad. Las instituciones educativas culturalmente homogéneas impiden conocer y aprender de los otros. En América Latina la diversidad cultural continúa siendo incómoda para muchos e indudablemente es más cómodo optar por políticas homogéneas y universales, que por políticas multiculturales y diversificadas que atiendan la heterogeneidad, como lo hacen las políticas de acción afirmativa. (León y Holguín, 2005, p. 13)

En conclusión, a pesar de estas aparentes contrariedades, este plan de desarrollo deja asentadas las bases de una institución que promoverá como apuesta estratégica un discurso de calidad y excelencia académica atada a criterios de equidad e inclusión social, que quedarán de manera más específica detallados en el siguiente Plan Global de Desarrollo.

### **2.2.2 Plan Global de Desarrollo 2019-2021. Proyecto cultural y colectivo de nación**

El Plan Global de Desarrollo 2019-2021, detalla cuatro (4) ejes estratégicos y catorce (14) políticas, no sólo como un horizonte para los años del Plan, sino como una perspectiva y una prospectiva integral hacia la agenda del año 2030. A diferencia del plan anterior, va más allá de la rendición de cuentas o de la reflexión sobre lo que identifica a la UNAL, y propone acciones específicas con una visión más ambiciosa de lo organizacional.

El documento comienza afirmando que la institución es responsable de construir ambientes universitarios en donde coexistan la diversidad, la diferencia y la equidad, entre otros aspectos (UNAL, 2019, p. 9). Esto supone una reiteración de los principios del plan de desarrollo previo y ratifica otros aspectos como elementos esenciales de la institución:

- 1) Universal: inmersa y participe de la realidad nacional y el contexto global.
- 2) Científica: líder en ciencia, tecnología e innovación, y al servicio de las comunidades y el progreso nacional.
- 3) Autónoma: independiente de poderes políticos, económicos o religiosos, y socialmente responsable.
- 4) Corporativa: direccionada con criterios de mérito, con cuerpos colegiados que representan una comunidad académica reflexiva, deliberante, ilustrada y creativa, que niega la

verticalidad constituyendo un tejido que integra las direcciones nacionales de un lado y cada una de sus sedes del otro. (UNAL, 2019, p. 10)

En este punto se ratifican aspectos nucleares de la misión institucional, iniciando con el liderazgo en el control del *dominio epistémico*, pero acentuando la autonomía y el mérito como pilares de su conformación organizacional. Como ya he sugerido, esto es entendible en el marco de la *excelencia académica* del plan de desarrollo anterior, lo cual demanda apuestas sólidas desde la docencia, la investigación, la proyección social, la internacionalización y las posiciones de poder global basadas en la *cienciometría*, todo lo cual supone serios desafíos para la equidad en educación superior (David, 2009, 2011). Ello, además de garantizar el prestigio académico nacional e internacional, permite demandar al Estado fuentes de inversión y recursos destinados al fortalecimiento del sistema público de educación superior (Gómez, 2015; Bula, 2009).

En este plan que, reitero, establece políticas más ambiciosas y específicas, la palabra *equidad* resulta altamente “manoseada”: “nuestra Institución se proyecta como generadora de transformaciones culturales, científicas y tecnológicas, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social y el desarrollo sostenible para la equidad” (UNAL, 2019, p. 12). Esta pretensión de equidad no puede eludir el discurso de la “igualdad de oportunidades” como sinónimo de compromiso integral con las demandas de la sociedad, resaltando además la defensa y promoción de sus valores culturales (UNAL, 2019, p. 29).

También concibe una visión autorreflexiva de la UNAL con lo que denominan su ADN y un propósito superior que aparece como “respeto por la diferencia y la inclusión social” (UNAL, 2019, p. 36). Lo interesante aquí no es la cantidad de veces que aparecen las palabras justicia, inclusión o equidad en los documentos institucionales, sino las aperturas discursivas para poner en tensión las experiencias de vida de estudiantes que encarnan esa diversidad territorial, cultural y humana que los documentos institucionales dicen valorar, para resaltar, en su quehacer académico. Y exigirá a lectores y lectoras analizar si tales presupuestos son retóricos o vivenciales. Desde esa perspectiva, el peso del *dominio organizacional* queda develado en todos los capítulos que componen esta tesis.

En lo que la UNAL denomina su ADN, formula la siguiente consigna: “entendemos la educación y el acceso al conocimiento como un derecho fundamental de los colombianos” (UNAL, 2019, p. 36). Dicho principio rector, si bien parece respaldado por la

infraestructura de la UNAL encaminada a asegurar la igualdad de oportunidades por vía del mérito académico como valor igualador, entraña serias asimetrías cuando los y las estudiantes de grupos étnicos resaltan las tensiones constantes y latentes con el encuadre entre el *dominio organizacional* y el *dominio epistémico*. En palabras de Marcela, mujer afrodescendiente de Tumaco, Nariño, en el programa de Filología e idiomas (alemán), esto emerge con fuerza cuando dicho *dominio organizacional* pareciera ostentar una cultura que refuerza las diferencias en un sentido negativo. Cuando le pregunté a Marcela si se había sentido cómoda en el trato con otras personas mestizas o de admisión regular, esto contestó:

*No. No mucho, porque tanto así que te cuento una experiencia. La primera vez que tuve que hacer un trabajo, creo que era una reseña, una reseña de una película de una materia que se llamaba, que se llama Fundamentos de Educación. Desde el colegio yo venía... cuando uno hacía los trabajos escritos, los hacía en hoja de bloc y con lapicero. Entonces yo recuerdo que llegué a clases con un montón de hojas de bloc, y entonces un compañero me pregunta: ¿y esas hojas para qué son?, y yo le decía: “para el trabajo escrito” y me dijo, ¡no!, lo podías hacer en computador. Yo quedé como... okey... en computador... ¿cómo es eso? Y digamos que con los trabajos y eso, tuve muchísimas pruebas porque no sabía qué era una reseña; qué era un informe; qué era un ensayo; no sabía nada de eso. Entonces al llegar a la Universidad me tuve que enfrentar a ver las diferencias de lo que es un ensayo, un informe y eso... Y unos profesores como que sí estaban dispuestos a explicarte o a decirte o a ponerte en el papel de uno... Y otros, era como: “pues hija, si no le enseñaron en el colegio, vaya y consulte en internet, vaya a otra parte a que le digan porque yo no estoy para perder mi tiempo explicando esas cosas”. (ENT.12, 24-05-2021)*

En este testimonio los aspectos retóricos aspiracionales quedan desafiados en su realidad por las experiencias de las personas que viven o han vivido la cotidianidad del campus, siendo mujer u hombre de un grupo étnico. ¿Acaso el *dominio organizacional*, en su simbolismo y fuerza epistémica, despliega las mismas violencias hacia un hombre o hacia una mujer? Las palabras de Marcela, evocando una situación opresiva por parte de un docente, dejan en la palabra “hija” una señal de paternalismo con soporte en el *dominio organizacional* y su articulación con el *epistémico*, esta vez configurado en lo material y lo tecnológico. Si bien en este trabajo se avizoran las formas como las personas construyen agencias y contrapesos individuales y colectivos ante los *dominios de poder*, surge una pregunta. Si, por ejemplo, en el caso de Marcela, si hubiera sido una mujer blanca, ¿el docente le habría dicho lo mismo? ¿Acaso se asimila únicamente el *dominio epistémico* como una carencia en personas racializadas/etnizadas? Si el docente se hubiera dirigido a

un hombre, ¿le habría dicho lo mismo y con el mismo acento de supremacía que Marcela denuncia?

Ahora mismo recuerdo la resistencia del colectivo de estudiantes afrodescendientes denominado “Afrodisiacos”, en un evento de Antropología de la UNAL. Los y las estudiantes comienzan cuestionando la duración del espacio radial que se les ha concedido, ya que, aunque han pedido una (1) hora, solo les han concedido treinta minutos. Mientras escuchaban una canción sobre el estereotipo de que todo lo negro es malo, la presentadora hace una pregunta sobre cómo ha sido la experiencia de estudiantes afrodescendientes en las aulas, pregunta que estaba orientada más en el sentido de la convivencia como “los parches”. A continuación, comparto transcripciones (no del todo literales) de dicha sesión radial en el programa El Corrinche en UN Radio:

*Presentadora: ¿Cómo es la experiencia de entrar a un salón de clases y que uno sea literalmente la “ovejita negra” ¿yo qué hago aquí? En mi facultad hay dos negros, pero como no son de Tumaco. Yo no es que les hable mucho, entonces me toca rodearme de lo que hay, de gente “no negra”.*

*Respuesta 1: Yo he sido la única negra en todas mis clases, entonces me toca juntarme con lo que “haiga”. [sic]*

*Respuesta 2 (Estudiante de Derecho): Es un reto buscar a la persona que te acepte; que entienda que hablas fuerte, que tienes palabras extrañas. Ser negro en la UN es un proceso continuo de reivindicación de nuestra cultura, reconstruirla todos los días en el aula de clases.*

*Presentadora: ¡uy en la Facultad de Derecho!, una de las facultades más racistas que hay en la UN.*

*Respuesta 2 (Estudiante de Derecho): se puede decir que sí en el sentido que al ser negro tienes la labor de recordarle a nuestros profesores que a pesar de ser la Universidad Nacional de Colombia, tenemos derecho a entrar todo el mundo. Ser negro no significa solamente trabajar la tierra; que no somos brutos; que tenemos ideas y, lo más importante, que entramos a la academia con el fin de reivindicar lo que somos y decirle al mundo que estamos presentes.*

*Presentadora: ¿tú tienes un caso concreto de discriminación de tus profesores?*

*Respuesta 2 (Estudiante de Derecho): algún día en una clase de Derecho una profesora dijo que la gente negra era “otra raza”, y eso es ilógico por el hecho de que somos una sola raza (humana). El hecho de ser negro no me convierte en algo diferente. Una compañera que está en el programa dice que eso es cierto; que cuando alguien los ve les pregunta: ¡¿eres PEAMA?! Es algo que pasa mucho en*

*esta Universidad y en todas las facultades. Nosotros somos como somos, tenemos nuestra forma de ser y no nos avergonzamos de ser lo que somos.*

*Presentadora: ¿qué experiencias han tenido que les hagan conciencia de ser negros en la UN?*

*Respuesta 2 (Estudiante de Derecho): algún profesor que me haya hecho un acto de discriminación no, porque yo respondería con vehemencia. Pero sí he tenido casos concretos de compañeros, que el profesor una vez dijo que “éramos un subgrupo humano; que teníamos complejos a partir del color de la piel”. Yo desde ahí me quedé con ese complejo y salí perturbada de esa clase. Luego dijo que nosotros nos aprovechábamos del Estado; que éramos unos vividores; que estábamos aquí porque la Universidad nos regalaba el cupo y, en fin, gracias a Dios creo que ya no veo más materias con este “ser tan particular”.*

*Respuesta 1: en todas las clases que tomo soy la única negra. Algo que pasa mucho aquí en la UNAL es que te ven negra y te preguntan: ¡oye, ¿tú eres PEAMA?! Esa es la característica que tienen los rolos o los blanco-mestizos para diferenciar a un negro que esté aquí en la UN.*

*Respuesta 3: en mi caso soy el único hombre afro en filología. Sí, es como muy raro cuando tengo una cátedra de mil estudiantes; una cátedra famosa y cuando cuento, los afros no llegan ni a diez (10). Triste. Yo por lo menos no he tenido casos de discriminación así tan fuerte en la Universidad porque yo desde que llegué puse mi muro: “aquí no me van a venir a discriminar por ser negro; aquí no lo van a hacer”, pero sí conozco un caso particular de un muchacho que una vez un profesor habló de su color de piel y que los compañeros empezaron a reírse. Así que esas cosas toca que trabajar.*

*Respuesta 4: a mí sí me ha tocado lidiar con todo ese tipo de estereotipos que tiene la gente hacia nosotros los negros: “compañero venga vamos a tal parte de noche... es que con usted no nos roban”; ¿por qué habla tan fuerte?; ¿qué es esta palabra?; ¿compañero usted debe bailar muy bueno salsa?” El hecho que yo sepa bailar no es por mi color de piel, o que sea culón o tenga la “guasamalleta” larga, ¿qué son esas cosas? (EVE. 20, 21-05-2019)*

En estos testimonios podemos observar cómo el *dominio experiencial* entra en tensión con los *dominios representacional e intersubjetivo*, con un fondo casi imperceptible en lo *epistémico* y lo *organizacional*. En efecto, asociar “raza”/etnicidad a determinados estereotipos, faculta a las personas que no se identifican o no son identificadas con dicha alteridad a asumir cierta posición de poder sobre las personas “marcadas”, sobre todo cuando desde el rol docente emerge tal poder como legítimo, al representar una institución basada en principios epistémicos occidentales y, una vez más, con la pretensión de

excelencia académica que abriga todo diálogo, intervención e interacción humana en la institución.

Estas experiencias remiten a cuestiones analizadas por David Gillborn en clave interseccional, encontrando que, respecto de niñas y niños afrodescendientes y con alguna discapacidad, los grupos de docentes y las escuelas suelen mencionar, no al racismo, sino a la “falta de compromiso” como explicaciones del fallo que suele traducirse incluso en deserción (2015, p. 280). Por ejemplo, retomando palabras de Marcela (más arriba), su testimonio devela una forma de prejuicio que se vuelca, no ya sobre un fallo previsible por falta de compromiso, motivación o responsabilidad con la “excelencia académica” esperada de estudiantes “unaleños” (incluso de “los foráneos”)<sup>48</sup>, sino de un fallo (a modo de prejuicio) marcado sobre ciertos cuerpos, ciertos acentos, ciertas identidades. Esto se ratificó en el diálogo con Afrodisiacos, lo mismo que en otros testimonios de estudiantes afrodescendientes que iré incorporando en este trabajo.

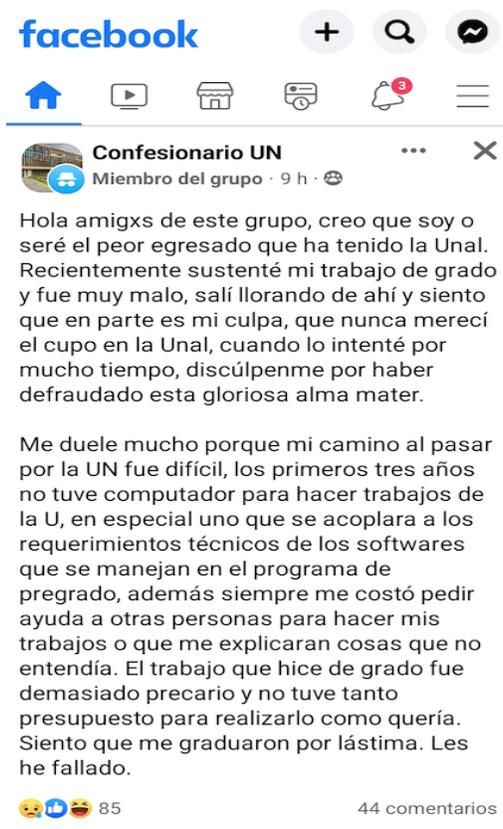
La excelencia académica que se predica como parte del ADN de la UNAL genera orgullo entre quienes ingresan y reconocimiento a quienes logran un cupo, permanecen y se gradúan, pero, a la vez, promueve una especie de competitividad y distinción que termina generando procesos de autoexclusión y falta de motivación en estudiantes que, sea de admisión regular, sea de admisión especial, sienten que no tienen el talento suficiente o las capacidades para sobresalir (incluso sobrevivir) en la vida académica.

Al respecto encontré una serie de *post* en redes sociales estudiantiles. Consideré importante compartirlos con la finalidad de mostrar cómo en el *dominio organizacional*, tanto la historia como la cultura académica que se despliega, reproduce una forma de presión en torno a la excelencia académica. Cuando es encarnada por docentes y estudiantes con determinados capitales culturales y sociales, amplifica la resonancia del *dominio epistémico* como forma de habitar el campus; una especie de privilegio y de distinción. Si en el caso de personas aparentemente no racializadas o etnizadas produce sentimientos de infravaloración o desprestigio, ¿cómo será en quienes experimentan una opresión diferente en el *dominio representacional*? (estereotipos en torno a las capacidades de ciertas personas según su identidad de género o racial/étnica).

---

<sup>48</sup> Así se suele mencionar, como una especie de gentilicio de quienes estudian en la UNAL (Materias y electivas fáciles UN, 2020-2022; Confesionario UN, 2022).

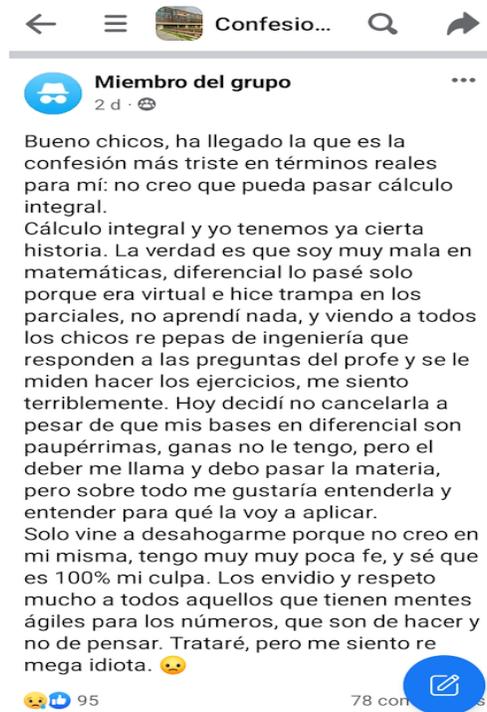
Una primera experiencia relatada por una persona que acudió al Confesionario UN<sup>49</sup>, cuya expresión escrita incluso ha provocado risas, también puede ser vivenciada por una mujer al ingresar a áreas que tradicionalmente son de “competencia masculina” (figuras 3-4).



**Figura 3.** Hombre siente frustración por su nivel académico  
**Fuente:** Confesionario UN (19-08-2022).

---

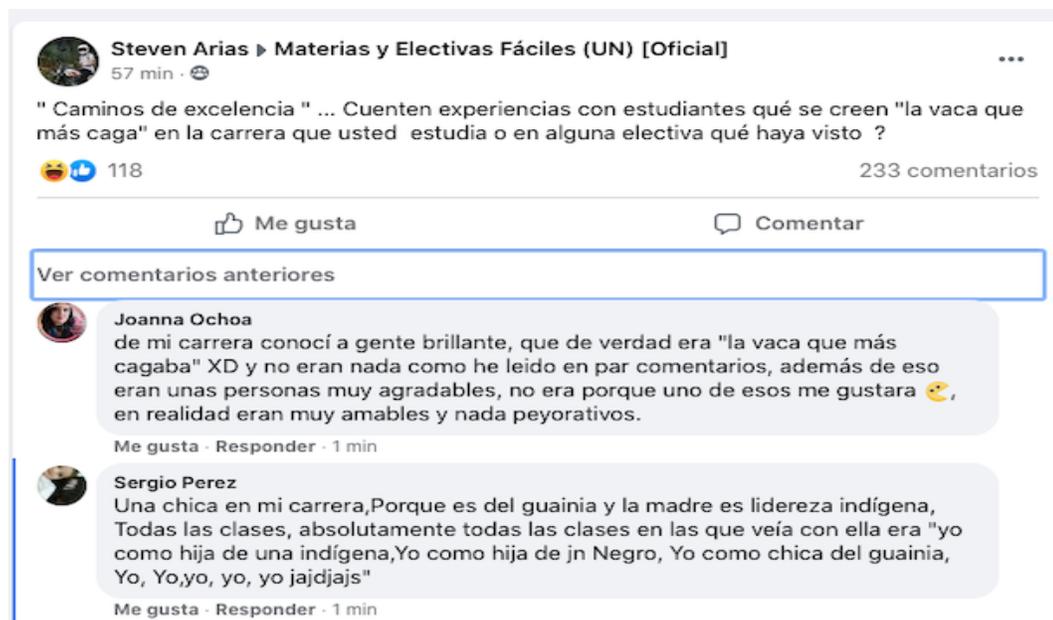
<sup>49</sup> Confesionario UN es, junto con Materias y Electivas Fáciles (UN) [Oficial], las dos páginas desde las cuales realicé una primera aproximación a lo que pudiera denominarse una “etnografía virtual”.



**Figura 4.** Mujer que siente frustración por su desempeño académico en áreas STEM<sup>50</sup>.  
**Fuente:** Confesionario UN (2022, 19 de agosto).

Estas “publicaciones” muestran unas fibras muy delgadas de la experiencia estudiantil como elemento general del *dominio organizacional*. Más allá de las trampas de interpretaciones genéricas, es posible afirmar que estas expresiones son muestra de tensiones con un *dominio epistémico y cognitivo* que imprime una forma especial de autoexclusión de ese “capital simbólico” que ostentaría el o la estudiante cuyo rendimiento coincide con el estatus de “unaleño/unaleña”. Cuando tales tensiones rozan el *dominio intersubjetivo*, emergen formas (a veces veladas) con que son percibidas las expresiones de personas racializadas/etnizadas al generar contrapesos discursivos, cognitivos o epistémicos a dicha vida académica. Es el caso de un hombre de población mayoritaria o de admisión regular, quien manifiesta molestia por una mujer indígena que habla en clase desde su *conocimiento situado*, asumiendo en ello un “privilegio” insoportable y la vez, aparentemente gracioso (figura 5).

<sup>50</sup> Science, Technology, Engineering and Mathematics. Por su importancia reciente, utilizo este acrónimo anglosajón por hacer referencia a la competencia en áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Un análisis desde la perspectiva de género en Viefers et al. (2006).



**Figura 5.** Hombre dice sentir incomodidad por la forma de expresarse una mujer indígena

**Fuente:** Materias y electivas fáciles UN (2021, 21 de enero)

Esto permite pensar las tramas de la experiencia universitaria de estudiantes indígenas frente a lo intersubjetivo y lo organizacional, cuando, por ejemplo, a pesar de luchar por un proceso académico y político, deben lidiar con las normas, terminando casi por aceptarlas, no sin cierto dejo de contrariedad. Es el caso de Fernando, cuya lucha política lo llevó a combinar sus compromisos académicos con luchas que le pusieron en un grado de vulnerabilidad mayor al de la frustración ante el fallo académico:

*Fernando: Eh, y no, eso paró, eso paró, pero mucho, mucho después; casi dos, tres meses después, porque me llamaban una, dos veces a la semana; a veces todos los días, amenazaban a mi esposa, a mis familiares, a todos. Eh, eso me tiró mi proceso nuevamente de ingreso a la Universidad. Eh... le escribí a los profesores todo el tema, y eso no, nada. Pues me eché las materias, y como iba, pues es meramente presencial, pedí que me dieron por hacer trabajos, pero pues no funciona así, existe el...*

*Yo: Sí.*

*Fernando ...La forma de, la formación de la Universidad no funciona así. Pues nada, hoy estoy nuevamente, perdí mi calidad de estudiante en la Nacional. Yo la semana pasada precisamente tuve reunión nuevamente con la vicerrectora. Le comenté la situación, y me dijo: "es muy difícil, muy difícil..." Ya tiene dos casos*

*casi con la misma. Yo le digo: “pero ¿qué hago? O sea, ¿qué uno puede hacer?, dígame ¿qué uno puede hacer? Nada, la recomendación es: vuelva presente todos los papeles. Hoy estoy en ese proceso de documentación con Secretaría de Gobierno, con el Ministerio del Interior, con Unidad de Víctimas, con todos esos procesos que me hicieron cuando yo denuncié, puse la denuncia, para que sean parte de todo el paquete... (ENT. 8, 05-11-2019)*

Cuando Fernando, estudiante de la comunidad Uitoto (actualmente en el programa de derecho), mencionaba sus trasegares entre el territorio y la ciudad, fruto de las amenazas que vivió por su activismo político, hacía alusión a lo difícil que es retomar los procesos en la Universidad. Además, pese a tener una visión comprensiva de la UNAL en términos de su normativa y de sus procesos administrativos, denuncia cómo ello va en contravía de sus formas de alteridad propias, de las de su pueblo u otras personas de comunidades indígenas... ¿No era ello lo que advertía el profesor Luis Guillermo Vasco?

Son esas tramas las que aparecen veladas por la retórica de los planes de desarrollo en torno a la excelencia, aun en su pretendida convivencia con la interculturalidad, la inclusión y la equidad. En efecto, el Plan Global de Desarrollo 2019-2021, postula constantemente la equidad como factor o criterio en sus políticas. En su *eje estratégico* No 4, denominado *Organización sistémica y efectiva que evoluciona a través del liderazgo colectivo*, afirma:

Este eje del plan busca fortalecer valores como la transparencia, la equidad, la justicia, la *responsabilidad*, la rectitud y la inclusión, propendiendo por el mejoramiento institucional y la excelencia y calidad en sus procesos; promover la prevención del riesgo y su gestión, junto con el uso eficiente y razonable de los recursos provistos por la sociedad; articular el conocimiento institucional con las necesidades y dinámicas de las comunidades en condición de vulnerabilidad, el sector productivo y el Estado, y generar desde el saber académico un impacto positivo en el desarrollo sustentable y con equidad del país. (UNAL, 2019, p. 58)

Se puede pensar que este párrafo entra directamente en tensión con el testimonio de Fernando, puesto que, como afirma el profesor Vasco (2002), parece haber un desconocimiento institucional (¿o una omisión?) de los procesos y dinámicas propias de los pueblos indígenas. Una de ellas es la necesidad de arraigo con el territorio (o de no perder ese arraigo), lo cual entra necesariamente en contradicción con la excelencia académica

pensada desde tiempos, estándares, entregables y todo otro tipo de funcionamientos institucionales previstos para garantizar la excelencia académica. Sin embargo, es curioso que la misma Universidad parece ser consciente de estas asimetrías. En su *Política No 1*, denominada: *Universidad como proyecto cultural y colectivo de nación que se transforma para formar seres integrales y autónomos, con actitudes ciudadanas, como agentes de cambio ético y cultural con responsabilidad social*, se afirma:

Esto implica que la UNAL, alcanzando y manteniendo la más alta calidad en el ejercicio de sus funciones misionales, asuma como tarea central formar personas capaces de cuidar de sí mismas, de las demás, de los demás seres vivos y del mundo, dispuestas a establecer una comunicación orientada a la comprensión mutua y a trabajar por una convivencia armónica, basada en el respeto, en el reconocimiento del valor de la diferencia y en el cultivo de la dignidad humana. Esta disposición a la comprensión se orienta al compromiso con el cambio hacia una sociedad más equitativa, justa e incluyente. (UNAL, 2019, p. 59)

Queda entonces delineada la aparente tensión entre calidad y equidad, al insistir en que el reto institucional es no perder la excelencia mientras se apuesta por el reconocimiento intercultural y por la garantía de la dignidad humana. Pero esta autoevaluación institucional, va más allá al afirmar que es necesaria:

Una evaluación de la reforma que alimente el cambio posible implica un análisis multidimensional en el que estarán incluidas, entre otras, las preocupaciones referentes a las relaciones pedagógicas, los vínculos entre formación, investigación y extensión, las formas y estrategias de flexibilización curricular, las experiencias de trabajo interdisciplinario, las relaciones entre la formación de pregrado y los posgrados, la evolución de los diferentes programas curriculares y la interacción con sectores externos. (UNAL, 2019, p. 62)

Dicha autoevaluación se produce en medio de un contexto que propició el *Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL: La Universidad aprende, educación en contexto* [Programa Saber y Vida (Muñoz et al., 2021)]; en ella circulan reflexiones relacionadas con posibles reformas académicas en la UNAL, sobre todo teniendo en cuenta la rápida transformación social y tecnológica, pero también su compromiso con la

diversidad cultural de la nación. Ello ha llevado a que la Universidad considere necesario incluir a los PAES dentro de esta reforma:

Si bien estos programas han cosechado éxitos requieren, al igual que los programas curriculares, una evaluación y reorientación para potenciar aún más su impacto en las regiones y en las comunidades a las que se ofrecen. El PEAMA y los programas de admisión especial necesitan de una orientación pedagógica nueva que permita entender las necesidades y desarrollar las potencialidades de los territorios y sus comunidades. Estos programas constituyen una gran apuesta para ofrecer oportunidades de formación integral a líderes regionales, para construir escenarios de paz y promover condiciones para la reconciliación en el posconflicto. También deben servir como núcleos para la implementación de nuevas modalidades pedagógicas, más incluyentes, que se adapten a estudiantes con capitales académicos y culturales bien distintos, y que comprendan sus entornos como espacios donde las comunidades, los ambientes y las experiencias locales pueden dinamizar nuevos aprendizajes, no solo para los estudiantes y sus comunidades sino ante todo para la Universidad misma. (UNAL, 2019, p. 63)

De esta manera, es posible advertir que relatos como el de Fernando, y de otros y otras estudiantes indígenas o afrodescendientes, van en la vía de ilustrar en la institución eso que el profesor Vasco (2002) hace muchos años advirtió: la necesidad de conectar la estrategia de equidad que representa el PAES, con las realidades, expectativas y necesidades, ya no solamente de cada estudiante de una manera individual, sino como colectivos de estudiantes, lo que en un próximo capítulo abordaré bajo la noción de *nosotros/as*.

En síntesis, estos planes de desarrollo dan cuenta de la centralidad de las nociones de equidad y calidad académica como pilares de la misión educativa de la UNAL, pero ¿hasta qué punto esto se realiza más allá de las actividades de docencia, investigación, proyección social y bienestar, para voltear la mirada a las experiencias de vida? Por ahora quisiera analizar otra dimensión del *dominio organizacional* representada en el trasfondo jurídico y jurisprudencial que enmarcan las acciones afirmativas y su lugar en la UNAL.

### 2.3 Las vicisitudes de la virtud individual e institucional: tensiones entre la idea del mérito y la acción afirmativa

Otra forma de analizar de manera más compleja la relación entre el *dominio organizacional* y la idea de equidad, radica en las *acciones afirmativas*. Como se sabe, éstas pueden entenderse como una forma de *justicia redistributiva* (Rawls, 2002; Fraser, 2008) que busca compensar la inequidad, o bien, “nivelar el terreno de juego”, usando la metáfora de John Roemer (1998). Para lograrlo, debe impactar el modo en que se gestionan democráticamente los espacios políticos, laborales, sanitarios, culturales y educativos. Ello implica que, en las universidades selectivas, sea necesario ampliar las probabilidades de *éxito* en el acceso para aspirantes de grupos étnicos bajo la consideración de que tal condición es conexas a las desigualdades económicas de las regiones de origen<sup>51</sup> (UNAL, 2009).

Es curioso que las políticas de acción afirmativa se hayan enfocado en este aspecto, asumiendo que es necesario invertir recursos y emprender iniciativas institucionales que apunten principalmente a las desventajas originadas por la condición racial o étnica, cuando la mayoría de estudios sobre educación han mostrado que es la clase social o la condición socioeconómica aquello que determina de manera fundamental las probabilidades de *éxito* en la educación en todos los niveles (Coleman, 2000; Ezcurra, 2011; García et al., 2013; De Azevedo, 2015; Garay, 2018). Al respecto, afirma Dworkin:

Algunos especialistas, incluyendo a muchos preocupados por no reducir el número de estudiantes negros en las facultades de élite, han sugerido que se admitiría aproximadamente a la misma cantidad de estudiantes negros si las facultades dieran preferencia a los candidatos con unos ingresos bajos en vez de a los individuos negros, ya que muchos candidatos de dicha raza son pobres. El estudio<sup>52</sup> demuestra

---

<sup>51</sup> No obstante, en la actualización del PAES para comunidades indígenas (Acuerdo 019 de 1999), se establece: Artículo 5: los miembros de comunidades indígenas admitidos como estudiantes de la Universidad Nacional acogidos al programa especial de ingreso a la Universidad de integrantes de comunidades indígenas, pagarán la matrícula mínima y podrán ser beneficiarios del préstamo - beca en el monto y en las condiciones que resulten del estudio de su situación socioeconómica. Esto indica que, para la UNAL, no es consustancial y/o esencial la vulneración socioeconómica en la identidad étnica-indígena, como sí parece presumirlo en la identidad étnica-afrocolombiana.

<sup>52</sup> Se refiere al estudio de William Bowen y Derek Bok (2000) *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*, sobre el acceso de estudiantes afroamericanos a *colleges* y otras instituciones de educación terciaria entre 1976 y 1989. Se considera un

que esta sugerencia se basa en una falacia: a pesar de que los aspirantes negros son desproporcionadamente pobres, los candidatos pobres son todavía predominantemente blancos, por lo cual la instrumentación de test neutrales a la raza que apuntaran a la diversidad económica tendría como resultado una gran disminución del número de estudiantes negros. (2003, p. 436-437)

Teniendo en cuenta la composición de las personas aspirantes a ingresar a la UNAL, donde más del 80% se ubica en estratos 0, 1, 2 y 3 (Caro, 2017, p. 112), es posible pensar que se daría el mismo caso, razón por la cual la Universidad ha establecido PAES para diferentes marcadores de identidad, diferenciando la “raza” (Acuerdo 013), la etnicidad (Acuerdo 025), y la condición socioeconómica referido a “municipios pobres” (Acuerdo 93). Incluso, ha reconocido la condición de *víctima del conflicto armado* como otro marcador que amerita un programa de admisión especial (Acuerdo 215 de 2015).

Por ende, podría decirse que en ausencia de las políticas de acción afirmativa, si bien la mayor demanda por cupos en un sector “pobre” de la población asegura que la gran cantidad de recursos públicos invertidos en educación, se orientan a favorecer a las personas menos aventajadas en lo económico [usualmente ligado a asimetrías en la calidad de la educación previa y a la carencia de capitales culturales de origen familiar (Bourdieu y Passeron, 1996, 2009)], el factor étnico y racial es tomado en cuenta por la UNAL dentro de unas demandas específicas que ameritan “estrategias de equidad” (Mayorga y Bautista, 2009), como se cita en los considerandos del PAES para comunidad afrocolombiana:

En Sentencia T-422 de 1996 la Honorable Corte Constitucional específica: "la diferenciación positiva correspondería al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural. Como ocurre con grupos sociales que han sufrido persecuciones y tratamientos injustos en el pasado que explican su postración actual, el tratamiento legal especial enderezado a crear nuevas condiciones de vida, tiende a instaurar la equidad social y consolidar la paz interna y, por lo mismo, adquiere legitimidad constitucional." (UNAL, 2009)

---

estudio que prueba el beneficio a nivel social y académico de las políticas de acción afirmativa en Estados Unidos de Norteamérica (Dworkin, 2003, p. 419-469).

De esta manera, la Universidad reconoce que si bien hay personas que carecen de oportunidades por el factor socioeconómico (que son la mayoría), hay otras que adicionalmente son afectadas por haber vivido y estudiado en x o y región y por tener una determinada filiación étnica/racial, de manera que es legítimo crear un PAES para este grupo social.

Otro antecedente para pensar las posiciones jurídicas de la macroestructura estatal con la microestructura normativa de la UNAL, lo constituye la Sentencia T-441 de 1997 (Corte Constitucional), por medio de la cual la Corte tuvo que resolver una demanda por parte de un aspirante contra al Programa de Medicina de la Universidad de Cartagena. El aspirante, aun habiendo obtenido mejores resultados en el examen de admisión que otras personas, no obtuvo un cupo, caso similar al *Regents of University of California vs Bakke* en EEUU<sup>53</sup>.

El caso en la Corte Constitucional tuvo como objeto analizar si el programa de *cupos especiales* establecido por la Universidad de Cartagena era acorde con los derechos a la igualdad de oportunidades y la educación, dado que el *accionante\** había quedado excluido de la lista de 100 personas en el periodo 1997-1. La Corte comienza estableciendo que, si bien la educación superior constituye un medio fundamental para el desarrollo y la movilidad social, los cupos en universidades financiadas con recursos públicos son “bienes escasos”, de manera que no se puede concluir que todos los interesados tienen derecho a recibirlos. Por ende, la Corporación considera que es legítimo que las universidades apliquen exámenes de admisión con el fin de determinar quiénes son las personas más “aptas” para obtener uno de esos cupos. En conclusión, la Corte acepta que el “mérito” es el único criterio válido para la asignación de cupos universitarios en universidades públicas. No obstante, para dirimir el caso, la Corte tuvo que analizar varios factores dentro del control de constitucionalidad, dado que el sistema de cupos especiales no era objetable del todo, e incluía criterios necesarios para equilibrar el “campo de juego”:

---

<sup>53</sup> El caso se originó en la demanda que un aspirante blanco, el ingeniero Allan Bakke, tras tres intentos fallidos por obtener un cupo en la Facultad de Medicina de Davis en la Universidad de California, aun habiendo obtenido mejores puntajes que otros aspirantes (Dworkin, 2003).

\* Término jurídico para designar el rol en un proceso judicial de quien entabla una acción de tutela o para la protección de un derecho fundamental.

El criterio esencial de asignación de los cupos sí debe ser el mérito académico. Es decir, este es el parámetro que debe regir el proceso general de distribución de estos bienes escasos. Sin embargo, es aceptable que las universidades utilicen otros criterios que flanqueen el parámetro básico de adjudicación de los cupos, cuando, por ejemplo, se persigue contrarrestar las condiciones desiguales con las que arriban a los exámenes de admisión los distintos aspirantes a ingresar a la universidad, o se procura dar cumplimiento a los fines de la institución universitaria. (Corte Constitucional, Sentencia T-441 de 1997)

Acepta entonces la Corte que es apenas una consecuencia razonable que solo algunas personas alcancen un cupo en un programa universitario. Es decir, incluso la igualdad de oportunidades conlleva implícitamente asimetrías correspondientes al logro (*éxito*) de quienes demuestren capacidades para acceder a la educación superior pública de calidad.

En este sentido, siguiendo los planteamientos de Mosquera y León (2009), las medidas de acción afirmativa o discriminación positiva buscan promover la “igualdad real” más allá de una *igualdad formal*. En efecto, considero que la relación equidad-igualdad es simbiótica, puesto que sin igualdad formal no es posible activar medidas para que esa misma igualdad llegue a ser real, lo que en términos materiales le da sentido a la idea de equidad. Sin embargo, con el fin de no vaciar de contenido su concepto bajo una *idealización de la idea*, es preciso reconocer que en una democracia la pretensión de equidad es predicable por parte de quienes consideran la necesidad de un trato preferencial que les permita buscar el logro educativo en condiciones de igualdad (*libertad positiva*), así como por parte de quienes exigen que dicho trato no les perjudique al no necesitarlo (*libertad negativa*<sup>54</sup>). Allí la interseccionalidad emerge con potencia signica.

Todo esto cobra sentido en el marco de los programas de admisión especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia, puesto que, en el caso de Bogotá, al recibir la mayor cantidad de aspirantes de todas las regiones, constituyen un interés específico para analizar la equidad en instituciones de educación superior. En efecto, la sede Bogotá acoge la mayor cantidad de aspirantes, admitidos/as y matriculados/as. En el año 2021 tuvo una

---

<sup>54</sup> Ver en Sen (2010) y Marginson (2011).

matrícula de 33.066 estudiantes entre pregrado y posgrado, con el 56% del total de estudiantes de la Universidad en todas sus sedes. A la vez, se registra que el 87% de estudiantes pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. En el caso de los PAES, ese mismo año tuvo un incremento en la matrícula del 18% respecto del 2020, con 3.376 estudiantes.

Sin embargo, existen casos en donde la UNAL ha sido cuestionada en sus criterios de justicia, cuando se realizan demandas de inclusión y equidad, ya no a través de las categorías definidas por la “raza”/etnicidad y la condición socioeconómica, sino por discapacidad. Recientemente, a través de la Sentencia T-115 de 2022, se resolvió una tutela interpuesta por la madre de Manuel Alejandro Segura Velosa, un joven de 24 años con una “discapacidad múltiple (déficit cognitivo leve y parálisis cerebral espástica)” (Corte Constitucional, Sentencia T-115/22). En este caso, se invocó el derecho fundamental a la educación inclusiva, la igualdad y la dignidad humana, debido a que el mencionado aspirante no obtuvo un cupo en el programa de Psicología en la UNAL (Sede Bogotá), a pesar de haber presentado el examen de admisión en 2019 y 2020, no sin antes reportar a la Universidad las condiciones especiales y reclamar los “ajustes razonables” necesarios en relación con la infraestructura física, tecnológica y de acompañamiento.

La Corte Constitucional detalla que la accionante radicó ante la UNAL el 29 de octubre de 2020 un derecho de petición con el fin de conocer información sobre los resultados del examen de admisión de su hijo; detalles sobre el proceso de admisión de estudiantes en condición de discapacidad, o si existía algún programa de admisión especial, como lo hay para comunidades indígenas y afrodescendientes. Ante esta solicitud, la UNAL contestó que:

Los resultados individuales de admisión a la universidad se conocen de manera virtual. Frente al segundo punto, indicó que los cupos para los programas curriculares de Pregrado de la Universidad hacen parte de bienes públicos escasos del Estado, por lo que para ser adjudicados debe prevalecer el mérito académico de los aspirantes. Finalmente precisó que, la Universidad Nacional no cuenta con una prueba o examen con una estructura y componentes diferentes para ser aplicado a los aspirantes con discapacidad y a aquellos que participan mediante un programa de admisión especial.

(...)

Sobre el tercer requerimiento, la Universidad indicó que no es posible equiparar la solicitud a un cupo especial que, si es dado a las comunidades indígenas, población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, víctimas del conflicto armado interno, mejores bachilleres y mejores bachilleres de municipios pobres, puesto que en todos los programas especiales de admisión prima el mérito. (Corte Constitucional, Sentencia T-115/22)

De esta manera, como garantía de igualdad, la UNAL está reafirmando el carácter meritocrático que regula incluso sus medidas de acción afirmativa, razón por la cual nadie podría pretender obtener un cupo con excepción de dicho criterio. El razonamiento es más o menos: si las poblaciones con cupos de admisión especial por “raza”/etnicidad no violan dicho precepto, ¿por qué otra persona debería hacerlo?

Es en este sentido en donde el *dominio organizacional* se entronca con principios y valores del ordenamiento jurídico problemáticos desde el punto de vista de la justicia. Si bien la igualdad es un derecho constitucional, para que sea real debe atender a los criterios de justicia que *compensen* las desventajas originadas en diferencias sustanciales de las personas, como en este caso. En efecto, no es posible comparar la dificultad que supone presentar un examen de admisión exigente cognitivamente para una persona con la discapacidad de Manuel Alejandro, con una persona indígena o afrodescendiente sin discapacidad. La pregunta que cabe entonces es: ¿quién es más desigual ante la sociedad? Por ende, así como existe un *currículo oculto* en las universidades, no visible pero que opera como una manifestación del *dominio epistémico*, así mismo, los sistemas institucionales de normas, protocolos y procedimientos, quizás escondan una perspectiva del funcionamiento organizacional que compromete los criterios de equidad desde su mismo centro. Es esto lo que la madre de Manuel intuye como una injusticia, no solo epistémica, sino institucional:

Mi hijo presentó la prueba en desigualdad de condiciones en relación con los demás aspirantes en cuanto al contenido de la prueba, teniendo en cuenta que el resto de los aspirantes que presentaron el mismo gozan de todas sus capacidades cognitivas o intelectuales, lo cual desconoce no solo la jurisprudencia de la Corte

Constitucional en la materia, sino incluso el Acuerdo de la Universidad Nacional 036 de 2012 en su artículo 3, literal a que estipula la promoción y fortalecimiento de una cultura institucional de inclusión educativa para las personas con discapacidad. (Corte Constitucional, Sentencia T-115/22)

En este punto —aunque se trata de casos diferentes— recuerdo mis conversaciones con Luis, hombre de la comunidad Los Pastos (Cumbal, Nariño), quien luego de aplicar a agronomía en la Universidad de Nariño (pública), no logró obtener el puntaje requerido. Él se desplazó a Bogotá para aplicar (por segunda vez) a Agronomía, sin obtener el cupo deseado. Sin embargo, más allá de estas vicisitudes para alcanzar un proyecto de vida lejos de la violencia de su tierra natal cuando perteneció a las filas del ejército<sup>55</sup>, tiene un testimonio lleno de fuerza que ilustra los asuntos de justicia. Aunque una discapacidad, adquirida por un accidente, que vivió saliendo de la Universidad por la calle 26, le impide a veces comunicar sus ideas de manera fluida, su testimonio permite observar tensiones con el *dominio organizacional* que jalan unas fibras muy delgadas de lo que desde una sentencia jurídica pudiera establecerse:

*Yo: Y entonces cuando usted no pasó a agronomía en el 2006 ¿qué hizo entonces?*

*Luis: No, no, si yo, o sea, yo tenía dos opciones. Pasé a las ciencias humanas, pero pasé en el 2006 a...*

*Yo: O sea, la segunda opción era...*

*Luis: Humanas...*

*(...)*

*Yo: Y la, y la tomó...*

*Luis: Sí, la tomé, ¿pues qué iba hacer?*

*Yo: Sociología.*

*Luis: Claro, no me gustaba por lo que, por lo que el primer año, el primer año eran todo... Pucha, sí estuvo he escuchado, pues, o sea, me pareció muy fundamental lo que les dan los creadores, los creadores les enseñan como Durkheim, Karl Marx,*

---

<sup>55</sup> Debo al antropólogo Felipe Cabrera, la sugerencia de considerar “víctima del conflicto armado” como otra forma de alteridad en estudiantes indígenas y afrodescendientes. Esto debería ser considerado con mayor detalle en términos de una justicia compleja que observe más allá de las categorías al uso.

*Max Weber, mmm... No, no, bueno, ahora ya, ahora ya (inaudible), pero pues me encontré con el loco allá que pasó el accidente, Estuve allá 3 años en Nariño, recuperándome: terapia física; lenguaje. Me enseñaban a escribir: “¡présteme la mano, coja el lápiz; así... su nombre, su nombre lo vamos a escribir!” Lu-i-s..., ya ves!” Pucha, de ahí empecé.*

*Yo: Desde, casi desde cero.*

*Luis: Entonces, eso, eso me daba duro a mí, eso me dio duro y empecé a tomar remedio yagé. Por eso hice aquí, bueno, tomar remedio y trabajé con los, con los... Ahora pues me encontré a Jairo, tres, en tres cursos lo acompañé, primero mirando, mirando no más, la segunda vez sí como de igual, como a los 2 años llegó, “¿Jairo, me recuerdas?” —“ay, quiubo ¿qué más?, ¿cómo le va?, ¿cómo va?” ¿No?, más o menos, ¿ahora sí?, ¿en qué le colaboro?”— Listo, acompañeme aquí”. También se puso el oficial de él, y estábamos ahí, yo escuchando, aprendiendo, pues lo que me gusta, aprendiendo, aprendiendo. “No viejo, tranquilo, ¿qué piensa hacer? ¿y piensa hacer lo mismo que me comentó?” “Sí”, “no sea brutico”, —dijo, “venga, venga”, dijo... cogió el computador y lo abrió: “esto, y esto, esto producen los químicos, esto le produce al humano”. Dijo: “lo primero empezando a tierra, eso produce en la tierra”. Y empezó: “que mata los microorganismos, mata también las fuentes hídricas, que mata los...” O sea, todo lo que hay aquí en la huerta es beneficio para las plantas y para nosotros, llega un pajarito pues ya le ayuda, le ayuda, repela unos bichitos que se entran a dañar la planta, eso repela, o ese bichito que está repela a otro bicho también que, que es malo para cierta planta. Por ejemplo, una lagartija que se come gusanos blancos, gusanos blancos se comen a la araña de la papa. Por ejemplo, el ratón, el ratón, el ratón, el ratón de campo que no hace daño a nada, ese también se come los, se come los, a los, mmm... A las, ¿cómo se llaman?, ¿cómo se llaman?... se come los... Hay unas larvas, a los, a los cien pies, los cien pies son, ponen huevos, ponen huevos en unas larvas que son dañinas para los tubérculos también. Eh, por ejemplo, hay un pajarito que se come los, se come los, las mariquitas, y las mariquitas se comen a otros. Es un, es un, es una cadena alimenticia bonita ahí, y eso me...*

*Yo: Simbiótica.*

*Luis: Simbiótica. Y eso me...*

*Yo: Luis, o sea que tú, bueno, como no pasaste a Agronomía, hiciste uso de las dos opciones, de la segunda opción...*

*Luis: Sí, hice uso de la segunda opción.*

*Yo: Que fue Sociología, pero ahí pasó el accidente.*

*Luis: No, el accidente, exacto a ese punto. El accidente fue en el 2007.*

*Yo: O sea, a un año de que habías entrado.*

*Luis: Un año, pero pues yo necesitaba sacar un buen, subir matemáticas, subir matemáticas, sacar un buen puntaje de matemáticas...*

*Yo: Para pedir el traslado.*

*Luis: Para pedir el traslado acá, y en ese, y en ese tramo me fue lo bueno.*

*Yo: El accidente.*

*Luis: En ese tiempo se aproximaba a la reforma académica que ya se dio, se dio, se dio, esa vaina se dio, se aproximaba eso. Entonces una, una, un decreto que lo querían activar, no me acuerdo cómo es, es que ya es la, o sea el tote en la cabeza mía ya me, me perdí muchas cosas, perdí muchas (inaudible), no es bueno por eso...*

*Yo: Como en el 2009, ¿no? Que hubo una reforma académica...*

*Luis: En el 2009, eso, eso, la, la lucha del 7 era para evitar la reforma de...*

*Yo: La reforma del 2009.*

*Luis: Era para evitar la reforma del 2009. Entonces esa fue la lucha desde el 7, incrementó en el 7, en el 8 otra vez, y en el 9 sí ya vencieron, ya vencerían. Entonces...*

*Yo: Y la hicieron, la reforma.*

*Luis: Y la hicieron, sí la hicieron.*

*Yo: Y luego en el 2013 cambiaron la...*

*Luis: Sí, era para no perder, era para no perder, era para no perder los beneficios que se tenían como estudiante. Una lo que es ahora pues la reforma académica, que ya está dividido por PAPA<sup>56</sup>, pierde materia, le baja el porcentaje, pierde tal materia baja el puntaje, y (inaudible) qué es, llega a puntos, pierde la calidad de estudiante, así sea lo que sea. Entonces ya no están tanto, y por una parte bien y por otra parte mal, es como le dije hace rato, arma de doble filo.*

*Yo: Claro.*

---

<sup>56</sup> Promedio Académico Ponderado Acumulado.

*Luis: Porque por una parte era cierto, porque había gente que por ejemplo vivía acá pues, en la Universidad, y otra gente que se (inaudible), por ejemplo, yo estoy viviendo acá ya (risas), pero pues yo por lo que me sucedió... (ENT. 9, 05-03-2020)*

El testimonio de Luis, en este punto de nuestra conversación, remite a esas *epistemologías de fuera del campo* (Ruíz y García, 2018) que he construido con algunas de las personas que compartieron sus experiencias en esta investigación. En efecto, la primera vez que conversamos Luis y yo fue en el Aula Viva, cerca de los viveros de Agronomía (justo la carrera que siempre ha querido cursar). Allí nos encontramos con otra “paisana” suya, la querida maestrante de diseño industrial Mafe. Salimos caminando hacia la 26, justo por donde hacía varios años Luis había tenido el accidente que casi le cuesta la vida (y la Universidad). Allí Luis nos contó que cuando tuvo el accidente duró dos meses postrado bajo la atención del seguro estudiantil de la UNAL; que, aunque no lo desahuciaron como ser humano, prácticamente lo “desahuciaron” como estudiante, recomendándole volver a su territorio. Y así lo hizo, pero no tanto para renunciar a su proyecto de vida universitario, sino para sanarse por otras vías diferentes a las que la medicina occidental establece (EVE. 19, 02-05-2019). De hecho, siempre que he escuchado a Luis, encuentro una combinación de sentidos construidos en torno a cualquier tema, partiendo de su conocimiento ancestral de la agricultura, las plantas y los cultivos, y su defensa de una práctica ancestral de la sanación, de la cura...

Como se puede advertir aquí, y más adelante cuando retome el diálogo con Luis, él resistió ante esta forma de exclusión del sistema educativo de personas que, sea por una discapacidad congénita o adquirida (como su caso), implica problematizar la presencia de estudiantes que representan un desafío para la infraestructura institucional, tanto académica como física. Ello, desde un punto de vista visual, remite a una arquitectura en donde hay lugares más accesibles para un tipo de estudiante que para otro. En efecto, el “capacitismo”, a partir de la experiencia del aspirante Manuel Alejandro y del estudiante Luis, representa una forma de dinámica del *dominio organizacional* que, en pos de la excelencia académica, necesariamente opera privilegiando unas capacidades que sean *funcionales* a dichos fines misionales.

Entonces, cómo operan dichos dominios en el marco de los lugares (ya no *experienciales*) ocupados por estudiantes indígenas y afrodescendientes en una

manifestación de esa metafísica de la opresión que son las cifras de admisión, nivelación, puntajes y otros indicadores, en tensión con los discursos y ese valor intercultural que se pretende como fundamental en la Universidad.

#### **2.4 Consideraciones cuantitativas: ¿Qué sugieren?**

Con el fin de retomar discusiones del estado del arte e historizar las preocupaciones institucionales sobre la participación de estudiantes indígenas y afrodescendientes, es importante recordar que un primer abordaje cuantitativo fue realizado por Martha Mayorga (2003) para la publicación de *Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*, es decir, más de una década después del inicio de los primeros PAES. En este documento, la Universidad presenta un sentido reflexivo acerca de la construcción de estos indicadores y la información que plantean de cara a la comunidad académica, sobre todo cuando se reconocen asimetrías al interior de la Universidad relativas a tasas de matrículas y su correspondiente distribución por facultades (Garzón et al., 2003, pp. 14-15). De igual forma, se resalta que en la Universidad está creciendo la tasa neta de admisión mientras disminuye la tasa bruta, lo que muestra que es posible que se estén ajustando las edades de ingreso a primera matrícula de acuerdo con los estándares internacionales (Garzón et al., 2003, p. 16).

Sobre la composición socioeconómica del estudiantado, la Universidad reconoce que a nivel general en las instituciones públicas se ha observado, y es motivo de orgullo, que más del 80% de estudiantes proviene de los estratos 1, 2 y 3 (Moncayo, 2005). Esto se ve como un logro, dado que, hacia la década de los años 90, el 65,7% de estudiantes provenía de los estratos 3-6, sugiriendo un reforzamiento de las inequidades en el sistema de educación superior colombiano (Garzón et al., 2003, p. 16). Esta cuestión ha quedado esbozada también en el estudio de Gómez et al. (2015) sobre el nuevo sistema de admisión, vigente desde el año 2014 (Resolución 001 de 2013). En este sentido, la Universidad advierte que las lecturas sobre un mismo indicador pueden variar, de manera que la diferencia entre personas aspirantes y personas admitidas puede reflejar la exclusión, la selectividad o la incapacidad para atender las demandas crecientes de educación superior (Garzón et al., p. 18). Como se observa en otros estudios, dicha cuestión está a la orden del

día en otros sistemas universitarios (Brennan & Naidoo, 2008; David, 2011; Marginson, 2011; Astin & Astin, 2015).

Mayorga (2003) presenta la distribución de ingreso a PAES por sedes (1987-2002) (Acuerdos 022, 093 y 030), encontrando que Bogotá tiene la mayor tasa de absorción de todas las sedes con el 68%, seguida de Medellín con el 17%, Manizales con el 12% y Palmira con el 3% (p. 215). Se destaca que la mayoría de miembros de CI y MBMP son estudiantes de primera generación, es decir, los primeros miembros de sus familias en ingresar a la educación superior (pp. 230, 239), un asunto abordado por Arango et al. (2004, p. 100) bajo la categoría de “grupo de promoción” o “sobrevivientes”. En un sentido más general se habla de “estudiantes de primera generación” (Ezcurra, 2011).

En lo que respecta a los primeros años del programa, la autora afirma que, siguiendo un estudio comparativo del rendimiento académico de estudiantes de CI y MBMP, la Universidad dio vía al Acuerdo 121 de 1991 por medio del cual se estableció la nivelación académica en el primer semestre de carrera, permitiendo incluso la cancelación de materias que no pueden afrontar por sus competencias previas (Mayorga, 2003, p. 217). En este sentido, puede considerarse que el programa responde a dos concepciones de la equidad. Por una parte, el reconocimiento de las asimetrías estructurales en la calidad del sistema de educación colombiano (García et al., 2013), lo cual tiene implicaciones en relación con el acceso y de ahí la necesidad de establecer un puntaje de admisión igual o superior al del último aspirante admitido en cada programa, cada facultad o la misma UNAL. Y, por otra (efecto de la primera), el reconocimiento de la desventaja que la igualdad de oportunidades del PAES representa en el desempeño inicial y los factores determinantes como el fallo traducido en deserción o fracaso académico.

Además de presentar cifras de condonación en los créditos becas, bien sea por desempeño académico o trabajo con sus comunidades de origen, la autora ofrece las cifras de egreso, que en el caso de Bogotá registra para CI y MBMP un total de 778 estudiantes, entre 1991-2 y 2002-1 (Mayorga, 2003, p. 221). Se observa un rasgo particular en las edades de ingreso de estudiantes de CI, ya que si bien en algunos casos se comparte una edad promedio de tasa neta de ingreso (ubicándose poco después entre los 16 y 17 años en la primera matrícula, según Acevedo et al., 2008, p. 128), también presenta casos de

admisión en donde el estudiantado reporta entre 25 y 30 años, sobre todo tratándose de líderes indígenas (Mayorga, 2003, p. 229).

Con base en la categoría *sexo*, hay una mayor proporción de hombres frente a las mujeres en la matrícula de PAES para CI (66% frente a 34%) que podría deberse a determinantes propios de la cultura, con excepción de los grupos Arhuacos -Ikú- en donde, para el periodo analizado, se observaba una mayor proporción de mujeres (Mayorga, 2003, p. 229). En el caso de MBMP, la misma tasa se distribuye en 56% para hombres, frente a un 44% de mujeres (p. 239).

#### **2.4.1 ¿Cómo lucen los datos actualmente?**

La UNAL es una institución a la que le gusta medir y evaluar sus resultados en virtud de la cantidad de datos cuantitativos que se producen, no solo desde los diferentes estudios, sino a partir de la información sofisticadamente sistematizada en los repositorios institucionales y portales web (UNAL, 2014a, 2019, 2021b). Son varios los estudios que de una u otra manera se han aproximado a las cifras de admisión tanto de estudiantes regulares como ingresantes por admisión especial. El tema reviste interés incluso para investigadoras e investigadores de otras universidades por ser la UNAL un referente de educación pública de calidad (Santamaría et al., 2013). Pero no solo eso. Su historia de luchas políticas por el reconocimiento de un Estado pluriétnico, multicultural, basado en la justicia social que concibe a la educación superior como un derecho, ha hecho parte, ya casi internalizada, de su *ethos* institucional (Arango, 2004; Moncayo, 2005; Pinzón et al., 2008; Mosquera y León, 2009). En este sentido, los/as mismas estudiantes que obtienen un cupo en su carrera de preferencia sienten que las “proporciones” de admisión son importantes. A la vez lo son para docentes e investigadoras sobre interculturalidad, género o justicia social. Así pues, los datos cuantitativos ¿qué podrían decirnos ahora acerca de la equidad?

En este punto resulta interesante preguntarnos si puede haber un fin más allá de la evaluación de la equidad para considerar los datos cuantitativos sobre aspirantes, en relación con admisión, deserción o egreso en instituciones de educación superior. Cualquier otro fin podría ser juzgado de utilitarista, excepto que las estadísticas sean interpretadas más allá de la rendición de cuentas.

Entre esos elementos que en el discurso institucional ha cobrado fuerza en los últimos años, sobre todo con ocasión de una serie de denuncias de acoso sexual al interior de la Universidad, están los asuntos de género que han incluido denuncias de maltrato entre miembros del cuerpo docente y estudiantil, llegando a procesos disciplinarios y con discusiones trascendidas a los medios de comunicación (Calle, 2020). Si bien estas preocupaciones han sido parte de la UNAL desde hace por lo menos una veintena, gracias al trabajo de algunas docentes que han promovido y defendido procesos de investigación y docencia con enfoque de género, por lo menos desde 2019 estos asuntos han tomado un tinte sensible en la UNAL.

En el caso de esta investigación, especialmente me he interesado por comprender la posición institucional, pero también por acercarme a las percepciones que las personas tienen sobre su lugar en dicho *dominio organizacional* de acuerdo con su identidad de género. Cuando dialogué con el director nacional de Admisiones (DNA), fue precisamente el año en que iniciaron con mayor fuerza estas denuncias, pero también en el que varias investigaciones miraban con preocupación una menor participación de las mujeres en la admisión a la UNAL (Buelvas et al., 2014; Quintero, 2016; Caro, 2017), situación que, si bien se mantiene en los PAES, reporta menores diferencias frente a la población de admisión regular (tabla 7). Por ejemplo, en el periodo 2007-2 – 2017-1, en la Sede Bogotá, se observa que en comunidades indígenas y afrocolombianas se mantienen las diferencias de género en favor de los hombres.

La proporción de personas admitidas por PAES presenta una mayor participación masculina, de manera que en principio es similar, incluso inferior al comportamiento de admisión regular, en donde las mujeres representan el 33%<sup>57</sup>. No obstante, es preciso observar la diferencia que muestra el PAES para comunidades afrocolombianas, puesto que tiene casi una tasa paritaria, frente a una diferencia en comunidades indígenas que, aunque con menor participación femenina, es mayor que en admisión regular para los mismos periodos analizados.

---

<sup>57</sup> Esto representa un comportamiento irregular frente a una participación equitativa en términos cuantitativos de las mujeres en la educación superior, manteniéndose en aproximadamente 52% para pregrado en Colombia (Quintero, 2016, p. 127)

**Tabla 7.** Admisión a la UNAL (Sede Bogotá) en CI, CA y AR (2007/2 - 2017/1)

| Comunidades Indígenas (CI) |     |       | Comunidades afrocolombianas (CA) |     |       | Admisión regular |        |        |
|----------------------------|-----|-------|----------------------------------|-----|-------|------------------|--------|--------|
| F                          | M   | Total | F                                | M   | Total | F                | M      | Total  |
| 527                        | 823 | 1.350 | 264                              | 306 | 570   | 18.786           | 38.710 | 57.494 |
| 39                         | 61  | 100   | 46                               | 54  | 100   | 33               | 67     | 100    |

**Fuente:** Cálculos propios con base en Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

No obstante, al indagar las tasas de aplicación, esto es, la cantidad de aspirantes, se encuentra que, para admisión regular en los periodos 2010-2 a 2017-1, “mujeres y hombres se presentan a la universidad casi en términos paritarios” (Caro, 2017, p. 88). Situación similar se presenta en CI, en donde para los mismos periodos, la cantidad de aspirantes mujeres es de 7.435, lo que equivale a un 51.5%, siendo una tasa cercana a la paridad, mientras que en CA, la diferencia es mayor puesto que la cantidad de mujeres aspirantes es de 5.920, siendo casi un 60% de la cantidad de aspirantes, lo que podría explicar que la admisión de mujeres afrocolombianas tenga una tasa cercana a la de los hombres. Este fue un tema inevitable cuando dialogué con el Director de Admisiones, quien, no obstante, consideró incorrecto hablar de una “exclusión de las mujeres” en la UNAL:

*Decir que ha venido disminuyendo no es cierto, digamos, lo que uno ve es que históricamente tienen el mismo comportamiento, y eso es lo que preocupa porque nosotros, digamos, lo que se buscaba era que, si la participación de las mujeres es igual a la de los hombres, la admisión debía tener más o menos el mismo comportamiento, se esperaría que tuviera el mismo comportamiento. Históricamente no lo ha sido así. Medicina, desde la implementación del nuevo modelo\* aumentó el número de mujeres; lo mismo Ingeniería. Sí hay programas que eran mucho más femeninos, como por ejemplo Odontología o Enfermería\*. Entonces, el hecho que haya sucedido en dos programas, obviamente no sé en cuantos, no quiere decir que haya sido a nivel general en la Universidad. Las*

\* Se refiere a la Resolución 001 de 2013 y a la Resolución 002 de 2014, “Por la cual se reglamenta la admisión a los programas curriculares de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia”. (UNAL, 2013, 2014)

\* Se puede referir no tanto a una disminución en el número de mujeres en dichos programas, tradicionalmente feminizados, sino a un incremento en la admisión de hombres a dichos programas.

*estadísticas dan cuenta exactamente de lo mismo. ¿Que sí preocupa a la universidad?! Claro que le preocupa a la Universidad. O sea, eso no tiene lógica. Hemos mirado varios aspectos, viendo por ejemplo si es que las mujeres se presentan mayoritariamente a menos programas que los hombres, por ejemplo. Si es que la Universidad tiene carreras muy de corte masculino y no femenino, y entonces esa es otra implicación. Pero hay otros elementos que hay que tener en cuenta, y es el nivel socioeconómico que se maneja en la universidad, nosotros somos estratos 2 y 3. Desafortunadamente, en nuestra sociedad para el ingreso de las mujeres a la educación superior, se ha requerido casi que sean de estratos más altos, entre más bajo el estrato en el que está, más marginal es la situación, por eso usted llega a hablarme hasta de indígenas que se ven mucho más marcado.* (ENT.DIR.1, 21-05-2019)

La postura del directivo, cercana a una rendición de cuentas, pareciera buscar la “raíz” de una posible injusticia (usando los términos de Nancy Fraser, 1997), no en un fallo del *dominio organizacional*, sino en factores estructurales del sistema social y educativo que repercuten en él. No obstante, en este caso emerge una virtud del sistema, como podría ser una mayor participación de mujeres en carreras altamente demandadas, una de ellas tradicionalmente masculinizada como lo son las ingenierías, remite al problema de la “sobreselección”, ya abordado en otros estudios (Arango et al., 2004; Quintero, 2016). Esto, a la postre, remite a inequidades en el grupo social de las mujeres desde una perspectiva de condición socioeconómica y calidad de la formación previa conexas a determinados privilegios y desventajas. Ahora bien, esta perspectiva del directivo adquiere un matiz especial cuando evalúan las demandas de justicia que estas discusiones han producido al interior de la misma UNAL:

*Por ejemplo, han planteado cosas, que hacer cuotas para mujeres, que no sé qué... Y pienso que inclusive eso podría ir en contra de la misma equidad. Hay que entrar a buscar si existen elementos; cuáles son los que están afectando. Usted puede ver, por ejemplo, hacer estudios o mirar cómo es el acceso de las mujeres en otras universidades, y se da cuenta que entre más es el estrato socioeconómico hay mayor participación de las mujeres, porque es que inclusive culturalmente se maneja de una manera distinta. Pero aquí en términos de la prueba, se busca que tengamos una prueba donde nosotros no veamos a quién..., una vez tengamos los resultados, empezamos a mirar poblaciones, de región, miramos género, en este caso la variable que tenemos es sexo, hombres, mujeres, colegios, niveles socioeconómicos. Aquí si todo el mundo se presentara de estrato 11 y fueran a entrar, hay que admitirlos. Esta es una universidad estatal, pero tenemos que estar controlando que efectivamente esté cumpliendo un papel social, y que esté llegando donde las personas de bajos recursos, para llegar con, pues educación de calidad a estas regiones.* (ENT.DIR.1, 21-05-2019)

La idea de una política de acción afirmativa para mujeres pareciera resultar entonces contraproducente para la lógica institucional, considerando criterios de equidad, lo que resulta paradójico. En efecto, algunos estudios mostraron cómo en Europa y África tuvieron que implementar programas de apoyo para el ingreso, la permanencia y el egreso de mujeres, tanto en carreras STEM\* como en áreas generales, lo cual mostró resultados favorables, aunque con muchos desafíos persistentes de tipo socioeconómico y adaptativo (Viefers et al., 2006; Odhiambo, 2016; Atuahene & Owusu-Ansah, 2013). En otros estudios similares, se observó que una mejor condición socioeconómica favorece el acceso de las mujeres a la educación superior de calidad más allá de las brechas culturales relacionadas con la religión y la política, de manera que la redistribución debe concentrarse en el acceso de mujeres con menores ingresos; sobre todo porque son pioneras en sus familias al graduarse de la educación media y lograr un cupo en una Universidad de calidad, normalmente ubicadas en centros urbanos desarrollados (Shams, 2016; BurrIDGE et al., 2015, Witenstein & Palmer, 2013). ¿Legítima esto la necesidad de disponer de acciones afirmativas para las mujeres en la educación superior? Si hay una correlación entre condición socioeconómica, exposición a factores de exclusión por género y mayor vulnerabilidad ante el dominio epistémico, en principio podría considerarse que sí.

En todo caso, estas reflexiones sirven para pensar las asimetrías de género en la UNAL en términos de condición socioeconómica, en donde las diferencias son menos observadas, lo que puede dejar ver otras asimetrías (tabla 8).

**Tabla 8.** Género y condición socioeconómica en población indígena, afrocolombiana y admisión regular (2010/1 – 2017/1)

| Estrato* | Comunidades Indígenas (CI) |     | Comunidades Afrocolombianas (CA) |   | Admisión Regular (AR) |     |
|----------|----------------------------|-----|----------------------------------|---|-----------------------|-----|
|          | F                          | M   | F                                | M | F                     | M   |
| 0        | 78                         | 125 | 2                                | 9 | 92                    | 153 |

\* *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), son áreas que, por su alta demanda en el mercado laboral y reconocimiento social, han sido analizadas desde la perspectiva de género en la necesidad de una mayor participación femenina que cierre brechas históricas.

\* Condición socioeconómica según estratos del Departamento Administrativo de Estadística Nacional (DANE, 2012).

|                          |              |            |            |            |               |               |
|--------------------------|--------------|------------|------------|------------|---------------|---------------|
| 1                        | 150          | 240        | 204        | 232        | 1.015         | 2.339         |
| 2                        | 138          | 196        | 44         | 54         | 6.140         | 13.641        |
| 3                        | 57           | 86         | 13         | 9          | 8.235         | 16.529        |
| 4                        | 5            | 10         | 1          | 2          | 2.620         | 4.774         |
| 5                        | -            | -          | -          | -          | 533           | 1.005         |
| 6                        | -            | -          | -          | -          | 150           | 268           |
| <b>Totales parciales</b> | <b>428</b>   | <b>657</b> | <b>264</b> | <b>306</b> | <b>18.785</b> | <b>38.709</b> |
| <b>Total general</b>     | <b>1.350</b> |            | <b>570</b> |            | <b>57.494</b> |               |

**Fuente:** Cálculos propios con base en Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

Se puede observar que tanto en CI como en CA existe una mayor concentración de estudiantes en estrato 1, mientras que en AR las mayores proporciones, como lo sugiere el DNA, se dan en los estratos 2 y 3. Sin embargo, es interesante que tanto en CI como en CA en el estrato 3 pareciera cerrarse un poco la brecha entre hombres y mujeres, lo que no sucede en AR, en donde además, la cantidad de mujeres admitidas de estrato 4, supera la cantidad de hombres en estrato 1 y en estrato 5.

Sin embargo, cuando decidí desarrollar esta investigación bajo la idea de “equidad”, consideré que esta sería una categoría que me permitiría ubicarme en un lugar intermedio entre la idea de justicia e inclusión. No sé hasta qué punto estoy pensando unas “escalas de justicia” a la manera de Nancy Fraser (2008), pero sí tengo claro que hablar de “justicia” podría ser demasiado amplio y a la vez abstracto, mientras que hablar de inclusión podría implicar renunciar a una perspectiva compleja precisamente de la idea de justicia. Pero no sólo ello. De cierta manera, rastrear la equidad en un determinado *dominio organizacional*, debería aproximarnos a las formas declaradas y no declaradas en que una institución “piensa”, entonces: ¿es ello parte o componente de un currículo oculto?

En los últimos años, con ocasión de la autoevaluación institucional, se ha notado un creciente interés en los PAES como política institucional de inclusión social y equidad. Más allá del dilema en torno a si estos programas pueden considerarse o no *acciones afirmativas*, es importante indagar la forma como la institución concibe sus objetivos y alcances. Los PAES para la UNAL se inscriben dentro de una iniciativa en donde se pasa de un modelo de *inclusión* como mera integración de personas con “condiciones

especiales”, a uno en donde se promueva la “transformación de las instituciones educativas para asegurar la equidad frente a la diversidad de estudiantes que están ingresando, en términos de calidad, equidad, acceso, diversidad y participación” (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019, p. 35).

Concretamente, a partir de un estudio con estudiantes y egresados/as de la cohorte 2011-1, primer trabajo en la Universidad que toma en cuenta de manera integral el desarrollo de la admisión, la permanencia y el egreso en PAES y PEAMA con una cohorte completa, es posible sintetizar los siguientes elementos como logros en materia de equidad concebidos por el *dominio organizacional*:

1. Una respuesta institucional a los principios constitucionales (arts. 7-8) en lo atinente al reconocimiento de la diversidad cultural, así como a la necesidad de proteger tales patrimonios (p. 46).
2. Para estudiantes que provienen de regiones apartadas y con unos capitales académicos en desventaja, presentarse por un PAES aumenta en un 75,7% y en un 64,5% las posibilidades de admisión, frente a las posibilidades de quienes aspiran a ingresar por admisión regular (p. 78).
3. La tasa de absorción en PAES es más alta que en admisión regular, con excepción en algunos programas, como Nutrición y Dietética y Enfermería, en el caso de CI, y Matemáticas, en el caso de PAES para CA (p. 97), lo cual puede explicar que los y las aspirantes de CA obtienen menores puntajes que CI y admisión regular.
4. En Bogotá, en todos los PAES se cumple la cuota de admisión e, incluso, en algunos casos se supera (p. 108).
5. Los PAES facilitan el acceso para CI y CA pero con puntajes más bajos que el resto de la población o admisión regular (p. 112).

Ahora bien, el estudio permitió analizar también cómo desde el *dominio experiencial*, algunos/as estudiantes perciben la equidad a partir de su posibilidad de hacer un proyecto de vida tras trasladarse a Bogotá (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019, pp.113-114). No obstante, esta misma situación, que en algunos casos es positiva, también puede resultar en una condición de vulnerabilidad económica, psicológica y cultural que redundo en insatisfacciones, percepciones de inequidad y

“fallos” traducidos en deserción o mayor permanencia con registros de extraedad en la experiencia de vida universitaria.

Incluso pareciera que, a partir de los testimonios resaltados, como el de un estudiante proveniente de Tumaco en PAES afrocolombiano, uno de los mayores beneficios de estos programas, es poder aspirar a ingresar o acceder a la educación superior por parte de personas provenientes de regiones apartadas, lo cual refuerza la autoevaluación institucional que conecta con el ideal “nacional” y “pluricultural” que el *dominio organizacional* establece en sus principios y valores institucionales.

Otro factor que las y los estudiantes participantes señalaron en favor de la equidad, radicó en la posibilidad de ser admitidas obteniendo puntajes más bajos que los de admisión regular, generando competencia entre personas que provienen de municipios y regiones apartadas, en donde la calidad educativa es similar (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019, p. 117), así como teniendo costos menores en matrícula y sostenimiento (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2019, p. 328).

Si bien los aspectos cuantitativos permiten obtener una “percepción de equidad” lo hacen a partir de la rendición de cuentas a cargo de las directivas y desde el *dominio organizacional*. No obstante, la aproximación cualitativa a los dominios *experiencial* e *intersubjetivo*, muestran cómo las y los estudiantes que ingresan a la UNAL por PAES para CI y CA, perciben inequidad en los siguientes factores:

- Clasificación del PBM<sup>58</sup>, que da una tipificación socioeconómica en el *dominio representacional*. En algunos casos se percibe que esta clasificación no es equitativa, puesto que hay personas que, con información falsa, obtienen beneficios que podrían ir a personas que realmente los necesitan (p.329)<sup>59</sup>. Esto muestra cómo el *dominio experiencial* a partir de la etnia-“raza” y la condición socioeconómica, choca con el *dominio intersubjetivo* al pensar la equidad, lo que demuestra que una tipificación esencialista en el *dominio representacional* impide analizar las experiencias concretas y diferenciales dentro de los mismos grupos indígenas y afrodescendientes, las cuales pueden ir desde el tipo de vivienda, hasta la diferencia entre un colegio privado en la ciudad a uno ubicado en regiones apartadas (p.330). Dentro de los testimonios que

---

<sup>58</sup> Puntaje Básico de Matrícula.

<sup>59</sup> Esto es algo que Luis me comentó durante nuestras conversaciones (ENT. 9, 05-03-2020).

este estudio resalta, una estudiante cuestiona el hecho de que para estudiar en una universidad pública, haya tenido que recurrir a un crédito con el ICETEX para sostenimiento (p.329).

- Frente a la oferta institucional de acompañamiento académico para la nivelación no siempre tales estrategias resultan efectivas, como dice la Directora de Acompañamiento Integral (ENT.DIR., 15-08-2019). En efecto, algunos/as estudiantes consideran que las experiencias de deserción se originan por falta de acompañamiento acorde a sus necesidades, en el caso de contar con “pares” y redes de apoyo estudiantiles que se ajusten mejor a sus identidades y formas de relacionamiento (p.123, 127, 237, 243). Se puede ver cómo el *dominio intersubjetivo* implica en el *dominio experiencial* diferencias en la percepción de la equidad, al tener prevenciones de ser orientado o motivado por alguien que está "más arriba que uno", o que no comparte sus intereses y vivencias.

- Asimetrías en la formación previa ante estrategias institucionales insuficientes o poco apropiadas para necesidades concretas de CI y CA, según lo manifestado por sus estudiantes; esto implica una desventaja para aprovechar los recursos académicos que la UNAL posee (p. 330), con lo cual el *dominio epistémico* comienza a configurarse desde la institución en favor de quienes tienen capitales culturales de base integrados a dichas lógicas.

Teniendo en mente estos cuestionamientos, algunas cifras más analizan una dimensión cuantitativa que remite a la forma en que las personas están distribuidas en el contexto institucional, lo cual tiene implicaciones en la estructura del *dominio epistémico* referido a los saberes, las técnicas y los oficios<sup>60</sup>. La tabla 9 muestra los porcentajes de admisión de personas indígenas, afrodescendientes y de admisión regular, en todos los programas ofertados por la UNAL (Sede Bogotá).

---

<sup>60</sup> Se excluyen 23 programas de Música dado que no cuentan con participación de comunidades indígenas o afrodescendientes ingresantes por PAES para los periodos referidos, con excepción del Programa de Música (Trompeta), que cuenta con una representación del 24% en CA y CI.

**Tabla 9.** Porcentaje de personas admitidas por CA, CI y AR en la UNAL, Sede Bogotá (2007-2 - 2017-1)

| Programa Académico                   | Comunidad Afrodescendiente (CA) | Comunidad Indígena (CI) | Admisión Regular (AR) | N° Total |
|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|----------|
| Medicina                             | 2%                              | 3%                      | 95%                   | 135      |
| Ingeniería Química                   | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 133      |
| Ingeniería Civil                     | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 126      |
| Ingeniería Agronómica                | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 108      |
| Ingeniería de Sistemas y Computación | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 92       |
| Economía                             | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 91       |
| Derecho                              | 2%                              | 3%                      | 95%                   | 89       |
| Enfermería                           | 2%                              | 3%                      | 95%                   | 88       |
| Ingeniería Agrícola                  | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 87       |
| Ingeniería Mecánica                  | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 85       |
| Ciencia Política                     | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 85       |
| Psicología                           | 2%                              | 2%                      | 95%                   | 85       |
| Administración de Empresas           | 2%                              | 3%                      | 95%                   | 75       |
| Física                               | 2%                              | 3%                      | 95%                   | 75       |
| Arquitectura                         | 3%                              | 3%                      | 95%                   | 73       |
| Farmacia                             | 3%                              | 3%                      | 95%                   | 73       |
| Química                              | 3%                              | 3%                      | 94%                   | 73       |
| Ingeniería Electrónica               | 3%                              | 3%                      | 95%                   | 70       |
| Estadística                          | 2%                              | 2%                      | 96%                   | 68       |

---

\* Número

| <b>Programa Académico</b>      | <b>Comunidad Afrodescendiente (CA)</b> | <b>Comunidad Indígena (CI)</b> | <b>Admisión Regular (AR)</b> | <b>N* Total</b> |
|--------------------------------|--|--------------------------------|------------------------------|-----------------|
| Biología                       | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 66              |
| Contaduría Pública             | 3%                                     | 3%                             | 94%                          | 66              |
| Ingeniería Eléctrica           | 3%                                     | 3%                             | 94%                          | 64              |
| Matemáticas                    | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 59              |
| Sociología                     | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 58              |
| Fonoaudiología                 | 2%                                     | 2%                             | 95%                          | 56              |
| Ingeniería Industrial          | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 56              |
| Odontología                    | 3%                                     | 4%                             | 93%                          | 55              |
| Terapia Ocupacional            | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 54              |
| Zootecnia                      | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 53              |
| Antropología                   | 2%                                     | 2%                             | 95%                          | 53              |
| Diseño Industrial              | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 53              |
| Fisioterapia                   | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 53              |
| Medicina Veterinaria           | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 52              |
| Ingeniería Mecatrónica         | 2%                                     | 2%                             | 95%                          | 51              |
| Nutrición y Dietética          | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 48              |
| Filosofía                      | 2%                                     | 2%                             | 96%                          | 48              |
| Trabajo Social                 | 2%                                     | 2%                             | 95%                          | 46              |
| Estudios Literarios            | 2%                                     | 2%                             | 95%                          | 43              |
| Filología e Idiomas:<br>Inglés | 2%                                     | 3%                             | 95%                          | 43              |
| Lingüística                    | 2%                                     | 2%                             | 95%                          | 43              |
| Geología                       | 3%                                     | 3%                             | 95%                          | 42              |

| Programa Académico           | Comunidad Afrodescendiente (CA) | Comunidad Indígena (CI) | Admisión Regular (AR) | N* Total |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|----------|
| Español y Filología Clásica  | 3%                              | 2%                      | 95%                   | 42       |
| Historia                     | 2%                              | 2%                      | 95%                   | 40       |
| Geografía                    | 3%                              | 3%                      | 94%                   | 36       |
| Artes Plásticas              | 3%                              | 3%                      | 94%                   | 32       |
| Diseño Gráfico               | 3%                              | 3%                      | 93%                   | 30       |
| Cine y Televisión            | 3%                              | 4%                      | 93%                   | 29       |
| Filología e Idiomas: Francés | 4%                              | 4%                      | 93%                   | 27       |
| Filología e Idiomas: Alemán  | 4%                              | 4%                      | 92%                   | 26       |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

Los datos avalan el planteamiento del director nacional de Admisiones en el sentido de que el PAES cumple con su cuota de admisión del 2% establecido en la norma; incluso, a veces la excede, ratificando que su funcionamiento desde el punto de vista de la admisión es óptimo. Vale anotar que las veces en que se presenta un porcentaje mayor de admisión al 2%, parece beneficiar más a aspirantes de comunidades indígenas que de comunidades afrodescendientes, lo cual puede obedecer a que entre 2010-2 y 2017-1, en todas las sedes, se presentaron 14.438 personas indígenas, y 9.924 personas afrodescendientes, lo que representa un 31% más de aplicantes, y podría explicar por qué en algunos programas como Medicina, Derecho, Enfermería o Física, se dé mayor admisión de CI que de CA.

No obstante, esto podría tener una explicación desde los capitales académicos de base que, como veremos en la tabla 10, muestra que los puntajes de aspirantes de CI sobrepasan los de CA pero difieren -y mucho- de los puntajes de admisión regular.

**Tabla 10.** Puntajes de admisión por carreras en comunidades afrodescendientes (CA), comunidades indígenas (CI) y admisión regular (AR) en la UNAL, Sede Bogotá (2007-2 - 2017-1)

| Programas académicos        | Comunidades Afrocolombianas (CA) |                |                  |                | Comunidades Indígenas (CI) |                |                  |                | Admisión Regular (AR) |                |                  |                |
|-----------------------------|----------------------------------|----------------|------------------|----------------|----------------------------|----------------|------------------|----------------|-----------------------|----------------|------------------|----------------|
|                             | #                                | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje | #                          | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje | #                     | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje |
| Administración de Empresas  | 15                               | 566            | 512              | 467            | 40                         | 647            | 551              | 482            | 1404                  | 906            | 680              | 602            |
| Antropología                | 6                                | 619            | 533              | 465            | 23                         | 674            | 541              | 464            | 1012                  | 1013           | 696              | 623            |
| Arquitectura                | 16                               | 673            | 531              | 464            | 40                         | 722            | 562              | 486            | 1380                  | 984            | 724              | 639            |
| Artes Plásticas             | 4                                | 636            | 545              | 463            | 7                          | 692            | 562              | 514            | 594                   | 993            | 675              | 546            |
| Biología                    | 12                               | 671            | 547              | 480            | 23                         | 678            | 564              | 454            | 1262                  | 989            | 710              | 623            |
| Ciencia Política            | 11                               | 596            | 523              | 472            | 33                         | 665            | 547              | 454            | 1627                  | 940            | 676              | 598            |
| Cine y Televisión           | 4                                | 552            | 537              | 523            | 16                         | 712            | 561              | 503            | 529                   | 1005           | 710              | 610            |
| Contaduría Pública          | 19                               | 650            | 534              | 433            | 40                         | 622            | 542              | 490            | 1230                  | 867            | 660              | 594            |
| Derecho                     | 21                               | 682            | 566              | 457            | 45                         | 717            | 601              | 521            | 1693                  | 1027           | 707              | 624            |
| Diseño Gráfico              | 5                                | 624            | 551              | 502            | 18                         | 713            | 576              | 467            | 558                   | 981            | 723              | 632            |
| Diseño Industrial           | 3                                | 528            | 509              | 483            | 21                         | 694            | 553              | 453            | 1007                  | 981            | 712              | 651            |
| Economía                    | 16                               | 594            | 514              | 460            | 36                         | 675            | 569              | 485            | 1704                  | 1016           | 717              | 628            |
| Enfermería                  | 17                               | 624            | 538              | 478            | 47                         | 648            | 564              | 488            | 1681                  | 960            | 639              | 566            |
| Español y Filología Clásica | 6                                | 625            | 535              | 455            | 12                         | 553            | 510              | 458            | 635                   | 853            | 645              | 538            |
| Estadística                 | 7                                | 575            | 515              | 468            | 26                         | 709            | 546              | 459            | 1280                  | 963            | 676              | 601            |
| Estudios Literarios         | 2                                | 548            | 529              | 511            | 8                          | 567            | 521              | 472            | 453                   | 988            | 690              | 602            |
| Farmacia                    | 11                               | 655            | 536              | 454            | 31                         | 652            | 552              | 450            | 1380                  | 972            | 691              | 615            |

| Programas académicos                 | Comunidades Afrocolombianas (CA) |                |                  |                | Comunidades Indígenas (CI) |                |                  |                | Admisión Regular (AR) |                |                  |                |
|--------------------------------------|----------------------------------|----------------|------------------|----------------|----------------------------|----------------|------------------|----------------|-----------------------|----------------|------------------|----------------|
|                                      | #                                | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje | #                          | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje | #                     | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje |
| Filología e Idiomas: Alemán          | 6                                | 504            | 482              | 469            | 14                         | 613            | 539              | 457            | 453                   | 848            | 675              | 601            |
| Filología e Idiomas: Francés         | 6                                | 541            | 506              | 451            | 17                         | 577            | 534              | 475            | 515                   | 895            | 674              | 604            |
| Filología e Idiomas: Inglés          | 6                                | 580            | 556              | 511            | 21                         | 708            | 559              | 470            | 810                   | 980            | 679              | 616            |
| Filosofía                            | 4                                | 521            | 512              | 493            | 13                         | 570            | 516              | 449            | 922                   | 1193           | 675              | 601            |
| Física                               | 12                               | 704            | 526              | 462            | 31                         | 671            | 547              | 460            | 1422                  | 1151           | 728              | 607            |
| Fisioterapia                         | 2                                | 528            | 490              | 453            | 10                         | 762            | 579              | 492            | 502                   | 920            | 649              | 574            |
| Fonoaudiología                       | 10                               | 590            | 526              | 465            | 12                         | 641            | 584              | 511            | 535                   | 760            | 654              | 535            |
| Geografía                            | 4                                | 539            | 518              | 485            | 18                         | 623            | 541              | 433            | 659                   | 858            | 660              | 600            |
| Geología                             | 9                                | 686            | 544              | 458            | 16                         | 829            | 585              | 490            | 802                   | 1165           | 733              | 604            |
| Historia                             | 3                                | 534            | 504              | 476            | 10                         | 598            | 524              | 473            | 561                   | 980            | 689              | 597            |
| Ingeniería Agrícola                  | 16                               | 595            | 509              | 451            | 37                         | 672            | 537              | 467            | 1651                  | 876            | 663              | 600            |
| Ingeniería Agronómica                | 18                               | 567            | 518              | 460            | 44                         | 642            | 542              | 459            | 2055                  | 868            | 662              | 600            |
| Ingeniería Civil                     | 25                               | 657            | 567              | 440            | 57                         | 730            | 597              | 500            | 2418                  | 1057           | 726              | 623            |
| Ingeniería de Sistemas y Computación | 22                               | 664            | 542              | 469            | 38                         | 762            | 568              | 472            | 1766                  | 1059           | 721              | 627            |
| Ingeniería Eléctrica                 | 16                               | 613            | 546              | 476            | 40                         | 698            | 571              | 462            | 1193                  | 1000           | 700              | 602            |
| Ingeniería Electrónica               | 15                               | 625            | 562              | 484            | 39                         | 729            | 581              | 474            | 1325                  | 1045           | 751              | 662            |
| Ingeniería Industrial                | 13                               | 677            | 569              | 462            | 22                         | 749            | 576              | 465            | 1071                  | 1038           | 761              | 685            |
| Ingeniería Mecánica                  | 16                               | 662            | 543              | 457            | 42                         | 684            | 575              | 467            | 1625                  | 1024           | 735              | 639            |

| Programas académicos    | Comunidades Afrocolombianas (CA) |                |                  |                | Comunidades Indígenas (CI) |                |                  |                | Admisión Regular (AR) |                |                  |                |
|-------------------------|----------------------------------|----------------|------------------|----------------|----------------------------|----------------|------------------|----------------|-----------------------|----------------|------------------|----------------|
|                         | #                                | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje | #                          | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje | #                     | Máximo puntaje | Promedio puntaje | Mínimo puntaje |
| Ingeniería Mecatrónica  | 11                               | 817            | 596              | 462            | 22                         | 822            | 633              | 517            | 963                   | 1227           | 794              | 707            |
| Ingeniería Química      | 23                               | 616            | 522              | 456            | 55                         | 769            | 573              | 481            | 2533                  | 1069           | 730              | 628            |
| Lingüística             | 6                                | 538            | 481              | 462            | 12                         | 576            | 519              | 469            | 648                   | 972            | 636              | 506            |
| Matemáticas             | 9                                | 587            | 529              | 491            | 20                         | 815            | 554              | 456            | 1126                  | 1100           | 717              | 602            |
| Medicina                | 44                               | 781            | 621              | 462            | 67                         | 854            | 692              | 608            | 2444                  | 1070           | 782              | 704            |
| Medicina Veterinaria    | 6                                | 531            | 513              | 489            | 19                         | 661            | 555              | 487            | 957                   | 908            | 678              | 603            |
| Música Inst. - Trompeta | 1                                | 523            | 523              | 523            | 1                          | 485            | 485              | 485            | 36                    | 702            | 553              | 386            |
| Nutrición y Dietética   | 9                                | 585            | 529              | 490            | 20                         | 609            | 551              | 495            | 923                   | 824            | 644              | 565            |
| Odontología             | 16                               | 697            | 577              | 480            | 40                         | 657            | 579              | 501            | 1035                  | 882            | 653              | 579            |
| Psicología              | 16                               | 569            | 534              | 483            | 38                         | 639            | 558              | 498            | 1619                  | 1014           | 688              | 619            |
| Química                 | 17                               | 639            | 545              | 469            | 45                         | 692            | 564              | 437            | 1351                  | 1290           | 695              | 600            |
| Sociología              | 9                                | 635            | 525              | 455            | 21                         | 597            | 539              | 465            | 1100                  | 940            | 670              | 595            |
| Terapia Ocupacional     | 9                                | 622            | 553              | 485            | 9                          | 634            | 570              | 514            | 516                   | 799            | 649              | 532            |
| Trabajo Social          | 9                                | 580            | 532              | 500            | 16                         | 613            | 541              | 470            | 872                   | 929            | 630              | 549            |
| Zootecnia               | 7                                | 551            | 488              | 451            | 18                         | 576            | 519              | 453            | 1024                  | 857            | 629              | 550            |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

Los puntajes de admisión a todos los programas ofertados por la UNAL en la sede Bogotá tienen tres variables: *puntaje más alto*, *puntaje más bajo* y *puntaje promedio* (media). Esto nos permitirá analizar cómo, más allá de las bondades de la rendición de cuentas, existen serias asimetrías que tendrían implicaciones sobre los proyectos de vida estudiantiles en términos de acceso al saber; de proyección de prácticas profesionales de acuerdo con sus necesidades y las de sus comunidades/territorios, o bien, de un desarrollo para la movilidad social personal o de su familia.

CI supera en puntajes máximos en todos los programas a CA, con excepción de seis (6) programas, ninguno de los cuales representa una alta competitividad de cupos en la Sede Bogotá. Sin embargo, en los puntajes promedio y mínimos, parece haber mayor balance entre CA y CI, mientras que, como es de esperarse, en donde existen mayores diferencias es en los puntajes de CA y CI y AR, siendo los puntajes de la población mayoritaria muy superiores. Como sabemos, de acuerdo con el sistema de admisión, esto favorecería la concentración de puntajes de AR en grupos que tienen prevalencia en la obtención de cupos a carreras con mucha competitividad por los cupos, sea por su reconocimiento social o por el interés en un determinado campo científico.

Ahora bien, la tabla 11 muestra los grupos de puntaje en cuatro periodos académicos después de haberse efectuado el cambio en el sistema de admisión en el año 2013, un asunto del dominio organizacional que permitirá analizar la concentración de aspirantes en el grupo 1, establecido por la UNAL para asegurar la obtención de un cupo en el programa académico de preferencia.

**Tabla 11.** Grupos de puntaje clasificatorios en el nuevo sistema de admisión

| Grupo de puntaje | 2013-2 | 2014-1 | 2014-2 | 2015-1 |
|------------------|--------|--------|--------|--------|
| 1                | ≥ 750  | ≥ 750  | ≥ 650  | ≥ 650  |
| 2                | ≥ 650  | ≥ 700  | ≥ 600  | ≥ 600  |
| 3                | ≥ 600  | ≥ 650  | ≥ 550  | ≥ 550  |
| 4                | ≥ 500  | ≥ 625  | ≥ 500  | ≥ 500  |

**Fuente:** Adaptado de Gómez et al. (2015)

De acuerdo con los puntajes máximos, solo en algunos casos CI logra su inclusión en el grupo 1 clasificatorio (grupo privilegiado), sobre todo después de 2014-2. No obstante, a juzgar por los puntajes promedio y mínimos, tanto CI como CA se ubicarían en los grupos 3 y 4. Es de aclarar que, a pesar de esta alta concentración de puntajes en grupos cuya obtención del cupo se daría principalmente en la segunda opción de carrera, dependiendo de la cantidad de aspirantes, personas tanto de CA como de CI garantizarían su admisión en todas las carreras ofertadas en la sede Bogotá, siempre y cuando obtengan un puntaje igual o superior al de la última persona admitida en todos los programas. En este caso, como nos informó el director nacional de Admisiones (ENT.DIR.1 – 21-05-2019), la competencia es entre los mismos grupos, sea CA o CI.

Entre los mismos grupos étnicos puede haber asimetrías, puesto que, siguiendo a Vasco (2002), algunas de las personas que aplican por PAES, son jóvenes que hace años se han desconectado de sus comunidades o territorios, llevan años viviendo en las principales ciudades y, por ende, han tenido un mayor contacto con la cultura occidental y sus campos académicos. Aunque yo mismo conocí esto con las conversaciones no puede traducirse en un prejuicio sobre valores culturales y étnicos de las comunidades. Por el contrario, como veremos, la experiencia de vida universitaria y su admisión por una acción encaminada, en algunos casos implica un mayor compromiso y aproximación al conocimiento de sus saberes ancestrales, lengua originaria, cosmovisiones e, incluso, alimentación propia.

Sin embargo, si bien puede haber diferencias entre las personas de CA y CI que obtienen un cupo en la UNAL, lo que implica la posibilidad de desplazarse a Bogotá, establecerse en un sitio de residencia mientras se obtiene alguna ayuda por parte de Bienestar Universitario, entre otros gastos mínimos para iniciar estudios, las diferencias entre comunidades étnicas y admisión regular o población mayoritaria manifiestan asimetrías que podrían develar algo que va más allá de los meros capitales académicos que representan las diferencias en los puntajes de admisión. Las tablas 12-14 muestran la distribución de hombres y mujeres en CA, CI y AR, según su condición socioeconómica reportada en la UNAL para apoyar en cierta medida esta situación, que sin duda implicaría desbalances entre los mismos grupos sociales.

**Tabla 12.** Condición socioeconómica en CA (2010-1 - 20171)

| Estrato socioeconómico reportado | Mujeres    |              | Hombres    |              | Total      |
|----------------------------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|
|                                  | N          | %            | N          | %            | N          |
| 0                                | 2          | 0,37%        | 9          | 1,66%        | 11         |
| 1                                | 204        | 4,78%        | 232        | 5,43%        | 436        |
| 2                                | 44         | 0,22%        | 54         | 0,27%        | 98         |
| 3                                | 13         | 0,05%        | 9          | 0,04%        | 22         |
| 4                                | 1          | 0,01%        | 2          | 0,03%        | 3          |
| 5                                | 0          | 0,00%        | 0          | 0,00%        | 0          |
| 6                                | 0          | 0,00%        | 0          | 0,00%        | 0          |
| <b>Total general</b>             | <b>264</b> | <b>0,44%</b> | <b>306</b> | <b>0,52%</b> | <b>570</b> |

**Fuente:** Elaboración propia con datos de Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

Únicamente CI reporta personas admitidas en estrato 4 (considerado clase media alta), y una mayor cantidad de personas admitidas de estrato 3 (considerado clase media) con respecto a CA. No obstante, en ambos grupos, la mayor concentración se da en estratos 1 y 2, considerados como vulnerables socioeconómicamente, lo que ratifica los principios que, según hemos analizado anteriormente, fundamentan la acción afirmativa. Vale resaltar las grandes asimetrías entre grupos étnicos y admisión regular, en donde, respecto de CA y CI, existen aspirantes de estratos 4-6, lo que podría relacionarse no solo con las amplias brechas en los puntajes de admisión, sino con los procesos de adaptación a la vida universitaria y con el control de los campos académicos (*dominio epistémico*).

**Tabla 13.** Condición socioeconómica en comunidades indígenas (2007-2 - 2017-1)

| Estrato socioeconómico reportado | Mujeres    |              | Hombres    |              | Total        |
|----------------------------------|------------|--------------|------------|--------------|--------------|
|                                  | N          | %            | N          | %            | N            |
| 0                                | 118        | 21,77%       | 168        | 31,00%       | 286          |
| 1                                | 181        | 4,24%        | 299        | 7,00%        | 480          |
| 2                                | 159        | 0,78%        | 250        | 1,23%        | 409          |
| 3                                | 64         | 0,26%        | 96         | 0,38%        | 160          |
| 4                                | 5          | 0,07%        | 10         | 0,13%        | 15           |
| 5                                | 0          | 0,00%        | 0          | 0,00%        | 0            |
| 6                                | 0          | 0,00%        | 0          | 0,00%        | 0            |
| <b>Total general</b>             | <b>527</b> | <b>0,89%</b> | <b>823</b> | <b>1,39%</b> | <b>1.350</b> |

**Fuente:** Elaboración propia con base en Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

A esto, como lo manifestó Pilar, mujer indígena de la Comunidad Kamëntsá Biyá de Putumayo, estudiante de Trabajo Social (ENT. 10, 06-03-2020), hay que sumarle que nunca puede compararse la experiencia de vida de una persona que tiene su residencia en la ciudad, con la de una persona que viene desde otro territorio. Eso, según ella, implica otro conjunto de desventajas que es preciso conocer.

En síntesis, el *dominio organizacional* resulta configurado por un conjunto de prácticas discursivas que, desde una perspectiva cuantitativa, parecieran estar apoyadas en la realidad. No obstante, las tensiones entre los indicadores cuantitativos y su aparente eficacia para la rendición de cuentas, frente a las “voces” estudiantiles que reclaman una más compleja mirada a sus experiencias concretas, parecieran llevarnos por un terreno en donde orientan toda reflexión sobre la equidad hacia arenas un poco más movedizas; unos suelos resbaladizos.

**Tabla 14.** Condición socioeconómica en admisión regular (2007-2 - 2017-1)

| Estrato socioeconómico reportado | F             |               | M             |               | Total         |
|----------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|                                  | N             | %             | N             | %             | N             |
| 0                                | 92            | 16,97%        | 153           | 28,23%        | 542           |
| 1                                | 1.015         | 23,77%        | 2.339         | 54,78%        | 4.270         |
| 2                                | 6.140         | 30,26%        | 13.641        | 67,24%        | 20.288        |
| 3                                | 8.235         | 33,01%        | 16.529        | 66,26%        | 24.946        |
| 4                                | 2.620         | 35,35%        | 4.774         | 64,41%        | 7.412         |
| 5                                | 533           | 34,66%        | 1.005         | 65,34%        | 1.538         |
| 6                                | 150           | 35,89%        | 268           | 64,11%        | 418           |
| <b>Total general</b>             | <b>18.785</b> | <b>31,62%</b> | <b>38.709</b> | <b>65,15%</b> | <b>59.414</b> |

**Fuente:** Elaboración propia con base en Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

Entonces, ¿cómo entender la inequidad en medio de un discurso recurrente que habla de prácticas equitativas? Esta pregunta implica dar una mirada a la forma en que las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes comienzan a develar tensiones entre los dominios *organizacional*, *intersubjetivo* y *representacional*, no siempre con base en una percepción crítica de la institucionalidad como estructura hegemónica, sino como un espacio en donde lo político implica la emergencia de las agencias inclinadas por construir esa “equidad” (al parecer siempre maltrecha) desde las lógicas propias de unas alteridades no violentadas, no sujetas a una concepción vertical de ese *dominio epistémico* que, desde ya, comienza a asentarse en el fondo de este caminar.

### Capítulo 3. Deshilachando la equidad: conversaciones sobre la identidad, el proyecto de vida y la experiencia universitaria

*Dar vueltas, rumiar conjuntamente los pensamientos o con-versar, es otra forma de concretar la 'instancia empírica' o el 'estar allí' de donde se desprende la interpretación soportada en lo que se ve, se siente y se escucha hasta llegar a la descripción textual. Así que hablar, contar, comentar, argumentar, gestualizar, reflexionar, ironizar, narrar, opinar, conceptuar, replicar, informar, interpelar y en general lenguajear, son actos que revitalizan la imaginación, la experiencia y la interpretación de todos, pues tal como lo han afirmado algunos analistas, sin duda, una sugerente y buena conversación es también una investigación compartida.*  
(Quijano, 2016, p. 38)

En el capítulo anterior, con el contexto institucional, quisimos comprender la localización estructural y su relación con los discursos que desde allí se aproximan (no sin conflictividad) a la idea de equidad. Ello brindó una perspectiva organizacional de cómo entran en tensión las concepciones normativas de la justicia frente a las formas diversas de identificar los sentidos encarnados en una determinada identidad y una concepción del proyecto de vida basado en la idea de “estar” en la universidad. Los recorridos trazados me llevan ahora a identificar que para las/os estudiantes indígenas y afrodescendientes la experiencia de venir de otro territorio, pertenecer a un grupo étnico con unas características fenotípicas diversas y, en algunos casos, haber vivido un proceso de formación entre el territorio y la ciudad, genera experiencias más allá de un “estar”, e implican una necesidad constante de “ser”.

También implica volcar la mirada a la producción y coproducción de sentidos en torno al significado de “ser” y “estar” en la Universidad no ya como parte de una mera cifra, sino como un tránsito que va de una simple mención estereotipada, reduccionista y sistematizada de *hacer parte de* (haber accedido luego de lograr el cupo), a unos diálogos tejidos en común; a unas configuraciones en donde ese acceso represente algo más que una cifra que el *dominio organizacional* puede o no asumir como éxito de sus políticas de equidad.

Si bien la identidad no es algo fijo, irrenunciable, esencial o estratégico para determinadas personas e intereses, las normas institucionales que delimitan ciertos derechos o beneficios por un reconocimiento o autorreconocimiento étnico o “racial”, constituyen una forma de ver cómo las personas se posicionan en la estructura, para acceder o

permanecer. Sin embargo, es esa visión pétrea de la relación con lo institucional lo que deja a la equidad en una discusión mediada por la igualdad formal, traducida a lo sumo en cuotas de admisión que aseguren el acceso y, en algunos casos, beneficios de bienestar que aseguren la permanencia.

Son estos recorridos los que cuestionan que la experiencia universitaria se reduzca a una visión estereotipada del éxito personal, como una especie de tránsito entre lugares “compartidos” para pasar a unos lugares de privilegio o de distinción. De esta manera, las conjugaciones de este capítulo parten del modo en que este trabajo ha recorrido lugares de intercambio experiencial, eidético, emocional y declarativo fundamentales para tejer cada hilo de la trama. Esto obedece a una idea de horizontalidad dialogante y pensante (Gómez, 2014; Quijano, 2016) de la objetivación que como investigador realizo sobre mi propia experiencia, con los compromisos profesionales y políticos que ello conlleva (Bourdieu, 1988, 1991, 2003).

### **3.1 Aterrizando los pensamientos: una conversación no de más con Pilar**

En el año 2017 hice una especie de “reconocimiento del campo”, ahí comenzaron a surgir encuentros afortunadamente fortuitos y llenos de aprendizajes en lo que para mí significó una suerte de conversión epistémica. La idea etnográfica que por entonces (y todavía) rondaba mi mente era la sentencia de Patricia Hill Collins (2015) acerca de que el *quid* del asunto es “ver la interseccionalidad”. En medio de todas estas preguntas y el inevitable rigor académico de cumplir con el cronograma de trabajo, surgió la idea de asistir al *Día de la Multiculturalidad*. El evento, organizado por Bienestar Universitario de la UNAL (sede Bogotá), proponía realizar una muestra de diferentes expresiones y productos de las regiones nacionales presentes en la Universidad Nacional a través de PAES y PEAMA. Al asistir, encontré algunas carpas con muchos y muchas jóvenes dialogando, mientras disponían ciertos objetos artesanales, afiches y pancartas con imágenes y mensajes alusivos a alguna región, comunidad o expresión cultural.

Los visité todos, con especial atención en una carpa por lo llamativo de los objetos que exhibía. Al principio pensé que se trataba de atavíos de la comunidad Wayuú, pero luego una mujer llamada Pilar (a quien ya mencioné en el capítulo anterior) —quien inmediatamente se dispuso a explicarme lo que significaban las artesanías—, me dijo que

eran propios de la comunidad Kamëntsá Biyá del Putumayo, a la cual pertenecía. Le dije que estaban muy bellas las artesanías y que, inclusive, me gustaría llevar una para mi casa. Inmediatamente noté —aparte de su amabilidad— la reposada madurez con que ella abordaba cada asunto. Le expliqué entonces qué hacía yo, lo que desencadenó fortuitamente un diálogo fraterno acerca de los PAES, la identidad y la situación estudiantil. Le dije que para mí era especialmente difícil hablar con ellos/as, puesto que tenía temor de que me juzgaran por mi apariencia. Que, si otras personas, como ella, tienen una identidad étnica a partir de la cual son reconocidas, yo no sabía exactamente cómo podía presentarme ante ellos/as. Me contestó que eso no era un problema, puesto que todos y todas somos seres humanos<sup>61</sup>, y eso es lo único que importa a la hora de conversar.

Al seguir dialogando con Pilar, me dijo que efectivamente la comunicación no es fácil con las personas que investigan comunidades indígenas o grupos étnicos en la Universidad o en los territorios, ya que simplemente sacan su información y se van<sup>62</sup>. Si acaso algún día escriben y comparten un borrador de la tesis o el artículo y ya está. Ante esto, asentí con cierta prevención, como quien sabe que tal prejuicio podría recaer algún día también sobre mí. Le dije que precisamente yo quería propiciar un diálogo en donde tales voces fueran las protagonistas; que en ese sentido, su experiencia universitaria era para mí un aspecto de profunda riqueza para comprender la equidad —agregué. Me dijo que ese era un tema difícil, ya que, cuando llegan a la Universidad, pareciera que sus identidades, o por lo menos sus rasgos identitarios por los cuales son reconocidos en programas especiales de admisión... “¡son homogeneizados!” —agregué interrumpiéndola, a lo cual ella asintió moviendo su cabeza. Le dije que eso podía leerse en otras investigaciones sobre el tema en la UNAL, pero que, sobre todo, tenía esa impresión gracias a mis conversaciones con Diego Tupáz, un admirable hombre de la comunidad de los Pastos, quien en alguna ocasión mientras compartíamos en la mesa de grupos étnicos en un proyecto interinstitucional entre

---

<sup>61</sup> Recuerdo las palabras de Frankly Gil, quien en el lanzamiento del libro de Angela Davis y Ginna Dent (2019), afirmó que la justicia es “irreducible”. En efecto, a partir de las palabras de Pilar, podría decirse que la base de todo diálogo auténtico es que *ser humano/humana* es una categoría irreducible. Sin embargo, sabemos de sobra que muchas violencias y opresiones se originan en reducir incluso a expresiones alienantes al ser humano. Lo paradójico es que tal reducción opere justamente por un atributo que define tal categoría, como el tener una identidad diversa o una alteridad.

<sup>62</sup> Esto es algo que me reiteró una amiga suya, Alejandra (de su mismo pueblo), algunos meses después, cuando, ya habiendo desarrollado cierta confianza, me dijo que lo primero que pensó cuando conversó conmigo, es que yo era un “extractor cultural” más.

la Secretaría de Educación Distrital y la UNAL (EVE 2, 11-12-11-16), me había manifestado también una cierta posición crítica sobre la situación actual de estudiantes indígenas en la UNAL.

Ante ello, Pilar dijo que sí era un tema bastante complicado porque, en la realidad, la idea de estar en la Universidad puede generar muchas expectativas, pero que en el fondo son bastantes las dificultades. Que, por ejemplo, esa actividad en la que estábamos se iba a realizar en la plaza “Che”, siendo finalmente remitida a la Concha Acústica, lugar a donde no llegarían tantas personas como las esperadas. Y que así eran muchas cosas en la Universidad. En sus palabras noté inmediatamente una especie de desazón por una especie de sentimiento de invisibilización o falta de reconocimiento. Agregó que son muchas las dificultades de fondo en el tema de la educación para estudiantes indígenas. Que ella en un principio quiso estudiar Artes en Medellín, puesto que eso era lo que verdaderamente quería hacer, pero que el puntaje no le alcanzó, y debido a muchas influencias externas y prejuicios sociales en torno a la “profesión del arte”, decidió probar suerte presentándose en Bogotá a Trabajo Social, y que eso era lo que estaba haciendo ahora.

Así es posible observar cómo se generan tensiones con el *dominio organizacional*. Si bien el discurso, como vimos en el capítulo anterior, puede establecer posicionamientos aparentemente sólidos frente a la idea de equidad e interculturalidad, en la práctica, lo que pudiera ser una situación fortuita (no intencionada) que obedece a cronogramas, planes operativos, agendas y contingencias logísticas, puede llegar a ser interpretado como una falta de reconocimiento, o bien, como una invisibilización de aspectos que para las comunidades indígenas y afrodescendientes es vital, como lo es que las personas “occidentales”, conozcamos un poco mejor sus tradiciones, costumbres, saberes y estéticas, lo que haría confluir una idea de justicia desde el dominio epistémico en su apertura a los otros contornos de las tramas.

De hecho, después de que yo comentara cómo intento abordar el tema del estudio, Pilar me confesó que quería algún día escribir su propia historia sin necesidad de hacer tesis, mientras sonreía al decirlo. Le respondí: “bueno, creo que podemos seguir conversando y quizás podamos colaborar mutuamente en ese bello propósito” ... Creo que solo después de varios años luego de ese primer encuentro, incluso después de retomar la comunicación que se ha mantenido de manera informal con el paso del tiempo, ahora puedo

interpretar mejor qué quiso decir ella (aunque he tenido la oportunidad de preguntárselo directamente). En el fondo, cuando sin conocernos dialogamos, la prevención por mi “blancura” o mi mestizaje, el ostentar la calidad de estudiante doctoral o mi masculinidad, pudieron generar una especie de barrera que quizás se ha atenuado con el tiempo. Desde esa perspectiva, quizás lo que Pilar quería darme a entender es que lo ideal es que los/as estudiantes indígenas cuenten su propia historia, sin necesidad de intermediarios (como yo). Esa es sin duda una posición férrea frente al *dominio epistémico* manifiesto en los discursos, las categorías y las representaciones que la teoría social produce.

### **3.2 Identidad y proyecto de vida: formas compartidas de *ser* y *estar* en la UNiversidad**

La posibilidad de acceder a uno de los escasos cupos en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), representa un momento significativo en la vida de miles de estudiantes cada año. Así lo manifiesta la población mayoritaria en documentales como *La ciudad blanca* de 2005 (PostOfficeCowboys, 2011), y algunas estudiantes afrodescendientes en *Un día en la UN* (Universidad Nacional de Colombia - UN Televisión, 2018). En todo caso, si para una persona ciudadana “pasar” a la UNAL es una expresión del mérito académico, para una persona que viene de regiones afectadas por el conflicto armado, sistemas educativos deficientes<sup>63</sup> y la exclusión social, ¿qué podría significar?

Esta pregunta evoca un conjunto de expectativas que cuestionan la idea de experiencia universitaria como meramente un *ser y estar ahí* competencial; una carrera individual por “superarse”, mejorar sus condiciones de vida o alcanzar logros que el grupo familiar no había alcanzado previamente<sup>64</sup>. En efecto, la pregunta remite a un conjunto de

---

<sup>63</sup> Recientemente he dialogado con María del Mar Solis, una joven afrodescendiente que proviene del Charco (Nariño). Cuando planeábamos un programa de apoyo académico para que pudiera ingresar a la UNAL a cumplir su sueño de estudiar ingeniería ambiental, le dije, emocionado, que Javier, estudiante afrodescendiente del Pacífico en el programa de Química, podía ayudarla con esa materia y, quizás, Biología. “Nunca he visto Química” —respondió con naturalidad. Agregó que en su colegio no había profesor de dicha materia, ni laboratorio ni nada parecido. Tenemos que empezar entonces desde cero —concluimos—, como asintiendo lo evidente. (M. del Mar Solis, comunicación personal, 13 de marzo de 2021).

<sup>64</sup> Como he sugerido ya anteriormente, en sociología de la educación se ha planteado el concepto de “estudiantes de primera generación”, con el fin de explicar las experiencias de jóvenes que en su núcleo familiar, constituyen los primeros que acceden a la educación superior, e idealmente alcanzan un título universitario. Ver (Arango, Quintero y Mendoza, 2004; Arango, 2006; Holt, 2012).

voces en donde los significados de la equidad podrían encarnarse en tales posicionamientos políticos, académicos, comunitarios e identitarios que, de una u otra forma, reclaman un lugar no solo a modo de *estar* sino de *ser*; decir, enunciar o, si se quiere, construir la realidad (Berger y Luckmann, 2012; Bruner, 2006).

Para ilustrar esto, quisiera empezar por evocar los relatos que algunas estudiantes ofrecieron durante un encuentro en la UNAL sobre *Mujeres Afrodescendientes en la Educación Superior* (EVE. 14, 04-10-2018). El evento fue organizado por AfroUN con colaboración de docentes de la Universidad, y la participación de mujeres afrocolombianas destacadas por su liderazgo en la academia y otras instancias políticas o sociales del país. Al inicio del evento se presentó un cortometraje realizado por nueve estudiantes mujeres afrodescendientes en la Universidad titulado *¿Usted sabe quién soy yo?* En este contaron sus historias de vida para decir que ser mujer, ser afro y venir de una región pobre no es sinónimo de desdicha; por ello, resuenan en mi cabeza las palabras de Melquiceded Blandón y Arleison Arcos:

Ceder el lugar de la representación gloriosa a favor de la reproducción indecorosa de la victimización corrompe las maneras de relacionamiento dignificante que, considerando la africanía<sup>65</sup> como un activo heredado, sitúa en condiciones de interacción y diálogo emancipatorio a las/os descendientes de africanos en nuestros países<sup>66</sup>. (2015, p. 18)

De igual forma lo planteó la profesora y activista afroamericana Gina Dent durante su visita a la Universidad Nacional de Colombia en el año 2010: “la subalternidad no es algo que deseamos, no es una condición que debe ser preservada; es una condición que debe ser superada, y no puede ser superada por un individuo solo, sino que necesita estar en solidaridad con los demás” (Dent, 2019, p. 115). Este es un espíritu que he podido observar, unas veces de cerca, otras veces de lejos, por configurar una idea que identifiqué como un *nosotros/nosotras*, no solo como forma de supervivencia en la Universidad, sino como experiencia compartida de opresión en un espacio, a veces extraño para personas

---

<sup>65</sup> Es curioso que haya tenido que agregar esta palabra al diccionario del *software*, dado que tenía el subrayado rojo como palabra mal escrita, de otro idioma o desconocida.

<sup>66</sup> Esta posición es compartida por Yesenia, una líder afrodescendiente que participó en el mismo evento mencionado sobre presencia de las mujeres afrodescendientes en la educación superior, quien afirma que ha luchado por no sentirse víctima, y no hay opción diferente a tratar de hacer siempre las cosas bien, lo mejor posible. Siempre somos referentes para otras personas. Le gusta la palabra “articular” (EVE. 14, 04-10-2018).

indígenas y afrodescendientes que tienen otra forma de concebir las relaciones humanas, el compartir y el sentir los espacios y las temporalidades.

El título del cortometraje *¿Usted sabe quién soy yo?* Es, de hecho, una forma de parodiar la misma lógica individualista de occidente que, desde un ámbito de competitividad por el mérito personal, podría llevar a que *una persona valga más que otra*, en términos de Isahia Berlin cuando reflexiona sobre la igualdad (2013). Adicionalmente, la narrativa del cortometraje muestra a mujeres para quienes sus historias de vida son motivo de orgullo, sentido de pertenencia por sus raíces y gratitud por la oportunidad obtenida al ingresar a la UNAL. Es como si ese lugar de enunciación coproducido por varias mujeres estudiantes y egresadas, tuviera en el contexto de la UNAL un espacio para resignificar lo que representa no solo *estar* sino también *ser* en una carrera universitaria en la principal universidad pública de la nación. ¿Hay algún espacio allí para *ser* y no solo *estar* como hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes?

Por ejemplo, para Leidy Paola Valencia, estudiante afrodescendiente que ingresó por PAES a la carrera de Psicología, es muy satisfactorio y prometedor pensar que pronto regresará al territorio, puesto que su intención es desarrollar un proyecto social para ayudar a la comunidad. Por otra parte, vale la pena traer a colación esos otros relatos de las lideresas afrodescendientes que debatieron en el panel: Rosa, de Monterrey (Casanare), recuerda su paso por la escuela como una lucha por conservar su identidad, donde era consciente de “ser negra” y no querer perder sus raíces. Luego se dirigió a estudiar a la Universidad del Valle, Sede Pacífico, y lloró mucho hasta que un día la mamá le dijo: “¿Cuál es tu lloradera?!” Entendió que la idea es “ser alguien en la vida” sin perder las raíces, no obstante los obstáculos y desafíos que ello suscita.

Desde un punto de vista meritocrático, algunas personas podrían estar de acuerdo en considerar que esto es una ventaja puesto que así se promueve la competitividad y la disciplina como valores sociales. Sin embargo, cuando pensamos en los *regímenes de solicitud*<sup>67</sup> impresos de manera intangible en nuestros cuerpos, en nuestro origen social, en nuestra apariencia, en nuestro color de piel, en nuestro apellido, en nuestra identidad de

---

<sup>67</sup> Por esto pienso un conjunto de hábitos, prácticas, declaraciones e instituciones que implican aquel conjunto de expectativas sociales que se inscriben sobre nuestros cuerpos, actitudes, aptitudes, acciones, desempeños, logros, resultados, calificaciones o evaluaciones en el ámbito académico y laboral, principalmente.

género, algunas personas coincidirán con dichos regímenes, lo cual las hace más propensas al éxito, esto es, a articularse mejor con los *dominios* de poder. Por el contrario, las personas que no coinciden con dichos *regímenes* (¿fallo?), tienen experiencias configuradas por las constantes tensiones con tales *dominios*. Si quieren “adaptarse” o integrarse al sistema socioeconómico y cultural vigente, deberán buscar la manera de igualarse o nivelarse, cueste lo que cueste (¿homogeneización?; ¿aculturación?). Aquí el *dominio epistémico* como hábitat de incertidumbres, una tensión constante, casi que consustancial a determinadas identidades, opera como techo para vivir la oportunidad educativa... Sí, quizás también como techo invisible.

Cuando se debatían las políticas de acción afirmativa para población afrodescendiente y la creación del PAES afrocolombiano en la UNAL, quien fuera entonces magistrada y vicepresidenta de la JEP<sup>68</sup>, Xiomara Balanta, dijo que para todos sus familiares la educación no había sido una obligación, sino más bien algo voluntario. Nos enseñaron —agregó— que cuando se empieza un proyecto se termina. Dada la precariedad de la educación pública en Colombia, fue a un colegio privado donde sólo ella y sus primas eran negras. Sus amigas blancas le decían que “no parecía negra” (EVE. 14, 04-10-2018). Con esto se refuerza la idea de diferenciación social reproducida en la educación, donde ciertos privilegios son asimilados al color de la piel, como en la *pigmentocracia* (Telles y Steele, 2012). En este sentido, la “blancura” sería asimilable a una educación privada y exclusiva (*privilegiada*), mientras que lo “negro” sería asociado a menores dotes académicas e intelectuales:

En la representación estereotipada de los afrocolombianos, que se remonta a la época de la esclavitud y que ha continuado hasta el presente, hay una connotación negativa que los asocia con la marginalidad (...) Por consiguiente, tienden a ser imaginados como personas pobres. (Yáñez, 2012, p.102)

En efecto, esas sutiles demarcaciones sociales parecieran obedecer a una *metafísica de la opresión* o el privilegio que, en Colombia y en la mayor parte del mundo,

---

<sup>68</sup> Jurisdicción Especial para la Paz, órgano creado en el año 2017 con ocasión de la firma del Acuerdo de Paz entre la guerrilla de las FARC EP y el gobierno en cabeza del entonces presidente Juan Manuel Santos. Este organismo jurídico tiene una composición paradigmática en la historia institucional colombiana, al incluir un componente de equidad de género, así como magistrados titulares y auxiliares pertenecientes a grupos afrodescendientes e indígenas. Algunas de las mujeres de estos grupos étnicos que fueron nombradas como magistradas de este organismo, cursaron sus carreras de derecho en la Universidad Nacional de Colombia.

corresponden a cánones en la sombra, interacciones ocultas y, en suma, a un conjunto de estereotipos traducidos en inclusión, segregación o integración en las relaciones sociales formadas en los espacios educativos. Lo concreto y no meramente abstracto<sup>69</sup> de tales desbalances conducen a distinciones que en términos sociológicos han sido analizadas como diferenciación social, división del trabajo no sólo manual sino científico, de las clases sociales y, por ende, de la reproducción de las desventajas o el privilegio (De Azevedo, 2015; Bourdieu y Passeron, 1996).

Es justamente a partir del reconocimiento de estas incertidumbres y asimetrías que las voces evocadas intensifican el valor de la educación como una vía a través de la cual algunas comunidades (no sólo personas particulares) pueden *superar* esas formas de opresión sutiles, simbólicas o materiales. Ello ha sido una herramienta fundamental de conformación de un *nosotros/nosotras* como lugar de enunciación; como resistencia a los efectos del *dominio epistémico* sobre los cuerpos, sobre las voces. Tal forma de autorreconocimiento, mientras es consciente de los desafíos que implica el sistema educativo para la búsqueda de la igualdad de oportunidades y la equidad social, al mismo tiempo lo pondera en su capacidad de prometer la subversión del orden opresor encarnado en las instituciones, las directivas, la política, la burocracia estatal o el sistema de otorgación de becas<sup>70</sup>. Aquí sin duda el *dominio organizacional* opera como una burbuja de prácticas que determinan tecnologías y experiencias sobre cuerpos y sensibilidades. Cuando las personas que encarnan dichas vivencias producen agencia tanto a nivel individual como colectivo, logran disminuir un poco el ángulo del desbalance, ¿pero a qué precio?

### **3.2.1 “Caminemos y de paso conversamos”: mi encuentro con Kari**

Mi primer encuentro “oficial” para dialogar fue con Kari, mujer afrodescendiente de Tumaco (Nariño), quien en ese momento se encontraba terminando la carrera de Economía, era colaboradora de AfroUN y fue protagonista en “¿Usted sabe quién soy yo?”. Al ser la

---

<sup>69</sup> Aquí parafraseo a Jesús Martín-Barbero, cuando habla de “inclusión abstracta y exclusión concreta” (1998, como se cita en Mosquera y León, 2009, p. XXV).

<sup>70</sup> He argumentado en otro lugar que el sistema de otorgación de becas reproduce la desigualdad, en la medida que opera con base en una idea del mérito sin distinciones, lo cual favorece justamente a aquellas personas cuya condición socioeconómica, principalmente, encarnan los ideales de los campos académicos y laborales (Restrepo, 2018). Al parecer también estas “sutilezas” han comenzado a hacer parte de las representaciones sociales, con una amplia difusión a través de los “memes” en el abismo de la web (Facebook, 2019).

primera entrevista yo tenía una cierta ansiedad. Me había hecho ingenuamente la imagen de sentarnos a dialogar por un buen rato en la cafetería de la Facultad, mientras yo miraba la guía de entrevista en una especie de carpeta que sostenía con cierta prudencia en mis manos, haciéndole preguntas y tomando notas. Sin embargo, apenas nos presentamos —si bien nos sentamos al inicio— ella me pidió rápidamente que la acompañara a hacer una diligencia: “si quieres vamos caminando y hablamos”, a lo cual, por supuesto, asentí.

Por el camino traté de explicarle más en detalle<sup>71</sup> de qué se trataba la investigación, hablándole a la vez un poco de mí, de lo que hacía y del enfoque. Le hablé igualmente de la interseccionalidad, esperando tal vez “romper el hielo” epistemológico. Sin embargo, ella me dijo que sí había escuchado hablar algo de eso... pero que no recordaba muy bien. Fue después de varios meses de realizada la entrevista, que me di cuenta de que quizás esa no era una manera de empezar a caminar y conversar, puesto que con ello generé distancia, es decir, me puso del lado del *dominio epistémico* de manera inconsciente. Pero bueno, sigamos... Nuestro lugar de “destino” fue una “chaza” en la plaza de la Facultad de Ingeniería, donde Kari me presentó a quien al parecer era una compañera o amiga, también afrocolombiana. Pasados unos minutos en que ellas hablaron de algo rápidamente, nos devolvimos a la cafetería de Economía con la intención de seguir conversando. Allí nos sentamos nuevamente, esta vez en sillas diferentes a las del principio, mientras yo intentaba hablar con base en las categorías y preguntas de entrevista, establecidas a modo de guion. Después reflexioné que quizás esa tampoco era una manera de “conversar cordialmente” ni de “construir conocimiento” (que era lo que Kari deseaba, y no que yo simplemente la “entrevistara”). Ahí nuevamente operé el *dominio epistémico*; lo encarné.

Muchos meses después en un diálogo más abierto con otras/os estudiantes afrodescendientes, manifestaron que no gustan de esa forma de relación en donde el investigador simplemente pregunta y el informante responde. Por eso mismo sentían cansancio al ser “objeto” de investigación<sup>72</sup>, lo cual supone una tensión con el *dominio*

---

<sup>71</sup> A todas las personas con las que se abría la oportunidad de dialogar en el marco de los objetivos de la investigación, les enviaba una carta de invitación a participar en la misma, en donde daba cuenta de las preguntas y los objetivos, así como del marco epistemológico y político en el que me ubicaba (Ver Anexos).

<sup>72</sup> Parte de esta reflexión surgió igualmente en mi diálogo con Isavasha, mujer afrodescendiente, quien, a pesar de no haber ingresado a la UNAL por PAES, estudió Música sin graduarse. Me dijo que por todo lado y todo el tiempo (no solo en la UNAL), luego de realizar sus *performances* o ponencias, son abordadas por

*representacional* que construye un discurso en torno a ellos/ellas, sin ellos/ellas y, a la vez, la posibilidad emancipadora de apropiarse de esos mismos discursos en torno a las realidades que consideran importantes para su vida universitaria:

*Entonces, lo que te estaba contando es que (...) uno como estudiante de territorio, o que viene de una parte compleja como es mi casa, tiene diferentes, si uno sentía que realmente eso que le estaban enseñando a uno aquí en la universidad, iba a tener algún sentido al momento de retornar a nuestros territorios, es decir, ¿por qué? Porque cuando uno llega aquí, por eso te decía al inicio, que eso era casi una imposición del establecimiento, esa forma en que la academia te dice este es el conocimiento que a usted le sirve y deja de lado todo ese conocimiento ancestral y traiciona todo ese que uno trae de su territorio. Entonces, ahí nosotros... pues yo nunca me había puesto a pensar de esa forma. Yo te había dicho a ti que no sabía por qué estaba estudiando Economía. De hecho, yo no le encontraba una relación, o sea, estudiar Economía, pero yo decía, ¿a mí de qué me sirve estudiar economía?, o sea, ¿yo cómo puedo ayudar a mi comunidad estudiando Economía? Porque los primeros semestres para mí fue muy difícil tratar de identificar cuáles son las herramientas que a mí me iban a servir para identificar o poder aportar para dar soluciones a ciertas problemáticas que hay en nuestros territorios. (ENT. 1, 13-02-2018)*

En el testimonio de Kari se observa la preocupación de que el ingreso a la UNAL y de venir a la capital colombiana, tenga algún sentido en el momento de retornar al territorio. Deja ver, por un lado, una crítica al dominio *organizacional* que, siguiendo la clave de Miranda Fricker (2017), organiza el mundo epistémico con aquellas cuestiones que desde la academia tienen valor cognitivo y/o pedagógico. Esto, desde una perspectiva crítica, es un “currículo oculto” que podría tener repercusiones en la experiencia universitaria de estudiantes étnicos; sugiere que estas experiencias difieren de aquellas vividas por personas ciudadinas en el sentido que cuestionan cómo esa identidad étnica y cultural tiene alguna representación en los estereotipos epistémicos que el *dominio organizacional* establece (aquí el verbo establecer es completamente significativo en términos de poder). El solo hecho de cuestionárselo ya implica una desventaja, una tara. De ahí que Kari se cuestionara al inicio ¿qué sentido tendría estudiar Economía? Tal pregunta sin duda cuestionaba no solo su identidad con relación al *dominio organizacional*, sino al

---

investigadores/as solicitando su apoyo a x o y proyecto. Me dijo que ella prefería dirigirlos a fundaciones u otros lugares; que eran pocas las personas con quien accedía a dialogar (Comunicación personal, 2019).

*dominio epistémico* en tensión con su ser mujer, afrodescendiente, de Tumaco, empobrecida.

Otro aspecto importante a tener en cuenta a partir de las palabras de Kari, es pensar los tránsitos por la UNAL a partir del sentido de grupo social o comunidad. Quizás, esa construcción de la subjetividad implica para los/as estudiantes la necesidad no solo de pensar sus proyectos de vida desde la individualidad, sino de lidiar con situaciones que les confrontan con la realidad misma de la vida universitaria fuera de sus territorios:

*Kari: Uy, es súper complejo te digo, porque eh, uno cuando llega a una ciudad como Bogotá, y a un Universidad como la Universidad Nacional, que a pesar de que la Universidad, digamos que es el reflejo de toda esa...*

*Yo: De todo el país.*

*Kari: Eh... Colombia pluriétnica, diría yo. Eh, la forma de relacionarse y de enfrentar esa nueva vida que es la vida universitaria ha sido complejo, y relacionar eso con la identidad cultural, mucho más, precisamente porque como te digo, hay ciertos estereotipos, que son ciertas formas de racismo eh, inconscientes, que la gente ha asumido como normal, y por asumirlas como normal, deja de ser sensibles ante el sentimiento de la otra persona, y para mí eso ha sido mul pero mul pero múltiple. De verdad si uno, y bueno ahorita no tanto porque, digamos que han venido ingresando más estudiantes a través del PEAMA de Sede Tumaco, entonces digamos el hecho de poder acompañarse ha sido bastante reconfortante, pero digamos que a mí me tocó sola. Yo llegué acá sola.*

*Yo: Claro porque estaba empezando apenas el programa.*

*Kari: Sí. Fue súper complejo los primeros semestres, porque acá, el colombiano en general no respeta la diversidad, digamos que sí, para el colombiano es muy complejo aceptar que el otro es diferente, ¿sí? y cuando digo el colombiano también me estoy incluyendo, son cosas que uno asume como normal. Por ejemplo, el simple y sencillo hecho de molestarte porque tienes un acento diferente, o porque tienes una forma de pensar diferente, o porque tienes una forma de vestirte, o de complicarte. Eso ha sido muy complejo, y a pesar de que la universidad es una universidad que permite libre expresión, que te permite ser tal y como eres es bastante complejo cuando uno está en ciertos círculos". (ENT. 1, 13-02-2018)*

En esta parte del testimonio de Kari hay un aspecto significativo toda vez que cuestiona el hecho de que una institución en la que idealmente está representado todo el país (paradoja entre los dominios *representacional-organizacional*), persisten estereotipos y un “racismo inconsciente” que puede afectar a personas como ella, sobre todo cuando tal “inconsciencia” se vuelve “insensibilidad”. Esto, desde el dominio *intersubjetivo*, podría

representar el daño que Charles Taylor (1993) plantea cuando el reconocimiento no es transparente o sincero [aquí uso los términos que “todo escolar sabe”, diría Gregory Bateson (1972)].

### 3.2.2 “Una presencia decisiva<sup>73</sup>”: Julia y la política pensando en sus “paisanos”

Luego de conversar con Kari, me di cuenta de que entre las y los estudiantes afrodescendientes e indígenas de la UNAL existe una forma de cercanía respecto de sus posicionamientos ante el *dominio organizacional*. En efecto, los liderazgos de Kari en AfroUN facilitaban que en algunos espacios de participación y reconocimiento confluyeran o, simplemente, se conocieran. Es como si tales luchas no pasaran desapercibidas y comenzaran a generar una especie de reconocimiento intersubjetivo en torno a sus liderazgos, aunque (pude percibir) conservando ciertas distancias, como si hubiera cosas que se pueden “pelear” juntos/as, y otras que no.

Una personalidad y liderazgo que encontré en esos aprendizajes y que hasta el día de hoy me sigue inspirando es el de Julia, mujer indígena uitoto (*güitoto o murui-muinane*) de la Chorrera, Amazonas. Ella cursaba el último año de Ciencias Políticas, con una vida activa de acompañamiento a procesos como *Saber y Vida* del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI)\*; la oficina de asuntos étnicos del Instituto Distrital para la Participación y Acción Comunal de la Alcaldía Mayor de Bogotá (IDPAC), el Observatorio de la Juventud de la UNAL y, sobre todo, el Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB), del cual fue gobernadora hasta el año 2019. Julia, gracias a la puerta que me abrió a principios del 2018 para acompañar varias de sus reuniones, eventos y “compartires”, se ha convertido en una maestra sobre cómo lidiar con un peso impuesto; cómo conjurar una predestinación a la opresión y la falta de oportunidades educativas y sociales.

En cierta forma, a pesar de las diferencias en nuestras historias de vida, estas se encontraron de tal manera que fue posible dialogar. Julia deseaba terminar su carrera y

---

<sup>73</sup> Uso esta expresión que siempre me llamó la atención por la forma como Emile Cioran (1991, pp. 189-191) menciona sus encuentros con la filósofa española María Zambrano, caracterizada justamente por sus posiciones políticas frente al autoritarismo y el racionalismo.

\* Esta propuesta, liderada por la profesora Gloria Inés Muñoz, inició en el año 2010 con el fin de promover el reconocimiento de los saberes ancestrales como formas de aproximación a la vida universitaria. Más adelante abordó con mayor detalle esta iniciativa (Programa Saber y Vida, 2021).

consolidar su liderazgo en el Cabildo Indígena Universitario y otros escenarios políticos, yo deseaba aprender y avanzar en mi tesis doctoral. Tal posibilidad de diálogo se produjo no en la proximidad y complicidad de los privilegios (más allá de ser estudiantes de la UNAL), sino más bien en la memoria del conjunto de situaciones límite que atravesábamos de una forma u otra para lograr cada cosa en la vida. No es que fuéramos inconscientes de cuán diferentes éramos. Por el contrario, ser consciente de mis privilegios al ser un hombre mestizo, clase media y becario, permitió generar entre nosotros una dialéctica en torno a la vida, la misma que yo intentaba trágicamente llevar al fondo de las barreras, las limitaciones, las pesadumbres e incertidumbres, y que Julia siempre intentó mostrar desde la fortaleza:

*Julia: Bueno, realmente mi venida a Bogotá, por parte de mi papá, a los cinco años, ella<sup>74</sup> me trajo por mejor calidad de vida y quería que mi formación académica fuera en la ciudad. Digamos se cumplió las metas. Yo salí de un colegio público y alimentado de las cosas que tiene la ciudad, ¿no? Acá ya uno le contaba que pues tenía que seguir estudiando. Mi mamá ya también se había mentalizado en la universidad y yo ya soñaba con entrar a la Universidad Nacional porque a todos nos venden el imaginario que es la mejor universidad. Entonces, a la vez también mi mamá fue la que hizo toda la gestión para presentarme en la Nacional como población indígena.*

*Yo: ¿Quién les avisó allá? ¿Por el colegio?*

*Julia: Mi mamá ya sabía. Yo creo que es un sueño de ella misma, porque ella buscó el tema, que me dieran aval en la comunidad, me certificaran, todo. Y ella ya sabía en la cabeza que allá recibían población indígena y que no pagábamos el examen, entonces ella gestionó todo eso, se logró. En esa época mi mamá fue la que hizo todo esa ruta (sic): preguntó dónde había becas, todo. Y a ella le ofrecieron beca en la Universidad del Rosario pagando el semestre sólo trescientos mil pesos. Me presenté a Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Distrital y también había pasado, y me presenté en la Nacional y también pasé, entonces tuve la opción de escoger qué quiero estudiar, y pues desde mi formación o todo lo que yo viví en el colegio, siempre ha sido el liderazgo de ayudar, de buscar cómo hacer, y me gusta el tema de representación. Entonces, una profesora que me motivó y me dijo alguna vez: “tu carrera es la Ciencia Política”. Y como que, escuchando ese panorama, dije no: me voy a estudiar a la Nacional Ciencia Política. Entonces decidí (...) con Ciencia Política, llegué a la universidad, oh sorpresa que me encuentro otro indígena que era arhuaco, y verlo a él con su atuendo me llenó bastante y me sentí orgullosa de pertenecer a un pueblo indígena. Y ahí sí como*

---

<sup>74</sup> Pareciera haber un error en el género del artículo, pero en la historia de Julia, tanto padre como madre tuvieron participación en la migración a Bogotá, de manera pasiva o activa.

*dicen pues yo nunca he tenido vergüenza de ser indígena, pero ese día me sentí como el doble de orgullo “¡uy soy indígena!” (...), y entonces me sentí ese día orgullosa y la gente que se me acercaba se me acercaba porque yo era indígena, entonces como que yo senté cabeza y dije: “vamos a recuperar la identidad”.*

*Yo: ¿Eso en qué año más o menos?*

*Julia: Tenía 18 años.*

*Yo: ¿A los 18 entraste a la Nacional? ¡Jovencitica!*

*Julia: Entré primer semestre de 2007... ¡cómo pasan los años! (risas). Y entonces comienzo a buscarme a mí misma, comienza a darse proceso de Cabildo Uitoto, las amistades que empiezo a conocer todas son indígenas, son líderes, fami..., amigos de mi mamá, entonces fue muy bonito y todo va girando en torno a lo mío, entonces yo digo hay una campaña de (...) y me meten y me involucran y yo ya tenía noción de lo que había visto en la universidad, cómo lo aplicaban y no digamos (...) pero como también ayuda la política a sembrar conciencia entonces ya voy como mezclando un poquito de todo, voy encontrándome y me doy cuenta que esa es la carrera de la Ciencia Política, y... (ENT. 2, 25-04-2018)*

En este punto recuerdo los planeamientos de Brenda Holt (2012, p.930), para quien aprender a “jugar el juego” es un asunto que depende en buena medida de la influencia que familia y docentes ejercen positivamente sobre las mujeres que viven en regiones apartadas o con pocas oportunidades de crecimiento académico y económico: “¡tú eres inteligente!” “¡tú puedes ir allá y estudiar!” (2012, p.930). Para Julia, por ejemplo, fue fundamental la motivación constante no sólo de madre y padre sino de sus “paisanos”, en algo tan simple como escucharlos hablar sobre sus culturas y, dado el caso, usar sus ropas tradicionales. Este es uno de los aspectos más valiosos que he podido entender un poco mejor a través de estos años de diálogo con Julia. En su caso, reconocerse como mujer indígena en su lucha por acceder a la educación superior, no fue solo un asunto de oportunidad educativa, sino de un proyecto de vida político. De ahí que el *dominio epistémico* no sea algo ignorado o velado, sino enfrentado desde múltiples formas de resistencia. Para Julia, una de esas era precisamente la posibilidad de *ser* y *estar* sin ocultar su identidad, sin que ello significara algún tipo de opresión o desventaja. Desde tal perspectiva, su preferencia por la carrera de Ciencias Políticas no obedeció a un cálculo de oportunidad por la obtención de un cupo, sino a una pretensión de coherencia entre la lucha por ese lugar y la intención de legitimarlo.

Un aspecto desde el cual se entiende mejor esa resistencia es la importancia del hilo familiar; del “árbol de la vida”; del origen vuelto autorreconocimiento y fortaleza. ¿Cuántos personas jóvenes en occidente tienen la misma veneración por sus ancestros?; ¿por el saber que da origen a la palabra que ellos/ellas despliegan en la Universidad como una forma de hacerla propia aunque parezca ajena? En efecto, para Julia y para otros/otras estudiantes indígenas, la voz de los mayores y las mayores resulta fundamental. Ella solía mencionar mucho a “su abuelo<sup>75</sup>”, el mismo que yo no pude establecer en aquel momento si lo era por ser “sabedor” de su comunidad; si lo era por temas parentales, o si lo era por ambas razones:

*Yo: ¿Y él qué piensa de que ustedes estén estudiando en la Universidad?*

*Julia: Es que no me he sentado a contarle ese capítulo de mi vida. Mi abuelo ha estado en las épocas que he estado de líder; que he hecho tanto. Cuando entré a la Universidad apenas tenía 17-18 años, y ahorita, después de tantos años, otra vez volver a la Universidad y que he hecho esto, va a ser una conversación muy bonita y creo que eso me puede ayudar a direccionar. Quiero, mi sueño es llegar a hacer ese proceso político que me gusta, estoy pensando en las otras elecciones para lanzarme de Edil acá en la Candelaria. Quiero empezar por algo pequeño, no me sueño ya un Consejo, no, creo que todo lo que me ha enseñado la vida, que debo escalar, y ahí voy, ¿sí? Hasta llegar hasta donde me lo permita (...) (ENT. 2, 25-04-2018)*

La historia de Julia a partir de este testimonio empieza a anunciar una fuerza “decisiva” para esta investigación, toda vez que la cercanía que desarrollamos naturalmente, me permitió acompañarla en varias fases de su proceso de liderazgo y, hasta el día de hoy, sigue generando formas de solidaridad, camaradería y cooperación para comprender aspectos muy valiosos de lo que representa la experiencia universitaria entre personas indígenas. Su interés no solo por lo que pasaba con ella o sus “paisanos”, sino todos los “paisanos”, implica una forma particular de pensar la experiencia universitaria como un campo de lucha, como algo que requiere hacer algo, pedir algo, denunciar algo.

---

<sup>75</sup> En la Red Intercultural de Saberes Ancestrales, solíamos llamar a Jesús Giagrekudo (q.e.p.d.), sabedor de la comunidad Uioto (Chorrera, Amazonas): “abuelo”. Durante un diplomado realizado en el año 2020, sobre interculturalidad poblacional, ofrecido por el Programa de Educación Continua y Permanente de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia - UNAL y la Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte – SDRD, una persona cuestionó que se llamara al maestro (así solía decirle yo), y a su madre (Eufracia Herrera), “abuelos”. La respuesta que entonces ofreció el maestro Andrés Sicard Currea, del programa de Diseño Industrial, es que el término no era peyorativo, sino que remitía al reconocimiento de una sabiduría y una experiencia especial.

Estos son aspectos que fui identificando como importantes para un liderazgo, especialmente como el de Julia, puesto que la posibilidad de ingresar a la UNAL por medio de un PAES o admisión regular, podría significar para estudiantes indígenas o afrodescendientes, un asunto que puede depender de cuestiones estructurales (con lo cual el fallo sería algo externo), o de cuestiones intragrupalas, como son las diferencias en capitales sociales y culturales en los grupos y comunidades. ¿Cómo piensan esto desde otras orillas?

### **3.2.3 Javier y la pasión por el detalle**

Los aspectos que analizamos con Kari y Julia indican una dimensión de los liderazgos femeninos en el caso de estudiantes afrodescendientes e indígenas, con variaciones conceptuales y anímicas en torno al ingreso a la UNAL, pero, ¿qué pasa cuando ese liderazgo es masculino? Comprender cómo se tejen formas de percepción en torno a la oportunidad educativa (que podría, en principio, considerarse una manifestación de la equidad), suscita otro conjunto de asimetrías que hacen más complejo cualquier análisis de la *experiencia*, como es el caso de personas que en el registro institucional son “marcadas” por identidades sociales ligadas a las asimetrías educativas, pero que ostentan capitales culturales mayores dentro de su mismo grupo social o, incluso, dentro grupos sociales no asignados por esas categorizaciones institucionales como vulnerables. Es el caso de Javier, en quien se puede observar el modo en que la “identidad conferida” y los capitales sociales gravitan en atmósferas que deshilachan lo que pueda considerarse o no equidad en el acceso a la educación superior.

Javier es un hombre afrodescendiente de Tumaco, Nariño. Ingresó a la UNAL al programa de Química, a la edad de 18 años. Su padre es docente, y otros de sus hermanos también han tenido el apoyo familiar para ingresar a la educación superior. Esto podría determinar de cierta manera una variación intragrupal en la oportunidad educativa, la cual, en principio, no estaría dada únicamente por factores estructurales como cobertura o accesibilidad, sino por factores microsociales que radican en los capitales originados en la familia:

*Yo: ¿Y tú quisiste estudiar en colegio privado, fue más como una cuestión más como familiar, o... de estudiar en el colegio privado, o por calidad o?...*

*Javier: Lo que resulta es que yo tengo siete hermanos. Todos mis siete hermanos estudiaron en un colegio público, pero todos estudiaron en una universidad privada. Entonces mi papá dijo: “ya especializado en esta dinámica, voy a pagar en un colegio privado y voy a ver si no pago una universidad privada”. Y esa plata que se paga en un colegio privado es mucho menos que lo que se paga en una universidad privada. Y bueno, por ese motivo se da. Él es educador, 32 años en la educación media y superior, entonces, él ya vivía en la dinámica, y por eso cambiaba, eh, sí se da así... ¡Ah!, y con respecto al colegio privado, algo que me sorprende casi en la universidad, es que, cuando yo ingreso a la universidad uno tiene que enviar todos sus documentos para análisis socioeconómico, y a mí me ponen un puntaje de 32, y yo digo: “un puntaje de 32” está muy por arriba de todos mis otros amigos de Tumaco. Mis otros amigos de Tumaco tienen 6, 4, 4, hasta 1, yo tengo 32”. Bueno, tiene que haber sido porque estudié en un colegio privado, pero al mismo tiempo al ser el mejor estudiante afrodescendiente, yo hubiera pedido matrícula mínima.*

*Yo: (...) ¿Y Química por qué te gustó (...)?*

*Javier: Ahhh, simplemente fue porque... generalmente mi familia ha sido una familia una familia de médicos y enfermeros, pero a mí en lo que mejor me iba en el colegio y en las pruebas, en todas las pruebas que hice fue Química, y pa ahoritica si es en lo que mejor me va, pues ¿qué se puede hacer? (risas) (ENT. 3, 01-11-2018)*

Este punto es algo confuso puesto que, en el registro oficial de la UNAL, Javier aparece como graduado de un colegio público. Sin embargo, incluso mucho tiempo después de nuestra conversación, Javier ratificaría que egresó de un colegio privado (Comunicación personal, 22 de febrero de 2021). En todo caso, es interesante que su padre sea docente y haya hecho un cálculo en términos de los costos y beneficios de enviar a su hijo a un colegio privado con el fin de tener mayor probabilidad de éxito en el acceso a la universidad pública. Esto indica un determinado capital social y cultural que permite analizar los costos y beneficios de apoyar un proyecto de vida en respuesta al mismo funcionamiento del sistema educativo.

A pesar de este aparente privilegio, cuando Javier ingresa a la UNAL encuentra injusta la clasificación realizada por la institución en términos socioeconómicos, puesto que si bien puede tener apoyo familiar para vivienda en Bogotá, como estudiante que viene de otra región tiene otras limitaciones de acceso a la alimentación y la vivienda, cuyo subsidio ha sido negado precisamente por esa clasificación socioeconómica del Puntaje Básico de Matrícula (PBM) que no fue favorable. Pareciera entonces como si estos obstáculos

constituyeran variaciones con enormes repercusiones en los proyectos de vida dentro de un grupo social, puesto que si bien para Javier son indiscutibles los efectos de la condición socioeconómica que su pueblo soporta estructuralmente, el ingreso a la UNAL (que en general es un caso de éxito), en él pareciera ser un éxito mayor al coincidir el cupo obtenido con su primera opción de carrera.

No obstante, al cuestionar la imposibilidad de acceder a subsidios económicos y enunciar cómo la UNAL clasifica de manera diferente en lo socioeconómico a quienes serían sus “pares”, el aparente éxito representa en su experiencia un desafío que le lleva a entrecomillar sus propios privilegios más allá de lo académico. En este sentido, pequeñas fisuras normativas en el *dominio organizacional* pueden generar percepciones diferenciadas de la justicia entre personas de un mismo grupo social. Curiosamente, si pensamos la equidad desde la perspectiva de John Stacy Adams (1963), Javier consideraría equitativo su acceso a la UNAL en virtud de sus capitales culturales, pero inequitativo debido al modo en que las tecnologías del *dominio organizacional* modulan la percepción de igualdad y equidad entre personas que comparten una identidad “racial”/étnica o una condición socioeconómica.

No obstante, esa misma agudeza de Javier desde un posicionamiento crítico sumamente lúcido, lo lleva a generar estrategias para aportar al logro académico de sus “paisanos”, sobre todo siendo un hombre que estudia una carrera que ostenta un cierto reconocimiento social por sus aplicaciones en campos con amplio desarrollo corporativo y económico. No solo en AfroUN sino a través de estrategias como iniciativa propia, ha aportado a la nivelación académica de estudiantes afrodescendientes que, como él, logran un cupo en carreras de ciencias sin tener suficientes capitales para lograr sostenerse.

#### **3.2.4 Alejandra y la UNAL como posibilidad de encuentro con sus raíces**

Si bien acabamos de mencionar tres testimonios que dan cuenta de formas de liderazgo femeninas y masculinas en ambas comunidades: afro e indígena, es importante también volcar la mirada hacia estudiantes que, sin ostentar un determinado liderazgo, le apuestan a resignificar el valor de sus orígenes, a pesar de haber ingresado a la UNAL como habitante de ciudad. Es el caso de Alejandra, mujer indígena de la comunidad Los Pastos, quien ingresó a los 17 años al programa de Nutrición y Dietética en la UNAL. En su

testimonio emerge la reflexión en torno a cómo es necesario enfrentar los estereotipos al autorreconocerse indígena en la Universidad:

*Alejandra: (...) hay distintas cosas ahí. Porque uno, está como iniciando, eh, como comunidad indígena, la otra, es de región, como te sitúan de tal región, entonces tú tienes que tener determinadas características. La otra parte es ya como estudiante como tal. La otra ya es como tu aspecto social, cómo está conformado tu núcleo. Entonces de pronto, ya entrando como en lo académico de que tú eres, entras por un programa de admisión especial. Uno... no sé, espera como ciertas cosas, o el resto de las personas espera que tú tengas ciertos comportamientos o ciertas cosas, o ciertos patrones, que te los sitúan a ti, y pretendes que todas las personas, digamos en mi caso, yo que soy de comunidad indígena, de Los Pastos (...)*

*Entonces, eh, sitúan como, listo, acá están Los Pastos, deben de tener, bueno, determinadas características, pero en muchos casos lo hacen analogía con... comunidades de otros lados, que tienen ya sus vivencias, tradiciones como muy avivadas, las tienen como muy presentes en sí. Eh, ¿qué pasa en el caso de Los Pastos? Eh, la mayoría de comunidad es campesina. Entonces, en ese caso, algunas tradiciones indígenas se pierden, no todas, pero si gran parte está como aculturalizado, entonces no hay tanto esa línea que se siguen en otras, perdón, en otras culturas indígenas que, eh, bueno tienen su lengua, aún la mantienen viva, que algunas tradiciones las celebran así, que sus alimentos típicos. (...)*

*Alejandra: Sí, porque, digamos, o sea si a mí en un primer semestre me preguntaban, yo decía como “listo, yo pertenezco por ascendencia y ya”. Porque no conocía nada de esos procesos, ya hasta después fue que me pude ir acercando a esos procesos; conocí al resguardo que comenzaban... Bueno lo de gobernación, esa organización política se puede decir. Eso lo tenía claro, pero mas no estaba con todo lo de la ley de origen, lo de la ley de vida, que el proyecto, que, bueno, diferentes cuestiones que se manejan internamente, que pues son un proceso que una después de maravilla. Pero, cosa que no conocía, sino hasta después que ya estuve vinculada a diferentes procesos acá en la Universidad. Eso por el lado indígena que esperaban de mí. La otra, yo vengo de Nariño, en los cuales todo mundo ha marcado que tiene que tener el típico acento pastuso, y a mí desde primer semestre, no sé por qué cuestión, siempre...*

*Yo: ¿Se te quitó?*

*Alejandra: No, no, no se me quitó. O sea, siempre desde el colegio a mí me decían “Alejandra, pero es que usted no habla, no habla así como lo...” (ENT. 4, 01-02-2019)*

Para Alejandra, cuyo lugar de origen es Ipiales, y que, según confiesa, desde pequeña vivió en la ciudad, el ingreso a la UNAL estuvo marcado, por una parte, por tener que lidiar con los estereotipos, ya sea asumiéndolos o eludiéndolos. Y por otra, con la necesidad de justificar ante otras personas su autorreconocimiento como mujer indígena, el cual “explicaba” por su ascendencia materna, es decir, fue más bien un proceso posterior a su ingreso a la UNAL, lo cual muestra una dinámica muy interesante de la identidad en la experiencia concreta de acceder por PAES. Ello muestra cómo el *dominio intersubjetivo* configura en torno al cuerpo determinadas expectativas o *regímenes de solicitud* estéticos y materiales, los cuales a su vez son influidos por un conjunto de símbolos, discursos, imaginarios o imágenes que tienen las personas acerca de personas cuyas identidades están ubicadas en algún lugar del *dominio representacional*. La forma en que interactúan estos dominios representa entonces una forma particular de vivencia que determina las ideas en torno a la equidad en el dominio experiencial:

*Yo: ¿Tu llegaste sola acá a la ciudad?*

*Alejandra: No, yo no llegué sola. Pues mi mamá me vino a dejar, llegué en un primer semestre con mi, con un primo que estudiaba acá en la Universidad; ya se graduó. Viví con él, y después en el segundo semestre viví con mi hermano que vino un semestre, o sea, vino por cuestiones de estudio, se regresó, y del resto me quedé viviendo sola. Entonces todos esperan que uno sea la... Que como uno vive solo, obvio, o sea la típica niña alocada, o bien sea la típica niña deprimente, y yo no era ninguna de las dos. Entonces todos eran como “pero Alejandra, o sea, tú tienes una carga que, que es pesada, tienes mil procesos encima y tú siempre estás tranquila, nunca se te mira enojada, tienes tiempo para todo, tienes...” Entonces yo les decía “no necesariamente porque esté sola me voy a alojar, voy a empezar a hacer mil cosas, porque pues sé que van en contra de mi integridad”, igual mi familia me infundió muy buenos valores como para yo empezar hacer cosas que, que sé que no van conmigo.*

*Y la otra cosa era que esas mismas dinámicas, esos mismos procesos en los cuales yo estaba involucrada no me daban, no me daban tiempo, y a lo cual me permitían acceder a otras experiencias, que yo digo esas fueron las que fueron como formándome y no me permitieron como que me deprimiera, o que fuera como al otro extremo de niña que está sola en una ciudad tan gigante, en una “polis”<sup>76</sup> y no tuviera ese apoyo. (ENT. 4, 01-02-2019)*

---

<sup>76</sup> Es el término usado por Alejandra. Podría indicar un conocimiento de que *polis* es ciudad en griego, o una reducción del término metrópolis.

Estos intercambios no son “gratuitos” y, por el contrario, producen desbalances en la forma de *ser* o *estar*; de convivir, de hacer o sentirse parte de... De ahí que resulte significativo cómo las/os estudiantes indígenas o afrodescendientes producen formas de interacción y pervivencia académica, lo cual no solo está dado por un *dominio experiencial* que, de una forma u otra, otorga privilegios o desventajas, sino por agencias que producen sentidos de resistencia como contrapeso a la carga de la opresión, aunque esta no se perciba a primera vista. En el caso de Alejandra, aparece nuevamente el testimonio de la identidad conferida y la red de apoyo familiar como determinantes en su ingreso, sobre todo cuando se tiene el referente de otros familiares que han pasado por la misma experiencia de ingresar a la UNAL:

*Alejandra: En primer semestre, uno llega, bueno, súper perdido, pero en eso de que le dan introducción a la carrera, en introducción a la carrera yo creo que es la profesora que engancha a todos. Conocí a una profesora que, súper enamorada de la carrera y lo enamoró a uno, y yo dije como no, yo no voy a cambiar de carrera, yo me quedo acá, si algo después estudio Medicina, pero no, pero no, me quedé en Medicina, me quedé en Nutrición ya un poco más enamorada, yo regresé, en primer semestre, mi papá fue como que pensó... porque mi papá siempre, siempre me, o sea, mi papá sabía que yo quería Medicina en un comienzo, o sea, desde pequeña él sabía. Mi papá me decía “pues quédese acá le pagamos en una privada y está con nosotros”, y yo le decía “no, no quiero en una privada, no quiero... No quiero estar en una privada”, y desde pequeña me mentalicé que quería la Nacional. Y si no, no quería nada.*

*Yo: ¿Por qué no querías la privada?*

*Alejandra: ¿Por qué no quería la privada? Yo creo que por el prestigio. La mayoría de mis primos era de acá.*

*Yo: De la Nacional.*

*Alejandra: De la Nacional. Entonces... Una, desde, lo que te decía, como en tercer grado yo conocí a una chica que fue hacer como su trabajo de grado, bueno, no sé que estaba haciendo, y... Ella nos habló mucho, todo eso, y desde siempre he sido muy curiosa, entonces yo le pregunté que dónde estudiaba y todo eso, entonces ella me dijo que era de acá y todo eso, y yo me quedé que quería estudiar Medicina y en la Nacional, desde eso, y siempre, todo, todo, todo, esta girando en torno a eso.  
(...)*

*Alejandra: Entonces, fue eso, y pues, además, la mayoría de mis primos son graduados de acá. Entonces era eso como una, por familia...*

*Yo: ¿Y de qué carrera son ellos graduados?*

*Alejandra: Ingeniería Agroindustrial, Agrónoma, Agrícola, la otra es de Derecho...*

*Yo: Hartos.*

*Alejandra: Sí.*

*Yo: ¿Y de, también de Programa de Admisión Especial?*

*Alejandra: Hay una de Nutrición también, otra prima. Yo creo que sí, todos ingresaron por ese programa. (ENT. 4, 01-02-2019)*

La autoimagen que Alejandra tiene a nivel personal y académico le permite establecer un proyecto de vida que, incluso para la población que ingresa por admisión regular a la UNAL, resulta desafiante, como lo es procurar ingresar al programa de Medicina. A su vez, otro privilegio en su experiencia es la posibilidad de que su red familiar la apoye para acceder a educación superior privada y cumplir su proyecto de vida en una determinada área profesional. Sin embargo, nuevamente la UNAL representa (ella misma lo acepta) un tema de prestigio, de coherencia entre el mérito y los resultados. No obstante, el hecho de terminar estudiando Nutrición y Dietética es algo para pensar desde el punto de vista del éxito o el fallo, ya que incluso en la dialéctica del mérito, el *dominio epistémico* reclama un lugar desde las posiciones que terminan ocupando las personas, incluso aquellas que en un grupo social parecieran tener mayores capitales que otras.

Luego de nuestra conversación, Alejandra me recomendó conversar con otras personas que ella consideraba podría interesarles conversar conmigo, lo cual sentí como una manifestación directa de querer aportar a la construcción de esos diálogos que quizás había considerado importantes.

### **3.2.5 Sandra y la fuerza del autorreconocimiento**

Una de las personas que Alejandra me refirió fue Sandra, mujer indígena de la Comunidad Inga, de Santiago, Alto Putumayo, Sur de Colombia, quien comparte con Alejandra una identificación étnica por ascendencia familiar, y también en un principio pretendió estudiar Medicina, sin lograrlo:

*Yo: ¿tú te presentaste a Biología cuando entraste? ¿Tú entraste por el programa de admisión especial?*

*Sandra: Sí, yo me presenté a Biología.*

*Yo: A Biología, esa fue tu primera opción, y lo lograste ¿qué te llamo la atención pues de...?*

*Sandra: ¿De Biología? Pues bueno, primero realmente cuando estaba en el colegio, y hacían así lo de proyectos como de plan de vida y cosas, pues yo quería estudiar Medicina, quería ganarme una beca para irme a Cuba a la (inaudible), pero no se pudo, no sé que. Mis papás bueno, también son de bajos recursos. O sea, para mí estar en Universidad era, una pública o una pública por cuestiones de recursos. Ahí pues mis papas como: “pues no se puede quedar sin hacer nada”. Yo sí me tomaba como un break, pero ya después retomar estudiar y eso, es más duro. Me dieron la opción de presentarme a la Distrital. Yo me presenté a la Distrital y las carreras que yo vi pues tienen algo que ver con Medicina. Estaba como Licenciatura en Biología. Yo me presenté allá; yo hice tres semestres de Licenciatura en Biología, y pues allá me di cuenta que no, que Medicina no, realmente no. Conocí a un profe que creo que por él es que me gustó mucho mucho la biología. Era un profe muy dedicado, sabía mucho y hace que uno le coja amor a las cosas. Entonces sí, ya me dio mucha curiosidad. Aparte que dije como bueno, realmente en mi comunidad, la mayoría de personas que medio conozco, se van por el Derecho, y me gusta, pero no es algo en lo que yo diga “¡uff! Me gusta muchísimo”. Y bueno, como te mencioné, en mi pueblo somos muy de medicina tradicional y eso, y yo dije, pues yo puedo más adelante aprender de mi comunidad y relacionarlo con la Biología, ¿por qué no?, y dije sí, esto me gusta mucho, y ya después de ahí, ya pues me presenté acá, porque el ser profesora y digamos, allá no apoyan tanto la investigación como acá, entonces ese fue como mi principal opción por venirme acá, me presenté, yo no sabía, o sea, yo lo único que sabía era que ser como indígena, y estar registrado ante el Ministerio del Interior como indígena, yo no pagaba pues la inscripción para presentar el examen.*

*Yo: El formulario, sí.*

*Sandra: Eso era lo único que yo sabía, cuando yo me presenté, yo quedé en el último grupo, y yo no, pero pues, bueno, me presenté, no pasé, ya me di cuenta que no pasé. Fue después que me dieron la cita para inscribir carrera, me daban dos opciones. Cuando yo entré y vi, habían muchas opciones, estaban básicamente todas las opciones, menos Medicina, y yo: ¡ahh!, y yo pero por... sí? Pero yo bueno, pues Biología, de segundas escogí Química. Ya cuando me dicen sí: “bienvenida a la Universidad Nacional”, pues para mí sí fue como ¡ush! ¿cómo así? O sea, me alegré mucho, obviamente de haber pasado, pero también quedé como en desconcierto, o sea, realmente cuáles son los beneficios que uno tiene, como admisión especial, aquí en la universidad Nacional. O sea... (ENT. 5, 22-02-2019)*

Sandra nos presenta una perspectiva desde la cual nuevamente se pone en tensión el proyecto de vida con el éxito en el ingreso a la UNAL. Al decantarse finalmente por Biología, lo hace en parte con la idea de poder relacionar esa formación profesional con los aspectos identitarios de la comunidad Inga. En este sentido, es interesante (como también en el caso de Alejandra), que haya nacido en Bogotá, y que el ingreso a la UNAL haya sido aquello que, más allá del cupo o la admisión, le permitió comprender mejor su identidad étnica:

*Sandra: (...) aquí en la ciudad todo es muy diferente. Pues bueno, yo nací aquí, pero pues tengo conocidos y compañeros Ingas y demás que, pues han nacido en territorio, crecen, y bueno, pues algo que pues rescato y agradezco mucho a mi mamá, es el que no haya dejado que se perdieran esas cosas en mí. Ella desde muy pequeña, siempre estuvo como, mire, esto es esto; trató de enseñarme lengua, desde pequeña me enseñó también a vestir con nuestra vestimenta, el significado de cada prenda, a tejer y demás. Aquí en la ciudad sí a veces es complicado, y también por comodidad de otras cosas pues no se usa, pero sí, yo lo uso, yo uso mi traje...  
(...)*

*Yo: O sea, también como entender las prácticas culturales de la ciudad y del resto de compañeros que no son de comunidad.*

*Sandra: Exacto, y también el hecho de que a veces tú vas a ser como el bicho raro, como todo el mundo, aquí todos rolos, y digamos un paisa. Entonces un rolo, y ahora llega un indio, entonces como ¡ahhh! como de que hable diferente, y se vista diferente, eso es ushh... pues uno también tiene que como, con el tiempo y sí como adaptarse, y también no verlo como algo malo, sino como algo que es algo bien, que eres tú, y estás mostrando quién eres. Puede que no, (inaudible) no todos somos iguales, puede que nos veamos iguales pero no, entonces es aceptarse, porque digamos, también pasa mucho, y ahora es que los niños al estar rodeados así de tantas personas blancas, hay momentos en los que dicen: “No, no soy indígena”. A mí me da mucha pena ser indígena, porque es que soy moreno, pelinegro, lacio, y hablan de cosas que esto. Y ahí es cuando ya se empiezan a perder muchas cosas, eso ya es un problema de identidad, fuerte. (ENT. 5, 22-02-2019)*

Este relato de Sandra es muy importante porque, muestra las formas en que las/os estudiantes de grupos étnicos pueden atravesar procesos desafiantes de adaptación a la vida universitaria, al ser confrontadas sus identidades con un *dominio representacional* que se materializa a su vez en relaciones intersubjetivas que pueden significar posiciones diversas dentro de una misma estructura. Sin embargo, como lo he visto también en el caso de Julia

y Patricia, la misma preocupación por el arraigo cultural en las próximas generaciones, implica, en prospectiva, una lucha por resistirse a que las tradiciones de sus pueblos originarios desaparezcan. Es como una contracorriente materializada en que, sea en la simple experiencia de vivir en la ciudad, sea en la experiencia de estudiar en una universidad pública, a veces las personas de grupos étnicos podrían abandonar ciertos aspectos de su identidad para evitar la “vergüenza” o el racismo. Este sentido sería una inclusión negativa puesto que implica una mutilación simbólica; un falso reconocimiento. Aquí el *dominio representacional* se mueve con fuerza hacia el *intersubjetivo* rompiendo el equilibrio que nunca ha existido, aunque una rara forma de internalizar la opresión nos pueda hacer pensar que sí.

### **3.2.6 Olga y el Derecho como inteligencia sentipensante**

Los movimientos anteriores nos han dejado en una posición desde la cual pareciera como si las narrativas, a la vez únicas y a la vez ondeantes en cierta simetría de sentido experiencial en torno a la opresión, reclamaran una mayor fuerza ondulatoria, pendular. Por ello es preciso traer a la memoria mi encuentro con Olga, mujer afrodescendiente de San Onofre (Sucre), egresada del programa de Derecho en la UNAL (Sede Bogotá). Ella ha tenido un desempeño laboral exitoso en importantes ONG y firmas de abogados. La conocí gracias a mi amiga Neyda Campaz, una lideresa afrodescendiente de Nariño, reconocida por el acompañamiento a jóvenes de la localidad de Cazucá y de otras regiones de Colombia para el acceso a la educación superior.

En medio de cuestiones difíciles que discutíamos, como una experiencia docente que tuve hace varios años en donde hubo dilemas raciales, de género y condición socioeconómica, Olga me cuestionaba las razones para justificar una observación diferente de lo diferente, es decir, para ella, aunque se hable de *discriminación positiva*, dependiendo cómo se justifique, sigue siendo un asunto opresor. Ello nos permitió ahondar en muchos otros aspectos, a partir de los cuales Olga expuso de manera libre su pensamiento, su forma de ver el mundo, con un aparato crítico que ha construido en su proceso formativo y laboral como defensora de derechos humanos y víctimas del conflicto armado.

Son tal vez estos mismos elementos críticos los que le permiten poner en tensión los tránsitos que han constituido su trayectoria educativa, en donde la identidad conferida por

su madre, docente de profesión<sup>77</sup>, y un caso de éxito académico de su hermana en áreas STEM, le implicaron, si bien una gran motivación y dedicación al estudio, en cierta medida una presión en torno a la formulación de su proyecto de vida y sus “cuotas iniciales”. En efecto, si bien ella se había presentado primero a una ingeniería, sin éxito, persistió en su propósito de ingresar a la UNAL, aprovechando que apenas contaba con 15 o 16 años en el momento de emprender este propósito:

*Yo: Pero eso es cada uno. Y bueno, no pasaste, entonces dijiste qué, me presento a la que sí quiero.*

*Olga: Pero todavía yo no sabía qué hacer porque claro, yo me sentía ahogada por todo el mundo, porque usted es como buena estudiante pero no tan buena, y entonces mi hermana tuvo que intermediar, habló con mi mamá, le dijo que pues que era normal, que yo era muy joven, yo tenía como quince años, dieciséis años, que tenía muchas oportunidades, bueno, ya mi mamá se calmó, pero entonces me la empezó a montar que porque tenía novio, que porque no estudiaba, que porque dormía mucho en las tardes, y pues uno en la costa ¿qué hace a las dos de la tarde? Tomar una siesta (risas).*

*Y entonces, bueno, ya después cuando se le pasó la tusa a mi mamá me dijo como bueno, ahora sí que vas a estudiar, y ya lo pensé mejor y me presenté a Derecho, y, pero pues fue cuando hice el preuniversitario y ya ahí pasé y empecé en la universidad.*

*Yo: Pero el formulario, digamos, que te dieron para el programa de admisión especial ¿te lo dieron cuando te presentaste a Ingeniería o a Derecho?*

*Olga: Ah, es que yo no sé cómo funciona ahora, pero en ese momento te valía hasta tres oportunidades.*

*Yo: Ah, okey.*

*Olga: O sea, yo no, pero yo no sabía en ese momento, yo de hecho compré el PIN para la segunda vez, pero cuando me fui a inscribir no me pidieron nada, y yo que raro, pero era porque ya...*

*Yo: Ya estabas inscrita.*

*Olga: Ajá.*

---

<sup>77</sup> En la tesis de maestría de mi amiga Neyda Campaz, Nery Johana Palma, estudiante afrodescendiente de Buenaventura, Valle, cuenta cómo en los territorios afrocolombianos, la profesión de docente es una de las más apreciadas, y cómo ello, según ella, facilita las oportunidades de obtener educación universitaria para sus conocidos/as (Campaz, 2018, p.202).

*Yo: Ya estabas en el registro.*

*Olga: Sí, entonces perdí eso (risas). Sí, entonces, pero no sé ahora cómo funciona, en ese tiempo tenías tres oportunidades para presentarte con esa beca, y eso para mí es una ventaja.*

*Yo: Voy a averiguarme eso.*

*Olga: Sí.*

*Yo: Eso es un buen dato.*

*Olga: Eso es una ventaja porque, por ejemplo, hablaba con una compañera del trabajo y me decía que la niña es muy sencilla, yo le pregunté que dónde había estudiado...*

*Yo: ¿Le preguntaste?*

*Olga: Que dónde había estudiado.*

*Yo: Sí.*

*Olga: Es que la chica estudió en los Andes, entonces yo le dije: “¡ay! ¿qué vale el semestre allá?”, pero por pura curiosidad, y la chica no me quería decir porque se sentía como apenada, (risas). Y me dijo que valió diecisiete millones el semestre de Derecho, y yo le dije oye, pero yo en mi...*

*Yo: Eso es una cantidad de plata.*

*Olga: En mi último semestre, yo hice once semestres, y en mi último semestre yo pagué noventa y siete mil pesos, y me siento feliz de haber estudiado en la Nacional (risas).*

*Yo: Y con un nivel y una calidad, y unos profesores maravillosos.*

*Olga: Sí, bueno, entonces eso también ayuda mucho a que uno entre con una beca porque la matrícula no es tan cara, y si uno se postula, por ejemplo, yo tuve un tiempo lo del almuerzo...*

*Yo: Ajá.*

*Olga: Que tenía que hacer como ocho horas de corresponsabilidad algo así, pues uno tiene prevalencia sobre...*

*Yo: ¿Y qué te ponían hacer en esas horas de corresponsabilidad?*

*Olga: Pues depende del lugar donde la hiciera, por ejemplo, una vez la hice en la oficina jurídica de la universidad, me ponían a hacer como acciones de tutela y archivar, pues yo estaba como en segundo semestre. Eh, después, ah, no me acuerdo qué hice, ah bueno después, como estaba tan afanada yo hacía actividades como deportivas algo así, para salir de eso rápido, pero es como donde uno quiera hacerlas, pero sí, eso te da unas ventajas sobre los demás porque te dan prevalencia. Además, porque si uno viene de una región apartada también tiene prevalencia, pues porque es un municipio pobre y todo lo demás, y también en mi caso, porque mi mamá hizo una declaración extra juicio que era madre soltera, entonces eso también ayudó...*

*Yo: Más te bajaba el puntaje básico de matrícula.*

*Olga: Yo creo que en mí, el máximo, no me acuerdo si fue ocho o nueve algo así, creo que no pasé de diez, no me acuerdo, claro, porque todo eso, imagínese madre soltera vive por allá, no, a esta niña hay que regalarle todo (risas).*

*Yo: Mmm, y tú digamos, eh, ahorita que estábamos hablando de cuestionando todo este tema de la discriminación positiva y toda esa... ¿tú cómo te sentiste entrando a la universidad por un programa de admisión especial para personas afrodescendientes?, de municipios que tienen... porque eso también lo eligen por los municipios de acuerdo a su extracción socioeconómica y todo, ¿cómo te, digamos, como relacionaste todo eso?*

*Olga: Pues yo he tenido visiones y yo las sigo teniendo. Yo decía bueno es chévere que unas personas que tengan una mala educación o que no sea el mismo nivel de otras ciudades, o de otros pueblos, puedan acceder a la Universidad Nacional, pero también es feo que a uno lo vean como a bueno usted es el negro, usted es indígena, usted no sabe mucho, vamos a tenerle condolencias.*

*Yo: ¿Y tú sentiste eso en algún momento?*

*Olga: Sí.*

*Yo: Que te miraban como con miseria con...*

*Olga: Sí, o por ejemplo, en primer semestre como que, pues yo creo que eso pasa en todos los semestres, como ¿en qué puesto quedaste?, yo no sé ni en qué puesto quedé, eh entonces como: “¡ay tu entraste por PAES”!, bueno sí, son puntajes diferentes, ya como que uno ah sí, por PAES no sé qué, pero yo siempre lo dije, yo nunca tuve como por qué esconderlo, yo siempre lo dije. Sí, entonces básicamente así fue la cosa, comentarios ahí como de gente a veces, eh, súper racistas o súper machistas.*

*Yo: Mmm, pero, pero digamos que tu experiencia fue buena, o sea, tú te adaptaste...*

*Olga: Sí.*

*Yo: Tuviste un buen promedio, te gustaba lo que estabas estudiando.*

*Olga: Y, de hecho, también a la ciudad, porque pues sus culturas también son diferentes, tamaño totalmente diferentes. De hecho, a mí me gusta mucho Bogotá, yo siempre he dicho si yo me voy de Bogotá, me voy a...*

*Yo: A otra ciudad.*

*Olga: A otro país, a ninguna otra ciudad de Colombia (risas). Eh, y sí, entonces como que también a mí me ayudó que mi hermana vive acá.*

*Yo: Ujum, para vivir con ella, mantenerte el tiempo que estuviste estudiando.*

*Olga: Y porque me guiaba cuando tenía que ir a algún lado me llevaba...*

*Yo: Uy claro, es que eso es súper clave.*

*Olga: Me llevó el primer día a la inducción porque yo no sabía dónde quedaba el auditorio de Derecho, y yo tenía ese miedo y yo esa universidad tan grande a dónde voy a llegar, y ella me llevó y todo. Y mi cuñado es politólogo de la “Nacho” y él es súper pilo también, y...*

*Yo: ¿Qué estudia él?*

*Olga: Él estudió ya, él es grande (risas).*

*Yo: ¿Cómo?*

*Olga: Ya él estudió, ya se graduó.*

*Yo: ¿Pero qué carrera?*

*Olga: Es politólogo. (ENT. 6, 05-04-2019)*

Por otra parte, Olga resalta el valor que le ha significado ser admitida en la UNAL con lo que ella llama una “beca”, es decir, el cupo por PAES de comunidades afrocolombianas. Se compara, por ejemplo, con una mujer que estudio derecho en la Universidad de los Andes, y eso le suscita un enorme sentimiento de privilegio por no haber tenido que pagar millones. Resalta cómo la tecnología de admisión le permitió obtener otros beneficios como el comedor o haber registrado un Puntaje Básico de Matrícula (PBM) por venir de un hogar con “madre soltera”. Estas declaraciones, desde el

punto de vista organizacional, permiten colegir cómo, lo que para una estudiante puede ser una ventaja, para otro puede ser una desventaja, como el caso de Javier, quien consideró como arbitrario y contrario a sus intereses el alto puntaje dado para su PBM. Curiosamente, Javier también viene de una familia con padres docentes y hermanos en la educación superior.

A pesar de que el caso de Olga, visto desde una perspectiva general podría considerarse de éxito con relación al resto de población afrodescendiente, en su relato resalta la crítica desde el dominio experiencial al hecho de que por haber ingresado por un PAES en la UNAL, haya tenido que vivir discriminación por sus pares en la tensión por los “puntajes”, demostrando cómo en la UNAL el éxito es en primera medida otorgado por los puntajes, y esto termina convirtiéndose en una manifestación del dominio representacional en torno al mérito. Olga declara que nunca ocultó que había ingresado por PAES.

Al recordar esas tensiones (sobre todo en los primeros semestres) en torno al modo de ingreso a la UNAL, ella menciona haber experimentado racismo y sexismo. De hecho, como se verá en otras partes de su testimonio, es interesante que ella afirme haber sentido más discriminación por ser costeña que por ser negra, pero a la vez más discriminación por ser mujer que por ser negra:

*Olga: Y es que, por ejemplo, uno viene de región, o sea, es un pueblo pequeño, la gente es, uno se conoce con todo el mundo, es un poco más cercano. A mí me dio duro la Nacional, y eso que pues la Nacional entre todo, uno también puede ser uno mismo, o sea, yo también sentía que yo podía ser yo misma, sin tanto prejuicio que la ropa, que el tacón, todas esas vainas de las universidades privadas, pero pues también se siente, que uno siente como esa discriminación por ser mujer, por ser negra, por ser costeña, ser costeña sobre todo, yo creo que más que ser negra es por ser costeña.*

*Yo: ¿Por ser costeña?*

*Olga: Sí, y ahorita lo veo, pero como... ah bueno, te contaba lo de una compañera del trabajo “es que yo odio a los costeños”.*

*Yo: ¿También en el trabajo?*

*Olga: Sí. ¿Crees que me va a afectar eso? (risas) ¿Sí?, o sea...*

*Yo: Pues...*

*Olga: Y me la llevo bien con ella...*

*Yo: Sí, porque a veces uno entiende también que la gente hace las cosas no contra uno, o sea, no es algo personal, sino...*

*Olga: Pues yo: “¡allá ella, ella verá!”.*

*Yo: Pero pues igual son comentarios fuertes.*

*Olga: Ujum. (ENT. 6, 05-04-2019)*

Esta postura de Olga da cuenta de experiencias de opresión frente a dos estructuras distintas que ella consideró en su proyecto de vida: la universidad y el trabajo. Si bien considera a la UNAL una institución en donde es posible ejercer la libertad de *ser y estar*, no puede negar u omitir el hecho de haber experimentado discriminación por género, “raza”/étnia y origen regional. Ante esto, pareciera como si algunos/algunas estudiantes desarrollaran la capacidad de entender sus propias experiencias a partir de una asimilación de los dominios *representacional e intersubjetivo*. Dicha comprensión no es *a priori*, sino que se desarrolla cuando ingresan a la UNAL y empiezan a interactuar con “pares” ciudadanos y de otras comunidades étnicas. Esto quizás es una manera más descarnada de visibilizar las asimetrías sociales y las configuraciones simbólicas del poder, las cuales empiezan a ser transparentes no solo a partir del “efecto teoría” sino del autorreconocimiento y las agencias que este produce. De ahí que Kari, por ejemplo, concibiera la UNAL como una Colombia a nivel micro desde el punto de vista cultural.

Es en ese universo simbólico microsociaL en donde la experiencia universitaria remite a diferentes posicionamientos que en parte se negocian y en parte se constituyen con apuestas colectivas por el respeto, la interculturalidad, la memoria, el territorio y la identidad<sup>78</sup>. Esas formas, a veces invisibles o sutiles, pueden configurar el sentido o significado que las personas le asignan a su lugar en el mundo y, si bien tales cuestiones podrían no necesariamente determinar su autorreconocimiento o sus sentimientos de orgullo o frustración, sí constituyen experiencias a partir de las cuales juzgamos nuestra posición, la de las otras personas o la de las instituciones.

---

<sup>78</sup> Tomo este orden categorial del aprendizaje fruto de mi tránsito por el Programa Saber y Vida (2020), del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). A la fecha de entrega de este trabajo, tal tránsito, como los ríos, sigue su curso.

Cuando Olga afirma que se ha sentido discriminada por ser mujer, por ser negra, pero principalmente por ser costeña, refleja cómo en sociedades altamente diferenciadas como la colombiana, en donde pueden formarse imaginarios, prejuicios y representaciones no sólo sobre categorías en general: mujeres, afrodescendientes, indígenas, discapacitados, homosexuales, sino sobre formas de diferenciación entre esos mismos grupos, la experiencia de vida resulta complejizada y a la vez dinamizada no sólo por cómo yo mismo me veo, sino por la capacidad que tengo para cuestionar, indagar y luego, darle sentido a esas mismas experiencias.

Sin embargo, en la vía de los planteamientos de Blandón y Arcos (2015), encuentro en las palabras de Olga, sus gestos, su seguridad, sus palabras y la forma de afrontar la memoria de su tránsito universitario y presente laboral, expresiones de una confianza en sí misma que ha construido incluso desde las bases familiares, puesto que para ella la figura de su madre como impulsora de agencias ha sido importante, pero lo ha sido también el hecho de relacionar la decisión de estudiar una carrera universitaria, la oportunidad educativa y el cambio de ciudad con otro tipo de “logros” en la formación personal, como la superación de concepciones machistas:

*Olga: Entonces cuando yo vine a la universidad yo busqué ayuda con apoyo psicológico, y yo con mi hermano no era capaz de mirarlo a los ojos, o sea, si él estaba acá yo no estaba allá, pero bueno ya eso se superó, ya nos la llevamos bien, pero bueno yo crecí en una familia súper machista, y cuando yo llegué acá, y súper homofóbica, eh, yo no me acercaba a los homosexuales, porque pues uno lo ve todo el tiempo en la universidad, lo más normal del mundo, y yo les sentía como asco, como algo raro, sí, te lo juro, pero ya después, de hecho, pues también la Nacional me cambió mucho.*

*Yo: Sí.*

*Olga: Tengo, mmm, pues muchos amigos, me la llevo bien, o sea, ya como muy normal, de hecho, en el trabajo hay un abogado que es homosexual, pues muy normal, pero yo siento que, no sé, la cosa cambia en Bogotá, o sea, si bien nosotros tenemos, bueno, podemos ver todos esos prejuicios que hay, si uno se va a las regiones es más duro, o sea, que uno es homosexual y se agarran de la mano, por ejemplo en el pueblo lo linchan.*

*Yo: No, los agarran de una.*

*Olga: Lo linchan, o sea...*

*Yo: Sí claro.*

*Olga: O, por ejemplo, o que un hombre y una mujer se besen también en público, o lo que sea, es que es una vagabunda, es una zorra, que es esto que... Yo lo hacía porque me importa un comino lo que digan, yo tenía mi novio allá, pero sí, o sea, a mí me preocupa tanto odio hacia la mujer y lo peor es que son las propias mujeres. Por ejemplo, una tía me decía que yo me tengo que casar porque la mujer es el adorno del hombre, y cuando yo era, pues era más joven, yo brincaba y saltaba, pues como cualquier niña, y me decía que cuidado me quedaba muchas cicatrices porque jaja, porque a los hombres no les gustaba mucho las mujeres brinconas, y yo como qué le pasa, pues yo en ese momento no dimensionaba el asunto, yo como bueno, no me pueden quedar raspones ni nada porque eso significa que soy una mujer mala, o que soy una mujer bandida, lo que sea, pero uno siente como que, o sea, qué les pasa, eso no tiene nada que ver, pero sí, es el machismo es...*

*Yo: Es muy fregado\**. (ENT. 6, 05-04-2019)

Un elemento muy importante a partir de este relato es concebir el paso por la educación superior como una posibilidad de cuestionar la estructura no sólo desde la teoría, la cultura universitaria o la convivencia con los pares, sino desde la propia experiencia de vida, es decir, poniendo el lente en cómo las operaciones del *dominio representacional* sobre el cuerpo, la sexualidad, el género y la clase social<sup>79</sup>, configuran modos de observarse a sí misma y a los demás como parte de espacios sociales diferenciados. Al indagar por la equidad en educación superior, esta idea permite observar la universidad pública como un lugar en donde se concibe que las personas parten de una oportunidad educativa otorgada por el éxito al haber obtenido un cupo en la principal universidad del Estado.

Al poner el lente en el caso específico de la UNAL, con sus historias de lucha por concebir la producción de conocimiento como un proyecto de nación múltiple, de esa nación que a veces es invisibilizada por el mismo Estado (Moncayo, 2005; Mosquera y León, 2009), es inevitable pensar las relaciones entre estudiantes al interior del campus o en sus respectivas actividades académicas, como algo que va más allá de tal noción del éxito o del logro educativo. En efecto, es posible pensar esos diálogos que interpelan lo intersubjetivo y lo experiencial, como una develación (sea por cultura académica y política,

---

\* Palabra del argot popular que significa: difícil, complicado.

<sup>79</sup> En este caso sería apropiado utilizar la categoría “clase social” que, a mi juicio, es más ideológica, por cuanto implica una forma de prejuicio que se ejerce sobre la condición socioeconómica de una persona. Es decir, es heteroestructurante.

o bien, por la participación en espacios de interacción estudiantil), del modo en que se comienzan a configurar ideas y posiciones sobre la vida social y la justicia. Estas no son estáticas o retóricas. Por el contrario, producen agencias hacia la equidad: los colectivos de estudiantes afrodescendientes y los cabildos indígenas son una buena muestra de ello.

La posibilidad de pensarse a sí mismo/misma y repensar el mundo con las nociones que tenemos sobre el lugar que ocupamos y ocupan las demás personas, ya constituye una forma de reconstruir el mundo, al menos a nivel simbólico, y esto constituye una vía desde la cual es posible materializar tanto las opresiones como las reivindicaciones, y de ahí su importancia:

*Olga: Que el estudio te cambia, sí. No es lo mismo una persona que no estudia a la que sí estudia; cambia en todos los sentidos. Pero, lastimosamente, no todos tienen la misma oportunidad.*

(...)

*mi mamá es docente, (inaudible) gente que, de carrera que hace mucho tiempo están en el magisterio, y pues el círculo social donde yo me, con el que yo me relacionaba, todos eran hijos de docentes, “voy a estudiar esto y lo otro”. Sí, mi mamá siempre quiso que nosotros fuéramos profesionales, porque a mi mamá le tocó muy duro, primero, la juzgaban porque tenía hijos de diferentes papás, eh, porque era mamá soltera, bueno, un sinfín de cosas, y a eso como que “yo no quiero que mis hijos tengan las mismas carencias, a pesar de que yo soy profesional, pues, no es que sea tan buen salario, no es que tenga un muy buen salario un profesor del magisterio, entonces como que yo quiero que mis hijos sean profesionales y quiero que se vayan lejos de San Onofre, porque acá la gente es muy chismosa, muy envidiosa”, entonces bueno, el ambiente allá es un poco pesado, y quería que estudiáramos en una buena universidad, entonces ese fue como su propósito, de hecho, yo fui la última en graduarme, porque yo soy la menor, y es como el orgullo de mi mamá porque ya me dejó de mantener, entonces, es como, se siente como con más poder (...)*

*Entonces yo creo que, primero, me ayudó mucho que mi familia es una familia profesional, a pesar de todo, por lo general todos somos profesionales, el que no estudió es porque no quiso, porque aunque no teníamos plata y todo, el que sea se la guerrea porque el hijo vaya a la universidad, y entonces ese ambiente también con el que me relacionaba: yo soy, yo vengo de un barrio súper marginal del San Onofre, y de allá hay gente que roba, que mata, que bueno, hacen de todo, pero, nosotros nunca nos relacionamos con ellos, pues no sé qué tan bueno o tan malo sea, pero mi mamá nunca dejó como relacionarnos, entonces nosotros compartíamos comida pero con los hijos de las amigas de mi mamá, y así, entonces yo creo que eso influyó mucho, y el colegio donde estudiaba, que eran casi todos hijos de profesores o de profesionales, como yo también quiero ser profesional, sí, eso creo que, que fue como lo contundente para...*

(...)

*Olga: Igual las reglas generales en mi familia siempre fueron esas, o sea, como te digo el que no estudia es porque no quiere. (ENT. 6, 05-04-2019)*

Aquí se observa cómo, en apariencia sutiles diferencias en las condiciones de vida social y cultural, o en la forma en que padres o madres conciben la educación de hijos/hijas, y sus oportunidades, se proyectan configuraciones de sentido sobre la autoimagen, las propias capacidades e, incluso, las opciones de instalarse en una ciudad como Bogotá y estudiar en una universidad de alta capacidad académica y científica. La triple pregunta que cabe hacernos es ¿qué pasa con las demás personas que no cuentan con la suerte de tener esos soportes anímicos, sociales o económicos? Y, ¿qué pasa con aquellos/as que, aún logrando el acceso a la UNAL, no logran obtener ninguna red de apoyo a nivel familiar, institucional, estudiantil, grupal (amigos, “paisanos”) para continuar? ¿Son tales asimetrías de base, formas en que el *fallo* irrumpe en los estereotipos e imaginarios sobre la oportunidad educativa?

### **3.2.7 Un hombre caminando la lucha**

Otro testimonio que muestra la importancia de esas agencias generadas desde la familia, es el de Camilo, hombre indígena de la comunidad Nasa, del Cauca. A Camilo lo conocí gracias a mis visitas al Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB) entre los años 2017 y 2018. Camilo ingresó a la edad de 18 años a la carrera de Geografía, luego de intentar ingresar (sin éxito) al programa de Antropología:

*Camilo: Entonces pues yo siempre... bueno no, siempre no, yo quise estudiar en un momento Antropología. Y entonces en el colegio nos preguntaban, bueno ¿usted qué quiere ser? Entonces yo decía: “no pues yo quiero ser un investigador; yo quiero ser un investigador y quisiera estudiar en la Universidad Nacional”. O sea, eso era siempre lo que yo decía. Entonces pues al ver que había como tanta desigualdad y tanta ignorancia también, pues simplemente nos entrábamos en risas, porque pues uno sabía que uno no podía acceder a una universidad tan fácilmente, incluso los profesores sabían, entonces... pero bueno era como algo (inaudible).*

(...)

*Entonces ya volviendo como a los sueños, como a las expectativas pues que teníamos en el colegio, era si como educarse en una universidad. Y digamos que ya personalmente, yo lo veía como por mi papá, porque mi papá tuvo la oportunidad de pasar por una universidad, el digamos que mi abuelo pues le ayudó mucho,*

*porque él era una de las personas como mas populares por decirlo así, en la vereda, tenía su extensión de tierra...*

*Yo: ¿Líder?*

*Camilo: No, él nunca llegó a ser líder, o sea, mi abuelo no, pero pues sí él con el trabajo; él trabaja el campo, producía el fique, producía caña, ganado, tenía potreros, entonces, y como mi papá era el mayor entonces pues le dijo que le iba a dar la educación. Entonces pues mi papá empezó a formarse, hizo todo hasta quinto, o sea la primaria, hizo la básica secundaria, fue a la universidad; y pues gracias también a esa convicción y como a eso de ánimo que le mete mi familia, mi papá y mi mamá, he podido llegar a la universidad. (ENT. 7, 13-05-2019)*

En el testimonio de Camilo se presenta, en primer lugar, la imagen de la UNAL como un ideal; como un objetivo que, para muchas personas de su edad y filiación étnica es casi inalcanzable. Él, sin embargo, asumió estoicamente ese desafío, a pesar de que su familia tenía otras expectativas en torno a su proyecto de vida y a que, incluso él mismo, no pudo entrar a la carrera que en un principio se propuso, según él, por no estar ofertada en ese momento. Sin embargo, más allá de esas dificultades que, desde una perspectiva general, podrían acoger a cualquier joven indígena como él, en Camilo es clave la memoria en torno a las oportunidades y motivaciones obtenidas gracias al hecho de que su padre pudo estudiar en la Universidad, siendo igualmente apoyado por su propio padre, es decir, el abuelo de Camilo. Desde tal perspectiva, es posible hablar de una identidad conferida intergeneracional apoyada, además, en una condición socioeconómica favorable (por lo menos en el ámbito de su comunidad o territorio).

Otro aspecto importante que resalta Camilo es lo que denomina una “ignorancia” en la que se encuentran los/as jóvenes indígenas en sus territorios, lo cual puede ser determinante en el éxito con que se persigue:

*Camilo: (...) y yo no sabía, pues digamos que la Nacional, dentro pues de esa ignorancia que le decía, allá en el Cauca uno no sabe tanta información que se presenta acá, uno no llega a saber entonces empecé a averiguar y vi que la Universidad Nacional tenía abiertas las inscripciones, y me puse a ver y tenía pues unos programas especiales para indígenas, y que no nos cobraban el PIN, y que tenía pues beneficios dentro de la universidad, como ayudas y todo eso.*

*Yo: Matrícula mínima*

*Camilo: Matrícula mínima. Entonces yo dije: no pues entonces voy a presentarme a ver si logro pasar, y meterme algo como de Ciencias Humanas; algo así como de la parte social.*

*Yo: ¿Y tus papás te dijeron, hágale y si se tiene que viajar para Bogotá lo apoyamos?*

*Camilo: No yo nunca les dije nada, yo nunca les dije nada porque ellos siempre pensaban que yo iba a terminar Ingeniería Forestal<sup>80</sup>.*

*Yo: ¿Cuántos semestres duraste ahí?*

*Camilo: Dos, entonces ellos pensaban eso, pero entonces yo me inscribí...*

*Yo: ¿Y a ellos que les gustaba más? O sea, cuando les contaste que no, que querías estudiar Ciencias Humanas, ellos dijeron: no, ¿cómo así? ¿Va a dejar la Ingeniería, ¿o cómo?*

*Camilo: No eso fue después.*

*Yo: De pronto querían que fueras más ingeniero que (inaudible)*

*Camilo: Sí, porque tanto mi papá como mi mamá querían que yo fuera ingeniero, ingeniero en algo, ingeniero civil decían, mi mamá pues como ellas de la parte de la salud, ella es enfermera, entonces ella quería que yo estudiara algo de salud, y me decía medicina, pero pues digamos que personalmente yo tengo como una concepción muy diferente, un pensamiento muy diferente acerca de la salud, entonces no me llama como mucho la atención la verdad, pero pues sí era como... usted tiene que ser esto, usted tiene que ser esto, yo a mi papá y mi mamá nunca les dije que yo me había presentado a la Nacional, ya les dije fue cuando pasé entonces yo pasé a Geografía pues porque Antropología.  
(...)*

*Porque o sea, mi sueño la verdad, yo siempre he querido estudiar en la Nacional, o sea yo siempre miraba como esas fotografías, miraba el che Guevara ahí en la plaza che, y decía no, yo tengo que llegar allá, entonces bueno, yo me inscribí, no le dije a nadie, bueno en realidad si le dije a un compañero, pero él dijo que él también se había presentado a la Nacional, pero que allá no pasa nadie, me dijo... usted no pasa porque eso allá es muy difícil, yo dije a bueno pues al menos intentándolo no pierdo nada. Entonces me inscribí, y pues hice las pruebas de admisión que fue muy duro, creo que esa parte, es ahí donde empieza la parte dura, lo que tú mencionas, la parte de desigualdad, en el examen de admisión, digamos pues, uno en el colegio alcanza a ver la base de toda materia, o sea, lo básico, tú no*

---

<sup>80</sup> Camilo, antes de ingresar a la UNAL, había comenzado otra carrera en la Universidad del Cauca. Tal opción coincidía más con las expectativas que sus padres tenían.

*ves por ejemplo matemáticas, cosas que nos salían en el examen de admisión yo nunca las había visto, cosas de química, cosas de física que uno ni siquiera sabe cómo se hace, digamos que empieza esa parte de la desigualdad, porque mucha gente acá de la universidad que no es indígena o sea, que estudian en colegios privados, pues ya tienen como como eso, y pues ellos obviamente están capacitados para responder el examen de admisión. Creo que ahí empieza la parte como de la desigualdad, de la educación más que todo, tanto para acceder a una universidad pública, la educación que le dan a uno en el colegio. (ENT. 7, 13-05-2019)*

Si bien Camilo antes de ingresar a la UNAL, estaba estudiando una carrera perteneciente a disciplinas que ante los ojos de sus padres tenían amplio reconocimiento social, él prefirió el sueño de ingresar a la principal universidad pública del país, en lo cual de alguna manera influye el prestigio social encarnado en un *dominio organizacional*<sup>81</sup>. Esto sobre todo se vio impulsado por el hecho de ver en el enfoque de dicha carrera una muestra de occidentalismo e instrumentalismo que no deseaba reproducir.

Para Camilo, en su territorio, estudiar en la UNAL era una idea casi utópica, al lograrlo fue consciente de las ventajas que otras personas tenían frente a él por el solo hecho de vivir ya en Bogotá, o ser egresados de un colegio privado. Considera que un/una “par” de colegio privado tiene mayor preparación que él o sus verdaderos “pares” étnicos (aquí entro en un problema ontológico). En efecto, habrá mejores colegios públicos que privados, y mejores privados que públicos, pero la primera opción es una minoría<sup>82</sup> (como suelen llamar a las comunidades étnicas, aunque no a todos les suene ese término<sup>83</sup>).

*Yo: ¿Y al ingreso qué tal? ¿Cuándo ya entró? ¿Cómo ha sido todo eso?*

*Camilo: Bueno pues yo ingresé, cuando yo ingresé pues fue otro problema también, porque digamos que al llegar una ciudad tan grande, y uno no sabe dónde llegar, uno no tiene digamos como la más remota idea de donde... ni siquiera sabía donde*

---

<sup>81</sup> En parte esto será cuestionado por Wilson, estudiante hombre afrodescendiente. Ver más adelante.

<sup>82</sup> Por solo poner un dato, en Bogotá, de 1.168 colegios clasificados en el Ranking de los mejores colegios por criterios de calidad y rendimiento académico (pruebas estandarizadas de Estado), solo 313, es decir, la mitad de los colegios públicos de la capital, lograron entrar en el *ranking*. (Sapiens Research, 2020).

<sup>83</sup> Durante uno de los encuentros de la mesa de grupos étnicos, coordinada por Fernando Quintero, (Convenio entre la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Nacional de Colombia para el desarrollo de la política pública sobre educación inclusiva en Bogotá), Yawar Manual Lorenzo Chicangana Pelechor, estudiante de sociología de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá por PAES, dijo en alguna ocasión que era necesario revisar el lenguaje local, en donde también se hace uso del término “minorías” para referirse a comunidades indígenas, afrodescendientes o Rrom (gitanos/as) (EVE. 2, 11-12-11-2016). Afirmó, que hablar de “minorías” en Colombia es por lo menos sospechoso. Que si se mira bien la composición racial y étnica de Colombia, es muy posible que ellos y ellas no sean “minorías” (EVE.2, 12-11-2016). Otra posición crítica al respecto tiene Pilar (Vedran Badun Adventures, 2020).

*quedaba la Nacional aquí en Bogotá, pero pues digamos que la parte fue difícil, en cuanto económico como social, la parte económica pues porque uno cuando llega a Bogotá pues tiene que defenderse con plata, aquí todo es plata, todo tienes que comprar, tienes que pagar cosas caras.  
(...)*

*Camilo: (...) En realidad pues, llegar a la universidad Nacional ha sido una, es la mejor experiencia que he podido tener en la vida, o sea, sin duda recordar...*

*Yo: ¿De verdad lo consideras así?*

*Camilo: Sí, pues personalmente diría eso, es la experiencia más grande que tenido pues porque uno llega, al llegar a la Nacional, yo entré por la 45, o sea yo no conocía la Nacional pero cuando ingresé, ingresé por la 45, entonces tú sientes como un... tienes como unos sentimientos encontrados, o sea no sabes qué hacer, y que después llegues a tu primera clase y te digan que pues: “bienvenido a la Universidad Nacional”, creo que es lo más bonito que alguien me puede decir en esta vida, y sentir eso, o sea, a encontrarse con esos sentimientos, son sentimientos encontrados. (ENT. 7, 13-05-2019)*

Tres situaciones se dan en la experiencia de Camilo. Por una parte, la identidad conferida de sus padres desde un ámbito de poder al pretender que se graduara de “ingeniero”. Por otra, su decisión de no seguir ese proyecto de vida sino uno que él pudiera elegir en autonomía, aunque no se cumplieran esas expectativas familiares que, pueden entenderse también desde una posición que vincula su masculinidad con la pretensión de logro económico y epistemológico. Y, finalmente, el hecho de que su ideal, esa gran expectativa de estudiar en la UNAL, le hubiera llevado a aceptar ingresar a una carrera diferente a la que inicialmente deseaba.

Desde el dominio organizacional, la selectividad de la UNAL y, especialmente de la sede Bogotá, permite concebir cómo lo que podría ser un caso de éxito académico en el territorio de Camilo, termina implicando la idea de estudiar algo de “humanidades” con tal de obtener un cupo, es decir, para cumplir eso que denomina “la mejor experiencia de su vida”. Esta paradoja se acrecienta cuando llega a Bogotá y presenta el examen de admisión, eso significó el “comienzo de la desigualdad”, puesto que relaciona el buen nivel académico con no ser indígena, vivir en la ciudad y estudiar en un colegio privado. Incluso afirma que muchas preguntas que salen en el examen de admisión son de temas no “vistos” o apropiados en la educación recibida en sus territorios. En efecto, Camilo resalta la enorme

brecha que existe para quienes tienen que llegar a Bogotá, ciudad en donde todo se resuelve con plata, con lo cual la “raza”/etnicidad y la condición socioeconómica se estrellan de frente con el *dominio epistémico*.

### **3.2.8 Lo político no se negocia porque es camino**

Otras formas de pensar la experiencia de un hombre indígena en la UNAL, es desde los liderazgos y activismos políticos. A pesar de que esto pueda tener repercusiones en las nociones de éxito y fallo desde el *dominio organizacional* y, en cierta medida en el *dominio representacional*, es un aspecto que he aprendido a analizar a partir del caminar junto a Julia. Precisamente, conocí a Fernando gracias a ella, quien me lo refirió por ser al mismo tiempo su amigo y referente en las luchas políticas. Fernando es un hombre indígena de la comunidad Uitoto (Chorrera Amazonas). Su primer ingreso a la UNAL fue en el año 2005 al programa de Ingeniería de Sistemas, aunque posteriormente tuvo dos (2) deserciones — según comenta— debido precisamente a su incursión en activismos políticos de su pueblo.

*Fernando: Eh, en esos tiempos era, había mucho el ‘boom’ de los computadores, y yo estaba enloquecido por los computadores (risas). Daba miedo coger un computador, y quien cogía un computador era, tenía mucha pubertad.*

*Yo: ¿Y qué año era?*

*Fernando: 2003.*

*Yo: Sí, estaba...*

*Fernando: Eh...*

*Yo: Empezando.*

*Fernando: Cuando yo terminé el bachillerato, claro que, desde antes, todo el bachillerato uno ahí viendo los computadores a metros, porque pues difícilmente podía tener uno.*

*Yo: Claro.*

*Fernando: Eh, yo me traslado a Bogotá con esa intención: de estudiar algo que tuviera que ver con computadores, y me metí al cuento de ingeniería de sistemas. Yo estu... Empecé a estudiar en la CUN, por recomendación de un familiar, y seguí haciendo mis exámenes de admisión a la Universidad Nacional... Hasta 2005 logré ingresar a la Universidad Nacional a estudiar Ingeniería de Sistemas.*

(...)

*Estuve bien los primeros cuatro semestres, esos dos años estuve bien, bien en sentido que iba a mis clases, participaba, eh, pero me cogió entre 2005 y 2006, me cogió uno de los paros de la Universidad más grandes que ha tenido. Eh, pues yo vivía acá en una habitación y tenía que regresar cada seis meses a mi territorio. Cuando el paro era muy largo, me tuve que regresar al territorio. En esos momentos coincidió con un tema de conflicto en el territorio que me impidió salir del territorio, para venir a cumplir mi, digamos que mis estudios. Eso me obligó a tener una pérdida de calidad de estudiante, que no asistía a clases...*

*Yo: ¿Pero ahí ya estabas en la Nacional?*

*Fernando: Ya estaba en la Nacional, yo inmediatamente paso a la Nacional me retiro de la CUN, y, y no, lograron pasar unos dos años después de eso y volví y solicité un reingreso. Yo solicito el reingreso alrededor de 2008, 2009, más o menos, y me dan el reingreso. Cuando vuelven y me dan el reingreso yo tengo, eh, nuevamente, eh, algo parecido con temas de conflicto y vuelvo y pierdo la calidad de estudiante, no termino el semestre, y vuelvo nuevamente.*

*Yo: ¿Tú entraste a la Nacional por Programa de Admisión Especial?*

*Fernando: Sí.*

*Yo: ¿En qué año?*

*Fernando: En el 2005.*

*Yo: Okey, a Ingeniería de Sistemas.*

*Fernando: Ingeniería de sistemas.*

*Yo: ¿Y cómo fue ese proceso, digamos, lidiar con ese liderazgo político? Que, por ejemplo, Julia me ha contado también que ella entró y se retiró en un tiempo porque empezó con sus procesos.*

*Fernando: Yo me retiré en 2009, en 2009 que fue mi segunda... deserción, digamos.*

*Yo: Ujum.*

*Fernando: Mi segunda deserción en 2009. Yo me dediqué al tema comunitario, me dediqué a ser autoridad. No me importaba el tema de formarme. Creí que nunca lo iba a necesitar (risas). Hoy me di cuenta que “jueputa” perdí mucho tiempo y me toca, eh, ya está en una de mis prioridades, tengo muchas prioridades, pero está dentro de mis prioridades tener que graduarme.*

*Yo: ¿Y falta mucho?*

*Fernando: Eh, no, falta poco, pero pues después de 2009 yo duré 10 años, es decir, hasta el año pasado solicité un reingreso.*

*Yo: ¡Ishh!, harto tiempo.*

*Fernando: Y me lo dieron, segundo reingreso en la Nacional y me lo dieron. (ENT. 8, 05-11-2019)*

El proyecto de vida de Fernando referente a la elección de carrera universitaria, en principio, fue influida por lo que considera una moda del momento. Esto puede interpretarse como el modo en que, de una forma u otra, las transformaciones e intercambios que en los últimos 20 o 30 años han tenido las comunidades indígenas, cada vez más “conectadas” o en contacto con prácticas occidentales, asentamientos urbanos y actividades económicas propias de un modelo neoliberal (Pérez, 2008; Ruíz y Lara, 2012), los/as jóvenes de comunidades indígenas también sean influenciados por dinámicas y tendencias sociales propias de la globalización. Fernando comenzó a estudiar en una universidad privada mientras lograba obtener un cupo en la UNAL.

El hecho de que Fernando perdiera la condición de estudiante, tanto por aspectos relacionados con la *historicidad* de la UNAL, como por factores políticos relativos a su territorio y comunidad afectada por el conflicto armado, supuso un fallo que es más probable en la vida de un/a estudiante que proviene de una región apartada (de frontera o de presencia nacional, como se dice al uso en la UNAL). Los efectos de estos compromisos políticos en las experiencias universitarias de algunos/as estudiantes de comunidades indígenas, se configuran en tensiones constantes con el *dominio organizacional*, sus tecnologías, protocolos y rendición de cuentas. En efecto, a los dos o tres años, Fernando pide por segunda vez el reingreso, pero pierde una vez más la condición de estudiante debido a la imposibilidad de cumplir con actividades académicas de manera estable.

Si, por ejemplo, se compara la experiencia de mujeres indígenas como Alejandra o Sandra, en el caso de Fernando y de Julia, los compromisos políticos implicaron una especie de fallo en términos de las responsabilidades académicas que desde el *dominio*

*organizacional* se establecen<sup>84</sup>. Es razonable entonces que lo estructural beneficie a aquellas personas cuya experiencia de vida encaja con los dispositivos tanto materiales como simbólicos que configuran el éxito, no como un fin en sí mismo sino como una forma de hacer funcional la misma idea contemporánea de “universidad” y sus fines sociales. De ahí que la Universidad recuerde la prevalencia del mérito en sus criterios de admisión (UNAL, 2021a; 2021c), asunto razonable que requiere ser refrendado a través de la trayectoria académica desde el ingreso hasta el egreso.

Ahora bien, pensar la equidad en educación superior como una modulación que revisa la diversidad con base en las experiencias de vida de cada estudiante es mucho pedir, sobre todo teniendo en cuenta los recursos disponibles y la infraestructura administrativa y académica. Aunque quizás es preciso preguntar si, más allá del discurso, ¿es algo que realmente importa a las instituciones? Las voces dicen que son más bien los/as estudiantes quienes tratan de adaptarse a las condiciones y dinámicas de los dominios *organizacional* e *intersubjetivo*. Fernando termina aceptando que lo que inicialmente no era tan importante desde un punto de vista simbólico, como la obtención de un título, ahora es relevante desde el punto de vista material, teniendo en cuenta que actualmente su falta le ha hecho perder oportunidades laborales y en los espacios de representación política indígena a alto nivel.

*Yo: Y esa experiencia de la Nacional, ¿qué ha significado para usted? O sea, como estar en la Nacional, tener un cupo, eh, a la par hacer sus procesos políticos, ¿qué ha significado eso?*

*Fernando: Fue muy importante, o sea, de hecho, yo cuando ingreso a la Universidad Nacional yo estaba meramente encerrado en lo académico, entonces tú tienes que ser alguien en la vida, tienes que estudiar porque si no, no eres nada ¿sí? Pero a mí siempre me inquietaba el tema social. Ah, pero tantas injusticias, como que sólo ahí como a metros ¿Sí? Pero ahí a metros... Cuando yo entro a la Universidad Nacional sí, yo me dedico a estudiar, pero pues ya uno veía que los encapuchados, que uno los veía en televisión pues ahorita los tiene aquí, una vez me cayó un gas en toda la pierna. Eso estaba ahí, se veía, veía cómo armaban las papas, empezaba a leer, empezaba a participar en los grupos que había en la Universidad para hablar sobre el tema, la situación política del país.*

---

<sup>84</sup> Si se compara esto con el estudio *Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas* de Ángela Santamaria (2016), al analizar las trayectorias de vida de Luz Helena Izquierdo (madre) y Ati Seygundiba Quigua (Ati Quigua, hija), dos mujeres arhuacas con reconocida vida política en la capital del país y otras regiones, se puede observar cómo en sus experiencias, los activismos políticos implicaron variaciones y desbalances en los tiempos que las universidades públicas y privadas conciben como un éxito.

*Entonces digamos que me empezó a, a inquietar ese tema de lo social, de lo político, pues yo no ¿Sí? Eh, inconscientemente eso fue siendo parte de mi pensamiento y dije no, pues decían usted estudia en la Nacional ahora ya eso es tira piedra, que no sé qué. Terrorista, –me decían. Pero, de otro lado estaba: ¡uy, pasaste a la Nacional! Muchos han querido pasar, usted pasó y desde allá del monte de donde usted viene, logró pasar a la Nacional. ¡Cuántos que viven en Bogotá, estudian en la ciudad de Bogotá!...*

*Yo: Y no pasan.*

*Fernando: ...Y no pasan. Yo presenté el examen en la Nacional dos veces, las dos veces la pasé, la primera la pasé, pero era pa' Palmira, y dije no, yo que me voy hacer a Palmira, y volví y lo presenté y me salió Bogotá.*

*(...)*

*Yo: Muy bien, tu identidad como perteneciente a una etnia, una comunidad, eso ¿qué implicaciones ha tenido en tu opción de vida? Al estudiar en la Nacional, por ejemplo, ¿has notado diferencias en la experiencia o algo así?*

*Fernando: Sí, eh, como digo, cuando yo entro a la Nacional pues logro tener ese plus social. Pero cuando yo parto desde mi comunidad, yo tengo lo cultural y lo espiritual que no lo podía expresar en mi colegio, era cuestionado ¿sí? Burlado...*

*Yo: ¿En el colegio, la Chorrera?*

*Fernando: En Leticia. (ENT. 8, 05-11-2019)*

En ese sentido, para lidiar con lo organizacional está la lucha por el *reconocimiento*, ya no solo de su condición de indígena sino de víctima del conflicto armado<sup>85</sup>. Para Fernando, estudiar en la UNAL en algún momento pudo concebirse como un objetivo individual, mientras que a él lo que le interesaba era el aspecto social y, con esto, la idea de

---

<sup>85</sup> Julia, quien me presentó con Fernando, y quien conoce muy bien sus procesos políticos al ser su “mentor”, es quien me ha contado los problemas de seguridad que Fernando ha tenido por su lucha política y trabajo de representación, siendo víctima incluso de agresiones físicas. Estos datos emergen a partir de lo que Ruíz y García (2018) denominan las “epistemologías fuera de campo”. Mi trabajo, basado en gran medida en aprendizajes construidos durante el proceso de investigación, ha tenido una gran dosis de “trasescena”: “las epistemologías del fuera de campo nos ayudan a pensar en los excedentes de la investigación y en las ignorancias que generan, pero que conforman el encuadre oculto de lo que se visibiliza” (p. 58). Como puede observarse en algunos lugares de las narrativas y mi reflexividad, emergen datos que difícilmente podrían haber sido encuadrados en un diseño metodológico fijo o con base en protocolos y modelos occidentales de hacer “ciencias humanas y sociales”. Desde posturas críticas y propositivas, ver estas alternativas en Alvarado y De Oto (2017); Mendia et al. (2014).

lo que he denominado un “nosotros/nosotras” encarnado en cierta comunidad, en una transparente mutualidad<sup>86</sup>.

De igual forma, en el testimonio de Fernando se siente una tensión constante con el “mérito” y un autorreconocimiento, no solo como hombre indígena, sino como persona poseedora de capacidades intelectuales y saberes importantes. Esto lo lleva a rechazar la admisión que obtuvo la primera vez que se presentó en la Sede Palmira, puesto que quería venir a Bogotá: “¿yo qué me voy a hacer a Palmira<sup>87</sup>?”.

En términos de éxito y fallo, la experiencia de ingresar a la UNAL de Fernando constituye una ambivalencia en el significado que le atribuye. Por una parte, el orgullo y sentido del mérito que representa estudiar en la UNAL para una “persona que viene del monte”, y por otra, el estigma del “tira piedra”. Esto muestra una relación interesante en términos de cuándo los posicionamientos políticos de una persona indígena se cruzan con los de la comunidad estudiantil en general. Desde esta perspectiva, el *dominio intersubjetivo*, si bien en algunos aspectos de diferenciación microsocial y política puede generar distancias en la interacción, en las luchas generales tanto por sus proporciones como por sus consecuencias, congrega a los movimientos de estudiantes indígenas (CIUB) y afrodescendientes (AfroUN). Ello ha sido visible en su acompañamiento a las manifestaciones estudiantiles durante los años 2018 y 2019.

De igual forma, el testimonio de Fernando muestra cómo se comienza a replantear aspectos que quizás en otro momento, o bajo otras dinámicas, hubieran sido importantes, como el culto por la ciencia o la técnica. Parece entonces dar cuenta de una transformación con el que comienza (en un acto de autorreconocimiento no solo ontológico sino epistémico) a dar mayor importancia a los aspectos culturales, espirituales y sociales de su vivencia como estudiante indígena de la UNAL. En efecto, lo que en otros lugares pudo ser motivo de discriminación, en Bogotá y la UNAL fueron (y son) motivo de *orgullo*, como lo

---

<sup>86</sup> Este término aparece en el tercer estudio de Paul Ricoeur (2006) sobre el reconocimiento mutuo, en el que también se concibe el reconocimiento como afecto y como promesa. Esta forma de interpretación puede dar muchos frutos en procesos de investigación intercultural y de reparación.

<sup>87</sup> La sede Palmira tiene una subvaloración desde el dominio *representacional*, en el sentido que para estudiantes de la sede Bogotá u otras sedes andinas como Medellín y Manizales, es la sede con los puntajes más bajos y, por ende, con menor “prestigio” si se piensa la idea de mérito. Tal vez los grupos de puntajes establecidos en la reforma del 2013-2, han acrecentado dichas distinciones en el dominio representacional. De fondo también hay un problema de capital simbólico entre las sedes de la UNAL.

expresó Andrés Salcedo (2006, p.232) en su análisis sobre los tránsitos de comunidades indígenas a Bogotá.

Estos tránsitos son parte ya constante del relato de estudiantes indígenas y afrodescendientes que permite sentir cómo esa experiencia de “foráneos”, lejos de sus familias y territorios, constituye una forma de diferenciación que, en sus casos, representa algún tipo de desventaja. La diferencia está dada no solo por la condición socioeconómica, cuyo carácter apremiante se refuerza con dejar el barrio, la comunidad y aquellas cosas que permitían sentirse “en casa”, sino por cuestiones que ante cualquier otra persona podría pasar desapercibidas, como lo es la “comida propia”. La dificultad para conseguirla, sea por la disponibilidad, sea por los mismos recursos, incrementa la dificultad en la experiencia universitaria al afectar de manera distinta la condición socioeconómica de personas con alguna filiación étnica en relación con quienes no tienen, ni la imposibilidad de conseguir alimentos, y mucho menos aquellos que sean parte de su cosmovisión.

### **3.2.9 ¿Cómo endulzar la adversidad con la quena? Luis y una humanidad formidable**

He aprendido hace varios años que algunos/algunas estudiantes indígenas o afrodescendientes no ven en los alimentos simplemente un medio para sobrevivir o saciar el hambre. Por el contrario, ven en ellos una forma de traer a presente su territorio, sus costumbres, esas raíces y sus frutos. Ahora recuerdo mis encuentros con Luis, hombre indígena de la comunidad Los Pastos, de Cumbal (Nariño). Luis es un hombre ya mayor, incluso más que yo. Ingresó a la UNAL en el año 2006 al programa de Sociología. Su primera opción de carrera fue Agronomía, pero no obtuvo el puntaje suficiente (¿fallo?). Este dato no es menor y, si bien abordaré con mayor detalle esto en el próximo capítulo, es importante pensar cómo el proyecto de vida, más allá del éxito, constituye un aspecto fundamental que produce agencias y un sentido identitario. A Luis lo conocí cuando asistí a reuniones del CIUB en las Residencias 10 de mayo<sup>88</sup>. Desde un principio, observé que tenía alguna dificultad para hablar aunque esto no impidió que interviniera ante todas las personas presentes, entre 15 y 30. Nos saludamos e intercambiamos algunas palabras, sin más expectativas... Posteriormente nos reencontramos en los círculos de la palabra que se

---

<sup>88</sup> Ubicadas cerca de la Calle 26 con carrera 40, por el sector de Corferias.

desarrollan en el Aula Viva detrás de Agronomía. Ese mismo día salimos junto con otra amiga, paisana de Luis, a tomar café y comer unas empanadas, que Luis descartó por estar “mambeando”.

Posteriormente seguimos encontrándonos de manera informal, hasta que algún día decidimos reunirnos en el Aula Viva con el fin de conversar sobre los temas de esta investigación:

*Luis: Desde que entré a Agronomía<sup>89</sup> eso me hizo pasar a una Sociología, porque estudio la parte social, estudio la parte social, pero pues como somos contradictorios con, somos muy contradictorios de, de, del... Los países desarrollados que quieren, no, que están aplastando América Latina, que Estados Unidos, más Estados Unidos, Canadá muy suave, pero Estados Unidos está enfocado más en, en deteriorar la étnica, la étnica de la sociedad de América Latina, latinoamericana.*

*Se llevan, ahorita en Colombia está dado el tratado de libre comercio, se llevan lo mejor de aquí de Colombia, se llevan la mejor alimentación, mejor comida, se llevan la mejor comida, se llevan lo mejor en materias primas, se llevan eso de, de, yo creo que el petróleo también se están llevando por allá, pues se están llevando algo lo mejor, y nos, nos están enviando lo desechable. El tratado de libre comercio trata esa vaina, porque le envían todo lo que ellos no alcanzan a dispendiar en la sociedad para acá a América Latina, y aquí se llevan lo mejor para los países. (ENT. 9, 05-03-2020)*

Aquí el testimonio de Luis expone un aspecto paradójico de su experiencia universitaria. Cualquier persona podría pensar que el cambio en su discurso no tiene sentido, pero en el fondo Luis está integrando dos aspectos fundamentales en su vivencia que con el tiempo he aprendido a reconocer. Si bien no pudo ingresar a la carrera de Agronomía por temas de puntaje, a través de la Sociología ha mantenido una actitud crítica y propositiva frente a temas como seguridad alimentaria y “alimentación propia” de los pueblos originarios, cosa que el Programa Saber y Vida ha promovido a través de algunos de sus “pilares del saber ancestral”, como la Semilla y la Vida (Programa Saber y Vida, 2020). Es, según le entendí en nuestra última conversación en las Residencias 10 de mayo, antes de abordar un bus de regreso a su territorio, una forma de seguir siendo sociólogo sin dejar su interés por las ciencias agrarias (Comunicación personal, 06-03-2021).

---

<sup>89</sup> Algunos fragmentos de esta transcripción dan cuenta de su dificultad para hablar. En este caso se refiere a que luego de intentar ingresar a agronomía, cursa sociología.

En efecto, si no fuera por la conversación y escucha constante que he podido sostener gracias a las múltiples reuniones y círculos de palabra, no solo con Luis sino con otros/otras estudiantes indígenas y afrodescendientes que se acercan al Proyecto Saber y Vida, no me sería posible aproximarme al “tejer” (Shinye Arte Kamëntsa, 2021): tejer la palabra, tejer los procesos, tejer la lucha, en suma, tejer la vida... Si miramos cómo pudo cambiar de un momento a otro la vida para Luis después de un accidente, fue atropellado violentamente por un vehículo en la avenida Calle 26, es razonable pensar que en su discurso también la vida muestra variaciones que remiten, no obstante, a reflexiones profundas sobre el sentido de resistencia ante el fallo que podría suponer renunciar al sueño de estudiar una carrera universitaria en la UNAL.

Lo interesante de su historia es que Luis ya había intentado entrar al programa de Agronomía en otra universidad pública de su territorio. Dado que no lo logró, intentó en la UNAL. Al no conseguirlo por segunda vez, decide ingresar a Sociología bajo la idea de poder hacer un traslado, cosa que no alcanzó, según él, debido a la afectación que tuvo por el accidente y por no obtener un buen promedio en matemáticas:

*Yo: ¿En qué año se presentó?*

*Luis: En 2000, en 2000, en 2006.*

*Yo: ¿2006?*

*Luis: Entonces, entonces era terminar la, a sacar buen puntaje porque hay bastantes amigos que se presentan a las semanas, hacen buen puntaje de la carrera y se pasan a la que ellos quieren, (inaudible), claro, pues las que (inaudible), y la mía sí me quedaba pesada porque (inaudible) tenía que sacar un buen en matemáticas, que no, después, matemáticas era lo esencial, después, ahora que ingresé otra vez a, dijeron: ¡no!, retirarme ya no, y ya venía con la visión de (inaudible).*

*Yo: O sea que acá Agronomía en el 2006 no te alcanzó el puntaje, y...*

*Luis: No, no porque la competencia, no es puntaje, aquí no es puntaje, aquí es competencia entre, entre, o sea, para programa PAES hay dos, dos de admisión especial a cada carrera, sea Antropología, sea...*

*Yo: Dos cupos, dos por ciento, dos por ciento los cupos.*

*Luis: ...Sea Ingeniería, las Ingenierías sólo dos cupos, más no hay, si se presentan dos a Medicina, si se presentan dos a Medicina, pasan dos a Medicina, si se*

*presentan dos a Agronomía, dos a Agronomía, si se presentan más a Agronomías pues, y es que las carreras de Ingeniería son más peleadas.*

*Yo: Y entonces cuando usted no pasó a Agronomía en el 2006 ¿qué hizo?*

*Luis: No, no, si yo, o sea, yo tenía dos opciones.*

*Yo: Sí.*

*Luis: Pasé a las Ciencias Humanas, pero pasé en el 2006 a...*

*(...)*

*Yo: Y la, y la tomó.*

*Luis: Sí, la tomé, pues ¿qué iba hacer?*

*Yo: Sociología.*

*Luis: Claro, no me gustaba por lo que, por lo que el primer año, el primer año eran todo... Pucha, sí estuvo he escuchado, pues, o sea, me pareció muy fundamental lo que les dan los creadores, los creadores les enseñan como Durkheim, Karl Marx, Max Weber, mmm...*

*(...)*

*No, no, bueno, ahora ya, ahora ya (inaudible), pero pues me encontré con el loco allá que pasó el accidente, estuve allá 3 años en Nariño, recuperándome, terapia física, lenguaje, me enseñaban a escribir, “présteme la mano, coja el lápiz así, su nombre, su nombre lo vamos a escribir, Ca-a-arlos, ya ves”, pucha, de ahí empecé.*

*Yo: Desde, casi desde cero. (ENT. 9, 05-03-2020)*

He podido ver a través de este tiempo, cómo Luis comprende, desde la fortaleza, su propia experiencia al migrar a Bogotá después de su paso por el ejército, e iniciar estudios aunque no fuera en el área profesional de predilección inicial. Tal vez ese rasgo militar, masculino, a pesar de todas esas situaciones y el accidente que le produjo una discapacidad auditiva y visual del 50%, le ha dotado de un gran sentido de resiliencia y rechazo del dolor o cualquier manifestación de debilidad o autocompasión. La gravedad del accidente fue tal que, según dice, solo gracias a la medicina de su pueblo pudo levantarse nuevamente, aunque ello le implicó, luego de que los médicos no creyeran que pudiera volver a estudiar, aprender nuevamente las cosas más básicas para una persona de su edad. Y así ha permanecido en el programa de Sociología, estando cerca de finalizar estudios.

### 3.2.10 Otra vez Pilar: mujer indígena y estética de la vida

Existe otra historia de vida en que la edad, la “raza”/etnicidad, el género y la condición socioeconómica gravitan con modulaciones particulares en el ingreso a la UNAL. Es el caso de Pilar, con quien inicié este capítulo. Luego de algunos encuentros informales en el CIUB y el Aula Viva de Saber y Vida, decidimos conversar formalmente para esta investigación. Yo desconocía que Pilar y Luis eran amigos, hasta que hace poco, mientras acompañaba a Luis a hacer su equipaje, llegó Pilar a entregarme una artesanía que le había encargado. Pilar incluso ha aparecido en videos y documentales en torno a la artesanía, cuyo significado y producción, al implicar una filosofía de vida, ha podido exponer en varios escenarios de la UNAL e, incluso, enseñar, luego de más de 10 años de experiencia con el tejido (Vedran Badun Adventures, 2020, Shinye Arte Kamëntsa, 2021).

Pilar ingresó a la UNAL a la edad de 29 años, una etapa vital que, ante los ojos de cualquier otra persona formada en los estándares occidentales, podría significar un extratiempo en la consecución de un proyecto de vida universitario. En efecto, se nos hace ver los 30 años es una época para alcanzar las principales metas: tener una profesión, graduarse e, incluso, hacer una maestría y un doctorado. Sin embargo, las palabras de Pilar, lejos de mostrar algún tipo de vergüenza por haber registrado 10 años contados desde su ingreso a la UNAL, permiten escuchar una voz sosegada, madura, pulida por el tiempo y la sabiduría de sus raíces, que parecen, en vez de abandonarla al vivir tanto tiempo en Bogotá, haberse acrecentado:

*Pilar: Digamos a inicio de ingresar a la universidad pues no tenía como muy arraigado lo de la identidad y la... pertenecer a una comunidad. Sino que pues, más que todo se ve eso es como una oportunidad, o sea, perteneces a una cultura, a una comunidad, pues tienes privilegios entre comillas, pero pues no es tan cierto esos privilegios, porque pues la educación debería de ser para todos ¿no? Sin necesidad de porque es indígena o porque es negro o porque es de tal zona...  
(...)*

*En sí, pues todos deberían tener ese derecho siempre y cuando se quiera ingresar a la universidad. Digamos, durante el proceso de acá de la universidad pues, eh, en sí me fui encontrando como con esa importancia de pertenecer a otra cultura ¿no? Como una lengua, como en el vestuario, como la simbología, la música, y pues eso lo, lo llegué a, como a... a hacer parte de mí, pues entrando acá a la universidad e interactuando como con las demás personas, porque ven como esa riqueza cultural que pues, que no se debe dejar, sino que se debe seguir. (ENT. 10, 06-03-2020)*

Es interesante observar en el testimonio de Pilar dos cosas frente a su ingreso a la UNAL por PAES. Por un lado, concibe la autoidentificación desde el “esencialismo estratégico”, pero, a la vez, considera que esto no produce tales “privilegios”, ya que, independientemente de la identidad, toda persona debe tener la oportunidad de estudiar. Reconoce, similar a Julia, Alejandra y Sandra, que el reforzamiento del tema identitario fue posterior al ingreso a la UNAL, tomándolo como un motivo de orgullo y no de rechazo o vulnerabilidad. La explicación que la estudiante da a este autorreconocimiento es desde lo intercultural e intersubjetivo. Sin embargo, al pensar las relaciones de igualdad y equidad, Pilar comienza a tomar una postura más crítica y denuncia cómo la búsqueda de apoyos económicos en la UNAL comienza a mostrar asimetrías originadas en lo que podría considerarse antiético:

*Pilar: Ajá, de transporte y entonces pues uno necesita es cuando ya inicias la universidad, no después. También he tenido el apoyo de... alimentario, sí, también lo tuve desde inicio de carrera, fue, ese fue el primero que recibí de la universidad. Pues apoyo socioeconómico no, porque pues solamente te dan dos apoyos, ya sea alimentación y transporte o alojamiento y transporte, solamente dos. Si no que pues también en eso hay mucha irregularidad.*

*Yo: Sí, y tengo entendido que ya no es exclusivo para PAES.*

*Pilar: No, es para todos.*

*Yo: Ya ustedes compiten con...*

*Pilar: Sí.*

*Yo: Es que al principio de programa sí les reservaban a ustedes el recurso...*

*Pilar: El recurso para...*

*Yo: Para los estudiantes de territorio ya no, ya compiten con...*

*Pilar: No, solamente es para todos.*

*Yo: Bueno hay gente que vive acá que también lo necesita ¿no?*

*Pilar: Claro (risas).*

*Yo: Pero es diferente si tu vives acá a...*

*Pilar: Si no que también, eh, lo de alojamiento, pues es que eso también si siguen otra vez planillando como lo han venido haciendo, digamos, hay mucha gente muy deshonesto que, que lo papás tienen...*

*Yo: Sí.*

*Pilar: Tienen para pagarle un alojamiento a un estudiante por fuera, tienen para el sostenimiento en sí, todo.*

*Yo: Ajá.*

*Pilar: ¿Por qué quitarle la oportunidad a otro estudiante que viene de por fuera, que en verdad no tiene dónde? ...*

*Yo: Que sí necesita.*

*Pilar: ...dónde, Ajá, dónde quedarse y pues no, no aplica. Inclusive pues el PBM, hay mucha gente también inconsciente acá en la universidad que sabe cómo pasar los papeles, y pasa los papeles lo más mínimo que pueda, y cuando los papás si tienen para el sostenimiento. (ENT. 10, 06-03-2020)*

Esta concepción de inequidad en la asignación de apoyos económicos dentro de la UNAL es asociada por Pilar a fallas en el *dominio organizacional* (aunque podría haber responsabilidad objetiva por omisión) y a injusticias que se producen desde las mismas personas que, haciendo uso de cualquier artificio, acaparan beneficios en principio exclusivos para personas que realmente tienen necesidades por su condición socioeconómica. Algo me dice que no son simples rumores, puesto que, en los grupos de Facebook, por ejemplo, que organizan estudiantes de la UNAL y otras universidades, se han dado críticas jocosas en ese sentido, sin ser una crítica exclusiva de estudiantes “foráneos” o de grupos étnicos, sino entre estudiantes ciudadanos/ciudadinas:

en tu  
vida  
normal

en tu descripción  
para solicitar  
una beca



**Figura 6.** Desmarcarse del privilegio estratégicamente  
*Fuente:* Memes y Gifs Graciosos (s.f.)

*Yo: ¿Y a qué entraste primero?*

*Pilar: A... No, a Trabajo social.*

*Yo: ¿Fue la primera? Es que ¿te acuerdas que una vez tú y yo hablamos así por cosas de la vida, que llegué yo allá a una feria en la concha acústica?*

*Pilar: Sí.*

*Yo: Y tú estabas en una exhibición de unos productos...*

*Pilar: De artesanías.*

*Yo: Y tú me contaste no es que yo primero, yo estaba que en Medellín.*

*Pilar: Medellín.*

*Yo: ¿Tú te habías presentado a otra carrera cierto?*

*Pilar: Sí, yo me presenté a Medellín y no tenía los recursos y no me fui.*

*Yo: ¿Y no te fuiste?*

*Pilar: No.*

*Yo: ¿Pero sí pasaste?*

*Pilar: Sí,*

*Yo: ¿Y a qué pasaste allá?*

*Pilar: A Artes Plásticas*

*Yo: Ah, que eso era lo que tu querías estudiar.*

*Pilar: Ajá (risas).*

*(...)*

*Pilar: Terminé en trabajo social, me presenté a psicología, me presenté acá otra vez a artes plásticas en la Universidad Nacional...*

*Yo: Sí.*

*Pilar: Pero, pues no pasé, pasé la prueba en sí la primera, pero luego había dos pruebas más, una era específica y la otra era la entrevista.*

*Yo: Sí.*

*Pilar: Entonces lo que yo vi acá en la universidad, que no solamente pasa en Artes Plásticas, creo que también pasa en diseño y también pasa en música, es que tú ya tienes que entrar aprendiendo, o sea, tienes que ser un artista en sí, y pues yo vine es a aprender (risas). Entonces qué sentido tiene venir a la universidad si no me va a brindar esas herramientas para yo aprender, sino que ya tienes que venir aprendido, o sea, es muy diferente.*

*Yo: Claro.*

*Pilar: No sé cómo sea en Medellín porque en Medellín creo que solamente en ese tiempo, era solamente presentar la prueba y ya, y pues después me enteré que era la mejor universidad para estudiar Artes Plásticas, porque en sí lo primero que te enseñan a ti es a vender el producto, cómo vas a vender tu cuadro, cómo vas a vender tú obra.*

*Yo: Aaahhh.*

*Pilar: Después viene la parte práctica. Y pues me dejé convencer de, pues de otras personas que no le veían futuro a estudiar Artes Plásticas, en sí pues artes plásticas hasta hoy en día, creo que tiene un desmérito muy, bastante fuerte, de que, ¿¿de qué vas a vivir!?!...*

*Yo: Ajá.*

*Pilar: Que te vas a morir de hambre si estudias artes plásticas. (ENT. 10, 06-03-2020)*

La narrativa de Pilar en torno a su ingreso muestra, por una parte, el hecho de cómo su independencia la llevó a buscar un proyecto de vida e ingreso a la UNAL (sede Medellín) en Artes Plásticas, que era la carrera que quería estudiar. Sin embargo, a pesar de que sí había pasado, no pudo ingresar porque no tenía recursos económicos para subsistir. En este punto se puede ver cómo en el caso de Pilar, a diferencia de Alejandra o Sandra, la ausencia de redes de apoyo familiar basadas en capitales culturales o sociales puede generar diferencias en el proyecto de vida y las decisiones tomadas. No obstante, la experiencia de Pilar en el ingreso a la UNAL fue influida por sus hermanos hombres:

*Yo: ...Pero digamos ¿cómo te has sentido en esa carrera?*

*Pilar: Pues digamos es que Trabajo Social, no fui yo quién eligió Trabajo Social. Primeramente, fueron mis hermanos los que eligieron en sí inscribirme a Trabajo Social. Solamente quería entrar a estudiar, y dije pues si entro a estudiar y si es de presentar el examen y paso la prueba, pues yo estudio, y si no pues no estudio. Y entonces ellos pues me inscribieron, ni si quiera me consultaron que era lo que yo quería estudiar, sino que simplemente me inscribieron y ya, porque me vieron en sí el perfil de trabajadora social, porque me gusta ayudar a los demás.*

*Yo: Ajá.*

*Pilar: Pues en sí, sí, pues a mí me gusta colaborarles a los compañeros cuando, si yo puedo y yo tengo, yo les colaboro.*

*Yo: Ujum.*

*Pilar: Ya sea económicamente o de otra forma yo los apoyo. (ENT. 10, 06-03-2020)*

Según Pilar, sus hermanos la inscribieron a Trabajo Social sin consultarle, aunque ella se había presentado en Bogotá también a Artes Plásticas, sin pasar las pruebas específicas, además de que otras personas la desmotivaron debido al poco reconocimiento social de una carrera artística. Un hecho llama la atención en este testimonio, y es que tales prejuicios e intromisiones familiares en su proyecto de vida se relacionan no solo con el *dominio representacional* (epistémico-poder) que hay en torno a una carrera como Artes Plásticas, sino por la edad de la estudiante, muy avanzada para el promedio de quienes ingresan a la UNAL (incluso indígenas y afrodescendientes).

Así pues, que sus hermanos hombres de alguna manera interfirieran en su proyecto de vida, fruto de fallos provenientes de su condición socioeconómica y de su posición en el dominio de poder representacional, no solo encarna una vulnerabilidad en términos de género (elección de carrera para ella por el cuidado), sino de edad. Si se compara este aspecto con los casos de Julia, Alejandra o Sandra, que ingresaron a los 17 y 18 años, sin duda la presión pudo ser mayor para Pilar; tanto para ella como para su círculo familiar. Esto se extiende al *dominio intersubjetivo*, cuando recuerda cómo su dificultad para cumplir con el requisito del inglés ha postergado la graduación, ante lo cual algunos/lagunas compañeros/compañeras le hacen comentarios por la cantidad de años que lleva estudiando: “Y... ¿cuándo va a terminar?” (ENT. 10, 06-03-2020)

Es imposible pasar por alto dichos comentarios, así sean meramente anecdóticos. A pesar de que Pilar (como Luis), ha hecho un esfuerzo reflexivo por entender su experiencia universitaria, que haya tenido que recibir tales comentarios de sus “pares” o de los demás “compañeros/as no foráneos/as”, puede mostrar cómo la edad y la condición socioeconómica ponen a Pilar frente a situaciones que pueden involucrar leves variaciones en el *dominio experiencial*. En efecto, Pilar, cuando fue a despedirse de Luis y a recoger algunas quenas y quenachos que el compañero fabrica para vender como forma de obtener ingresos, me contó que debe casi \$2.000.000 por concepto de arriendo en las Residencias 10 de mayo (Comunicación personal, 06-03-2021). De esta manera, a pesar de haber logrado graduarse algunos meses después de nuestra conversación, sigue enfrentando la dificultad de obtener ingresos estables y, quizás, conseguir otro lugar de domicilio que no le implique exponerse a comentarios de sus “pares”, quizás más jóvenes y que apenas están iniciando o en proceso de culminar estudios.

Todos estos aspectos indican cómo, para las/os estudiantes de grupos étnicos, la experiencia de ingresar a la UNAL pasa por algo más que la obtención de un cupo y empezar estudios, incluso enfrentan mayores desafíos que sus “pares” ciudadanos o formados en la cultura occidental. Esto implica desde la “raza”/etnicidad y la condición socioeconómica, una tensión constante con los dominios *representacionales* y *organizacionales*. En su tesis de maestría, Neyda Campaz coloca un epígrafe que quisiera “robar”, puesto que sintetiza una buena parte de lo que he considerado una forma de

subversión del orden social que representa la posibilidad o no de *ser y estar* en la universidad pública o privada en Bogotá:

Nosotros tenemos una riqueza valiosa, somos unas personas con capacidades, con una resiliencia alta. No necesitamos que vengan los de afuera y nos digan que tenemos que hacer. Tenemos muchas cosas que si las interiorizamos y hacemos un buen proceso metacognitivo nosotros podemos salir adelante, nosotros tenemos una riqueza cultural valiosa más allá del baile y de la danza. Es muy difícil relacionarse con las compañeras porque uno también viene de una cultura diferente. O sea, el comunicarse con el otro, el hablar con el otro, el compartir con el otro, el no importarme que yo tengo y toma de lo mío porque yo luego puedo conseguir: es diferente aquí. Uno llega y se estrella, porque de lo que uno da, espera recibir. Entonces te estrellas porque te das cuenta que aquí no es así. Aquí es: defiéndete como puedas, estás solo. Y no es porque sea malo la cultura, sino porque todavía está ese estigma, esas marcas de que el negro es... Estudiar en esta universidad, me ha servido mucho porque...llora...porque me ha servido para uno sentirse valioso, no porque ellos lo hacen sentir valioso a uno, sino porque su actitud hacia uno, hace que uno se sienta valioso. Nosotros somos inteligentes. Es una inteligencia que va más allá de los libros, una inteligencia que viene de la experiencia, del conocimiento vivido en familia, es una experiencia que se ha adquirido con los amigos, con los hermanos, es una inteligencia que tú la lees en los libros, pero ya está en nosotros. Creo que nosotros... porque la miramos como que no vale, porque no está en los libros. Porque no está ese conocimiento en los libros. Pero en nosotros hay una capacidad [*sic*] discernir grande y de alguna manera uno se confunde entre tantas cosas porque quiere ser como el blanco. (Campaz, 2018, p.3)

### **3.2.11 El amargo trocado en dulce de la vida: Wilson es fuerza**

Luego de pensar en las maravillosas conjugaciones de Neyda, es imposible no conectar inmediatamente con una personalidad fantástica de un hombre afrodescendiente de Salahonda, Nariño. Su nombre es Wilson. Lo conocí en el año 2017 cuando Neyda me invitó a los Altos de Cazucá en Bogotá, una de las barriadas más marginales desde el punto

de vista social. Allí Neyda ha adelantado desde hace varios años un trabajo de acompañamiento y liderazgo con varias jóvenes afrodescendientes que, como alguna vez ella, sueñan ahora con llegar a la educación superior y dejar atrás una historia marcada por la pobreza, la exclusión social y la violencia (varias de ellas y sus familias llegaron a Bogotá huyendo del conflicto armado que azota, precisamente la mayoría de territorios de nuestras comunidades étnicas).

En ese momento, Neyda y yo nos encontramos con Wilson, quien era conocido de ella hacía un tiempo, también participó en su investigación. Cogimos un Transmilenio, luego un alimentador, y al final un carrito que nos subió hasta la loma. Allí comenzamos a tocar puertas de varias familias. Yo al principio no entendía muy bien qué era lo que hacíamos, hasta que Neyda comenzó a hablar con varias mujeres afrodescendientes jóvenes, invitándolas a reunirse. Luego de varios intentos, logramos la atención de unas siete u ocho mujeres, quienes una hora más tarde acogieron el llamado y se unieron en un pequeño salón de la casa de una conocida de Neyda. Ese día Wilson, como estudiante afrodescendiente que ya había logrado lo que quizás para ellas podría parecer imposible, un cupo en la mejor universidad pública, les comentó sus tránsitos, dificultades y oportunidades.

Yo, por mi parte, aunque no estaba muy seguro de poder ser ejemplo o motivación para ellas, les conté cómo, aunque mi madre y mi padre no tuvieron educación ni pudieron brindarnos a mi hermana y a mí oportunidades de educación, opté por estudiar así tuviera que trabajar al tiempo, trasnochar, en suma, “bregar”. Digo que no estaba seguro en ese momento si yo pudiera representar algún tipo de modelo, puesto que mi experiencia de vida, a pesar de juntarse con ellas en la condición socioeconómica, no me vinculaba ni en la “raza”/etnicidad, el género o la experiencia directa del conflicto armado. A juzgar por sus reacciones cuando les conté mi historia, algunas de escepticismo y otras de asombro, es posible justamente pensar que yo, al ser hombre y mestizo, pueda representar para ellas una persona privilegiada, por lo cual es extraño pensar que sus tránsitos educativos hayan tenido tanta “peripezia”. Soy consciente de que mi experiencia nunca puede compararse, pero en algunos puntos permite una vinculación fenoménica, una abertura que propicia el diálogo.

Desde ese momento quedamos con el contacto Wilson y yo. Una vez, dos años después de conocernos en esa actividad, nos encontramos en el Aula Viva del Programa Saber y Vida. Allí estaba Wilson grabando con otros conocidos un documental sobre la marimba, y él precisamente era protagonista, puesto que sabe tocarla, junto con otros instrumentos de percusión. Nos saludamos cordialmente, como reconociéndonos al saber lo que significaba estar en ese lugar, y prometiendo podernos reconocer más adelante. Así fue, en el año 2020, luego del revuelco que supuso la pandemia del Covid-19, tuvimos que encontrarnos a través del Google Meet, luego por el celular, para poder dialogar:

*Yo: Wilson, yo no me acuerdo bien, la vez que nos conocimos que hablamos cuando fuimos a Cazucá, tú me contabas que estabas estudiando, algo... ¿de gráfico?*

*Wilson: Diseño.*

*Yo: Diseño Gráfico, ¿cierto?*

*Wilson: Diseño Gráfico, ¡sí!*

*Yo: Y, ¿en qué semestre es que vas?*

*Wilson: Voy en séptimo, voy a entrar a octavo.*

*Yo: Y, ¿cuántos semestres son?, ¿diez?, ¿o son ocho?*

*Wilson: Diez, ¡sí!*

*(...)*

*Wilson: Pues la verdad... cuando yo estaba en once la Universidad Nacional no estaba entre mis planes. Yo lo más lejos que podía ir era a Cali porque tengo unos tíos ahí. Entonces yo dije: “En caso tal, me voy a Cali y... si no entro a una universidad pues hago un curso en el SENA que hoy en la ciudad son como más reforzados, o un tecnólogo”. Lo más lejos era Cali, y tenía muy presente pues ir a Nariño pues por el territorio y tal. Yo dije pues: “hago alguna gestión con todo el tema de comunidades negras y por ahí me busco la manera de entrar”. Porque pues, tampoco es que estando allá y siendo que lo público pues no, o sea no contamos en la casa, porque la que me solventa a mí es mi mamá. No contamos con el recurso para estudiar ni siquiera en la pública, entonces tocaba pensar en el tema de ganarse una vida o mirar cómo entrar de una manera pues que el costo sea, ¡mínimo! Entonces ya cuando estaba en once pues ya aparece el tema de la Universidad Nacional y pues los profesores nos presentan como: “No, entonces toca presentar la prueba, que todo el cuento”. ¡Nunca nos preparamos para eso!, en el colegio por ahí te hacen el pre-ICFES, pero es como re básico. No hay como la preparación mínima para eso, pero igual cuando nos dieron la noticia de que la*

*prueba en la nacional, pues yo lo que hice fue como buscarme la idea de cómo era la prueba, ¿no?, igual no aparecen mucho, pero me dije: “no conozco la prueba, pero igual, la voy a buscar”. Se tenía pensado la transición de sede, pero pues yo entré entre los mejores bachilleratos colombianos, los siete mejores de cada colegio, que es como el programa que manejan allá.*

*La primera vez que presenté la prueba, la pasé. Yo voy a hacer la prueba, pero el puntaje no me dio para la carrera. Entonces yo como: “¡nooo!”, ¡quedé como aburrido!, pues como ya me habían dicho que había pasado a la universidad, dije pues: “¡feliz!, ¡ya aquí fue! Me pongo la diez y empezamos con toda”. Pero ya cuando meto el programa y todo ese cuento, que me dicen que no había pasado, entonces no... ya quedé como aburrido. Entonces ese año que fue como el 2016, yo salí en el 2015, se presentó la opción como técnico en sistemas en el pueblo y yo: “¡bueeno!, metámonos al técnico, hacemos el técnico y por ahí miramos qué hacemos”. Entonces ellos, en el transcurso de este tiempo pues me puse a estudiar la prueba. Ya conocía muchas cosas de la prueba y tal. Entonces si algo pues la presento el próximo año eh, a finales de año. Entonces sí, me puse las pilas con eso. Yo tenía el mismo PIN, con el mismo PIN me presenté. Efectivamente pasé la prueba, ya me informé más de cómo inscribir y pues todo lo que hay que hacer para poder ingresar, en la carrera y tal.*

*Después con una amiga del pueblo, que estaba estudiando en ese momento Fisioterapia en la Universidad también, y pues ella me ayudó mucho también con todo el tema de la inscripción y todo el tema de papelería, entonces ya, efectivamente, entré a Diseño Gráfico y pues como te digo, yo tenía pensado: ¡no!, voy a Tumaco, hago el semestre, los dos semestres, y por ahí pues me voy acoplando del todo a todo el tema pues educativo de la Universidad. Pero pues cuando, ¡no!, que me toca ir de una vez a Bogotá y yo: “¡ juepucha!” Yo sin nada de plata, sin saber dónde me quedo en Bogotá porque yo acá no tengo familia. Entonces fue como pensarse todo eso, mi mamá en esos momentos dijo como si ya no había la manera, pues tocaba mirar qué se hacía en el pueblo. Entonces yo me puse con mi amiga, la misma con la que me había ayudado. Yo le dije como que: “Mira, pasa esto. Y pues yo no tengo dónde quedarme en Bogotá, pues de alguna u otra manera yo me puedo conseguir la plata de los pasajes para llegar allá, pero pues todo el tema de estadía y eso, pues si me puedes ayudar con esa vaina sería muy bueno”. Entonces pues ella me ayudó. Y pues de una vez me vine aquí (inaudible), aquí donde vivo, en su momento estaba en el apartamento de ella, mientras salían las convocatorias de la Universidad y todo eso y pues hice todo el tema, y pues quedé, efectivamente. (inaudible).*

*Ya cuando llegué acá, pues problemas tras problema. Uno llega, ¡listo!, ya solucioné todo el tema de la estadía y eso. Ahora el tema de la alimentación, entonces empezamos por ahí, la misma cosa, uno buscaba el apoyo de la universidad y tal. Ese primer semestre me la pasé, era como ¡de una oficina a otra, de una oficina a otra!, como: “Mire, yo necesito tal cosa. Yo apenas llegué entonces necesito y todo el cuento”. Y pues así, afortunadamente tengo el apoyo de*

*alojamiento y de alimentación. La, la básica de almuerzo, pues la verdad eso ayuda demasiado.* (ENT. 11, 06-08-2020)

En el caso de Wilson, la perspectiva de ingreso a la UNAL permite ir de un lugar a otro de las nociones de éxito y fallo. De las narraciones de personas afrodescendientes con quienes tuve la fortuna de conversar, la de Wilson es la única que afirma haber tenido como primera opción de carrera otra distinta a la que cursa, él deseaba estudiar Arquitectura, aunque no pudo obtener cupo la primera vez que se presentó. De ahí que al presentar nuevamente la prueba pudo ingresar a Diseño Gráfico.

Cuando Wilson narra su opción de ingreso a la UNAL por PAES, se puede observar cómo su condición socioeconómica, asociada tanto a factores estructurales, regionales y étnicos, como a un hogar monoparental liderado por una mujer, se convierte en el gran desafío asociado a la falta de redes de apoyo familiares u organizacionales en Bogotá. De ahí que, al saber que debía trasladarse inmediatamente a la sede Bogotá, fue un salvavidas una red de apoyo personal (amiga) para poder llegar a Bogotá e instalarse. Esto nos pone sobre la pista de otro tipo de “fallos” que podrían ocasionarse en personas que, si bien logran obtener un cupo en alguna carrera (sea la primera, la segunda o la tercera opción), no alcanzan a resolver el problema de cómo llegar a Bogotá; mucho menos instalarse o conseguir el sostenimiento básico para iniciar sus estudios.

A pesar de estas situaciones límite, causa gran interés la forma en que personas como Wilson desafían al mismo orden social que, en otras personas, quizás significara la renuncia, la quejumbre o la aceptación del fracaso. Este dato no es menor, sino que con él busco resignificar el valor de algunas personas de comunidades étnicas que en un acto de apropiación de la gran sabiduría propia de sus pueblos, enfrentan tantos desafíos al llegar a Bogotá e ingresar a la UNAL. De ahí que reitere el deseo de hablar no solo de *estar* sino de *ser* en la universidad. Esa posibilidad, que en principio podría ser considerada una mención existencialista de algún aspecto fenoménico del estudiantado en Colombia, implica realmente una forma de concebir el reconocimiento; de “pensar” y “sentir” la equidad:

*Yo: ¿Cuándo te presentaste a la Nacional la primera opción que tuviste fue Diseño?; ¿Diseño Gráfico o tenías otra primero?*

*Wilson: Yo siempre metí Diseño y Arquitectura.*

Yo: ¡Ah ya!

Wilson: Yo metí Diseño y Arquitectura, las dos veces las metí.

Yo: Sí.

Wilson: Creo que en la primera metí Arquitectura de primero y Diseño de segundo, y la segunda vez lo hice al revés. Metí diseño y luego metí Arquitectura.

Yo: Y en la primera vez que te presentaste, ¿en qué año fue?, ¿2015?, ¿2016?

Wilson: 2015. Sí, cuando salí del colegio, la primera vez que presenté la prueba yo la pasé, saqué un puntaje que se necesita para entrar, para estar en todo el tema ese. Pero pues con la carrera no... no entré a la carrera.

Yo: O sea no hiciste uso de la opción de matrícula. ¿Cuando pasaste la primera vez no hiciste uso de la opción de matrícula?

Wilson: ¡No!, o sea, cuando pasé la primera vez yo saqué el puntaje y pues ya luego de eso uno tiene que escribir la carrera como quiere, y ya cuando inscribí la carrera, pues no pasé a la carrera.

Yo: ¡Ah ya!

Wilson: Hasta ahí llegó.

Yo: O sea, Arquitectura no alcanzó.

Wilson: No, no entré. Ya luego sí pasé, entré a Diseño y pues ya empezó el tema de inscripción y toda la vuelta.

(...)

Wilson: Eso por ese lado. Ya por el tema educativo, por el tema de cómo entrar, como te dije al inicio, yo no tenía noción como para entrar a la Universidad Nacional de Colombia, yo tampoco la conocía, yo que, por acá, ¡paila!, pero ya cuando, pues ya en once nos empezaron a mostrar y todo el cuento, pues ya “¡por aquí es el lado!” Entonces ya cuando empiezo con todo el tema de las pruebas y eso, porque realmente el Diseño no lo conocía, siempre me ha gustado el dibujo y todo el tema de la ilustración y todas esas cosas, pero pues no, no lo había visto como una profesión, o sea, siempre me ha gustado dibujar, la fotografía, todo el tema artístico, pero era más cercana a la arquitectura aún no sabiendo nada de arquitectura, yo no, como: “¡bien!, ¡bacano ser arquitecto!, lo quise estudiar. Entonces por eso al inicio empecé por ahí. Ya cuando me puse a investigar más sobre eso y más a plantearme un proyecto de vida después de acabar la carrera, yo dije no: “independientemente de que aquí en el país el arte sea algo, un hobby, como quieran decirlo, pues yo estoy feliz con esto, yo me siento bien con esto pues

*aquí es, pues por ahí yéndose a investigar, me fui llenando como de más conocimiento pues en el área académica del Diseño, y ya por eso, ya en la segunda parte, ya me decidí a irme con Diseño, saco el título y ya miramos cómo se resuelve. Pero pues sí, ahí fue todo el tema educativo, porque la idea como te dije al inicio, yo no tenía noción de Bogotá, yo lo más lejos que llegaba era a Cali, a Cali pensando en un tecnólogo y a Pasto, ya pensando pues en la Nariño pues porque ya, ya tenía un primo que estudiaba ahí, pero pues él, los papás de él, el papá de él es rector de uno de los colegios y la mamá que es mi tía, es profesora, entonces por ahí, más o menos, de alguna manera yo pues me quedaba en la casa de él un tiempo, y sería por así decirlo, un gasto compartido de alguna forma, ¿no? Pues ayuda bastante, pero hasta acá a Bogotá no, hipotéticamente no tengo a nadie, ahora pues tengo amigos, he conocido amigos y todo el cuento y yo puedo decir: “no, si yo me hablo en algún momento, yo le digo hey marica, tengo tal asunto si me podés ayudar, te lo agradezco”. Yo sé que por ahí alguna mano me tienden.*

*Yo: Sí.*

*Wilson: Pero cuando yo me vine, yo me vine a ciegas, yo dije: “me voy, me tiro de cabeza, y si algo quiero, algo me tengo que cruzar y ¡vamos!, ¡hagámosle!”. Entonces me vine así. (ENT. 11, 06-08-2020)*

Otro aspecto asociado a esta situación (sin detrimento de las condiciones que en general afrontan cientos y miles de estudiantes de la UNAL y otras universidades públicas), radica en la dignidad. En los últimos años se ha visto cómo lo que podría considerarse una virtud de las personas, resulta ser una deficiencia del mismo Estado social de derecho. Son ya varias las voces que en el maremágnum de la *web*, critican el hecho de “romantizar” la pobreza o la dificultad<sup>90</sup>. Y ahora mismo yo me pregunto: ¿cómo seguir justificando una asimetría que no tiene apariencia de desaparecer alguna vez, siendo justificada impunemente? Eso es como “vender” equidad bajo la idea de un “merito” no académico sino de resistencia, de supervivencia, en suma, de coraje. En este punto considero que el estoicismo no puede ocultar las articulaciones que los dominios de poder operan en la experiencia de las personas, como si fuese algo normalizado, algo que no puede dejar de acontecer.

Si bien estas voces tienen mucho que enseñarnos sobre el sentido que para estudiantes indígenas y afrodescendientes tiene ingresar a la educación superior, en términos de ver tal proceso no solo como una moratoria social o la necesidad de cumplir

---

<sup>90</sup> En efecto, las condiciones humanas y sociales de cientos y miles de estudiantes en Colombia y la región, hacen difícil pensar en una “dificultad” fructífera para la ciencia, como la que describe Estanislao Zuleta.

con estándares sociales para el acceso al trabajo y otros espacios de reconocimiento epistémico, es importante pensar la importancia de reducir estas condiciones que ponen a las personas en situaciones de vulnerabilidad. ¿Por qué hay una necesidad de afrontar estas situaciones límite? ¿Por qué tiene que ser “normal” una especie de resistencia ante un fallo múltiple, delineado desde los mismos contornos de cómo los dominios de poder operan sobre las experiencias de ciertas personas por su identidad?

### **3.2.12 La impasibilidad de mirar hacia adelante: Marcela como maestra**

Marcela es una mujer afrodescendiente del Municipio de Tumaco. A ella la conocí por Wilson, amigo suyo, a quien, sabiendo que colaboraba con AfroUN, le pregunté si conocía otra persona del colectivo que pudiera contarme la conformación del grupo; su historia y posicionamientos políticos y académicos, en vista de que mi carta y mis mensajes no habían sido respondidos hasta ese momento. Esto era algo que me generaba cierta frustración, dado que consideraba que, si el CIUB aparecía con fuerza en el trabajo dada la afabilidad que habían tenido desde el principio con mi presencia como investigador no étnico, era preciso hacer un último intento de acercarme a AfroUN, aunque sólo fuera a partir de algunas de sus voces, caso de Kari, Javier, Wilson, y ahora, Marcela. En efecto, la referencia con Marcela fue providencial, puesto que ella inmediatamente respondió mi correo, llamada y mensajes, abriendo la posibilidad de dialogar.

Al principio pensé que la conversación iba a centrarse exclusivamente en AfroUN, pero Marcela comenzó contándome su historia de vida, sus anécdotas y pensamientos en torno al ingreso a la UNAL. Ello me confirmó que cualquier referencia a un “nosotros” implica una referencia a un *yo* construido como individuo y a la vez como colectividad. Que allí, si bien algunos rasgos identitarios pueden ser compartidos, no impiden construir una subjetividad propia que puede soñar también a nivel personal, sin restar el sentido comunitario que se teje al llegar a Bogotá como “foráneos”, como estudiantes de comunidades étnicas y regiones apartadas, empobrecidas.

En Marcela, más allá de una denuncia, siempre noté un acento que me recuerda lo que denomino una especie de impasibilidad ante ciertos desafíos que empiezan con el momento de llegar a Bogotá:

*Yo: (...) ¿Qué te motivó a entrar a la Universidad Nacional de Colombia? ¿Cómo te has sentido? ¿Cómo te ha ido en ese proceso?*

*Marcela: Bien... pues digamos que cuando yo entré a la Nacional fue en el 2013, el periodo número uno del 2013 y yo entré por la modalidad de mejores bachilleres, del programa de admisión de mejores bachilleres en el que simplemente siete de los mejores estudiantes de los colegios públicos y privados van a presentar el examen y, según el puntaje que obtuvieran, si era más de quinientos, entonces podían ingresar a la Universidad. De los siete que nos presentamos del colegio simplemente salimos tres beneficiados. Una de ellas que fue con la que formé o formamos AfroUN. Entró a Filología en inglés; yo entré a Filología en alemán, y mi otro compañero entró a historia. (ENT.12, 24-05-2021)*

Esta forma de concebir el ingreso a la UNAL reafirma una especie de privilegio, por un lado, al hacer parte de las mejores bachilleres de su comunidad afrocolombiana, y por otra, al lograr un cupo a la mejor universidad del país entre mejores bachilleres. No obstante, su testimonio luego va a mostrar cómo, por una parte, no alcanza el cupo en la carrera que pretendía (filología e inglés), y luego las vicisitudes de adaptación a la nueva vida en la ciudad:

*Yo: Bueno, ese proceso cuando tú llegaste a Bogotá, ¿tuviste alguna red de apoyo? ¿Tú tenías aquí a algún familiar, a algún conocido, algún amigo; alguien que te ayudara mientras llegabas?*

*Marcela: Sí, de hecho llegamos a la casa de un tío que vive en el sur, pero ahí solo estuve como desde enero hasta mayo, que pude pasar a las residencias universitarias... que, bueno digamos que llegué acá a Bogotá y... No fue fácil, porque pues... Vivía, vivía en el sur y yo tenía clase a las siete de la mañana. Entonces para poder llegar temprano tenía que levantarme por ahí a las cuatro y media y salir a las cinco y media puntual de la casa para poder llegar temprano. O sea, yo tenía que cruzar por la veintiséis pero el bus que me dejaba cerca a la Nacional era el que queda por el... ¿Cómo es que se llama eso?... la entrada del INCONTEC, de la cincuenta y tres, de la calle cincuenta y tres. Entonces de la cincuenta y tres a la veintiséis caminando, me perdí muchas veces, pero me echaba más o menos como treinta minutos. Entonces pues para llegar temprano tenía que levantarme así, súper, súper temprano. La otra cosa es que pues, a pesar de que eran familias, a pesar de que eran familiares como que la relación con ellos no era muy... buena que digamos. Muchas veces me quedaba sin comer. A veces no podía dormir bien porque pues se iban de fiesta y llegaban por ahí un domingo y yo tenía que madrugar al día siguiente, entonces por esa parte fue muy difícil poderme adaptar. Entonces apenas vi la oportunidad de pedir el apoyo del alojamiento, que*

*fue en Ravasco<sup>91</sup>, lo hice y pues gracias a Dios, como que simplemente estuve con ellos desde enero hasta principios de mayo y desde mayo hasta el 2019 estuve en Ravasco. (ENT.12, 24-05-2021)*

Este relato me hace pensar cuando Pilar me dijo, ya casi al final de nuestra conversación: “es que no se puede comparar a una persona que vive en la ciudad con una persona que viene del territorio”. El comentario fue a propósito de una discusión que sosteníamos en torno a cómo en la actualidad a los/as estudiantes que ingresan por PAES, les toca aplicar a las ayudas socioeconómicas de Bienestar, ya no de manera exclusiva (como al inicio del programa), sino que se debe “competir” con toda clase de estudiantes<sup>92</sup>. En este sentido, como veremos en el siguiente capítulo, el privilegio que se ostenta frente al *dominio epistémico* a partir de determinados puntajes en el examen de admisión y las carreras a las que se puede acceder, no son equiparables con el simple hecho de obtener un cupo en la UNAL. Es decir, la condición socioeconómica no es el criterio central en la forma como la Universidad establece quién puede o no acceder a determinados beneficios, puesto que, dependiendo de ellos, unas personas más que otras pueden llegar a permanecer en su proyecto de vida como universitarios/universitarias; pueden soñar con la movilidad social o con un liderazgo para aportar a sus comunidades empobrecidas.

Digo que el caso de Marcela es una muestra de impasibilidad en la medida que, a pesar de estas situaciones, cuando conversamos, hacía apenas unos días había obtenido su grado como Filóloga con énfasis en idioma alemán. Además, siempre hizo mayor énfasis en las agencias producidas desde AfroUN y cómo el sentido de todo transitar está en llegar a donde se quiere, y en cómo en ese transitar se apoya; se construye. Que decidiera conversar conmigo, creo, fue una muestra de esa convicción, a pesar de todo, de todo...

---

<sup>91</sup> Residencias universitarias para mujeres.

<sup>92</sup> Esta referencia surgió de la conversación que yo había sostenido previamente con Adriana Hurtado, Coordinadora del PEAMA en Bogotá, persona que conoce muy bien la dinámica presupuestal y administrativa para la asignación de los recursos en la UNAL. Con ella conversé una vez en su oficina (siempre fue una persona muy amable y dispuesta a colaborar), y la otra en la oficina 514 del edificio 471, de la profesora Dora Munévar. Esa última ocasión fue muy especial ya que nos reunimos con Julia, Patricia, el profesor José Antonio, y una representante de Bienestar en Medicina. Allí Adriana reiteró que los recursos de apoyo para estudiantes, que apenas hace unos años eran casi que exclusivos para estudiantes de PAES, en la actualidad deben ser repartidos entre estudiantes tanto de admisión especial como regular. Estos apoyos incluyen comedor estudiantil, sostenimiento y residencia universitaria (EVE. 9, 23-02-2018).

## Capítulo 4. ¿Qué tiene de éxito el éxito y de fallo el fallo? Variaciones en torno a concepciones de equidad

*“No sólo lucha contra la injusticia quien la padece, sino también quien la comprende” (Agustín Tosco)*

Si en el capítulo anterior comienzan a configurarse concepciones de la experiencia con relación a nociones básicas de la oportunidad educativa como el proyecto de vida, en este capítulo se enreda más la trama al reflexionar cómo se imbrica en los posicionamientos que estudiantes indígenas y afrodescendientes tienen en el *dominio organizacional* con relación a los capitales culturales y las relaciones interpersonales. De igual forma, surgen las dinámicas estereotipadas que vinculan la etnicidad o la “raza” con la posesión o carencia de determinados capitales, y cómo ello puede variar en el caso de hombres y mujeres. Por ello es necesario extrapolar los significados del *éxito* y el *fallo* como un mero “pasar” o no “pasar” a la Universidad o a un determinado programa académico.

En realidad, el éxito y el fallo, más allá de que puedan ser abordados meramente desde tecnicismos cuantitativos, encubren profundas asimetrías como un bien delineado por el *dominio organizacional o representacional*, e impacta las relaciones interpersonales, atravesadas a su vez por un *dominio epistémico* como rasgo distintivo del mérito o la carencia de éste. Si es invisible o se ignora, no significa que no opere sobre las vidas de algunas personas, así ya no intentamos “ver” sino queremos “sentir” la interseccionalidad.

### 4.1 Consideraciones preliminares sobre el éxito y el fallo

La primera vez que encontré las nociones de éxito y fallo en la literatura fue en los “productos” del Proyecto MISEAL, estos reportaban que el éxito ocurre cuando la persona aspirante obtiene un cupo en el programa de estudios deseado, mientras que el fallo se refiere al caso en que, en una situación similar, obtiene resultados adversos por no acceder al cupo querido, sin olvidar que:

El concepto de éxito o fallo es un tecnicismo que no implica un juicio sobre los individuos: no se trata de que los individuos “fallen” o “tengan éxito”. Por el contrario, la idea es estudiar cómo las desigualdades sociales contribuyen a que,

sistemáticamente, ciertas personas tengan más o menos chances de éxito o fallo. En el contexto de este trabajo, bien podríamos hablar también de casos de “inclusión” y “exclusión”, por ejemplo. (Zapata et. al., 2014, p. 36)

En todo caso, por más romántico que pueda parecer respecto del modo en que la progresividad social ha de amparar el derecho que las personas tienen a tener la oportunidad educativa, la realidad es que la educación superior ha tenido un difícil camino en el proyecto de conformar una sociedad más igualitaria, menos clasista, incluso, menos sexista (David, 2009, 2011; Fuentes y Jiménez, 2015; Walsh, 2015). De hecho, decir que la universidad se ha pensado siempre como un lugar de encuentro de los ideales más altruistas de la cultura —suponiendo que uno de ellos sea la justicia—, resulta casi que una fantasmagoría. Por el contrario, la idea de “pensamiento esotérico”<sup>93</sup> como propio de la formación universitaria (Veblen, 1994), resulta ya una forma de diferenciación, así como las críticas a su masificación develan la preocupación no sólo por la pérdida de calidad académica (Bunge, 1997), sino indirectamente, por la pauperización del conocimiento estrictamente científico que suponen esos “nuevos sujetos” que acceden a la “educación superior” (Castillo y Caicedo, 2008), ese viejo *dominio epistémico*.

Existe entonces lo que podría denominarse un “efecto perverso”<sup>94</sup> en la progresividad del acceso a educación superior de personas en “desventaja” o sin los capitales sociales y culturales premiados por dicho sistema funcional. Resultan así procesos contradictorios en torno a las ideas de equidad: mayor acceso para personas “sin mérito” y expansión de oportunidades para mujeres y grupos étnicos, sin que ello implique reconocimiento. Ejemplo de ello son los recientes debates en torno a la inclusión de las mujeres en las áreas STEM (Bradley, 2000; Viefers, Christie y Ferdos, 2011), discusión que debería extenderse a las personas identificadas desde alguna identidad racial o étnica, o a personas con alguna discapacidad en programas profesionales que tengan alto

---

<sup>93</sup> En efecto, incluso partiendo de la concepción de quienes siempre han defendido el carácter público y democrático de la educación superior, la universidad debe ser ante todo un centro de excelencia académica: “Las universidades deben ser concebidas bajo el entendimiento histórico estricto de que no son sólo espacios para la formación sino, en lo fundamental, centros privilegiados para la producción y apropiación del conocimiento. En ese sentido no puede haber universidades que no sean lugares de excelencia en la investigación”. (Moncayo, 2005, p. 89)

<sup>94</sup> Debo al economista británico Esdras Mishan (1983) esta categoría, para señalar los resultados paradójicos de una iniciativa bienintencionada o basada en un principio (*en principio*) loable.

reconocimiento social. En este sentido, para Miriam David, en las universidades norteamericanas, a pesar del discurso de la equidad y la diversidad, sigue habiendo racismo y sexismo, a la vez que el concepto de excelencia en tanto asunto de calidad es endosado por el privilegio, lo que muestra el poder de las élites para controlar las normas de la academia (2009, p. 5).

La clase social constituye una marcación importante según los capitales culturales con los que muchas personas intentan acceder a los programas académicos e instituciones más acreditadas. En efecto, como han confirmado otros estudios (Gómez et al., 2015; Caro, 2017), en la UNAL, cuya filosofía institucional ha estado marcada por su carácter “popular”, esto es, pensada para el acceso de las clases menos favorecidas socioeconómicamente, “el crecimiento cuantitativo en los últimos seis años ha sido el 40%, con una composición social que responde al criterio de equidad (el 80% de la matrícula pertenece a los tres estratos inferiores de la población)”<sup>95</sup> (Moncayo, 2005, p. 83). Sin embargo, la tasa de absorción es mayor en aspirantes de estratos 4, 5 y 6 (Caro, 2017).

Es decir, si bien se presentan a la UNAL mayor cantidad de estudiantes de estratos 1, 2 y 3, son los/as aspirantes de estratos 4, 5 y 6 quienes tienen mayor éxito en la obtención de un cupo y, quizás, en el programa académico de primera preferencia, sobre todo después de la modificación al sistema de admisión del año 2013-2, en donde no se aplica a los programas de preferencia individual, sino a la Universidad. Luego de la presentación de la prueba, se clasifica a los/as aspirantes en cuatro (4) grupos de puntaje, esto se traduce en dos opciones a los cuales la persona podrá ingresar conforme con el puntaje obtenido, y deberá hacer uso de la opción de matrícula de su preferencia (Gómez et al., 2015).

---

<sup>95</sup> El exrector de la UNAL entre 1997 y 2003 al referirse al caso de los PAES, agrega “Con relación a la equidad, es de dominio público que el proceso de admisión de la Universidad se rige por criterios estrictos de mérito (...), el puntaje básico de matrícula (PBM) consulta la situación socioeconómica de los estudiantes con un espíritu claramente progresivo; sin embargo, dadas las desigualdades socioeconómicas y regionales, la Universidad, desde 1992, puso en marcha el Programa de admisión especial (Paes) orientado a las comunidades indígenas, a los mejores bachilleres de municipios pobres y a los mejores bachilleres del país, procurando condiciones para el acceso de estos grupos específicos al sistema de educación superior y para lograr su permanencia en él”. (Moncayo, 2005, p.95)

## 4.2 Una perspectiva numérica del éxito y el fallo

Teniendo en cuenta lo problemática que puede resultar la idea de democratizar la participación en educación superior, no solo por el análisis de los itinerarios políticos y jurídicos del acceso de grupos sociales históricamente marginados, sino por la composición del “estatus” académico de estudiantes indígenas y afrodescendientes, presento algunos datos numéricos con el fin de describir las categorías requeridas para pensar el *éxito* o el *fallo* con base en su admisión en la UNAL (Sede Bogotá) por medio de PAES.

En la UNAL, los datos de acceso de estudiantes pertenecientes a lo que algunos sectores denominan “minorías”, han sido de interés y preocupación para directivas, estudiantes, investigadoras y docentes de facultades como Ciencias Humanas, Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, así como de la Escuela de Estudios de Género, entre otros (Mayorga, 2003, 2007, Mayorga y Bautista, 2009, 2012; Caro, 2017; Munévar y Gómez, 2013). En los últimos años, precisamente, se ha dado un especial interés a considerar tales cifras con un énfasis en la equidad de género. Los datos de la tabla 15 recogen las dos terceras partes en la *historicidad* del programa para comunidades indígenas (CI), y apenas una tercera parte del programa para comunidades afrocolombianas (CA). Ante todo, se observa una mayor proporción masculina en todos los grupos analizados.

**Tabla 15.** Admisión por género en CI y CA (1997-2013)

| Categorías              |           | Mujeres |       | Hombres |       |
|-------------------------|-----------|---------|-------|---------|-------|
| Programa/Comunidad      | Total (N) | N       | (%)   | N       | (%)   |
| <b>Indígena</b>         | 965       | 353     | 36,6% | 612     | 63,4% |
| <b>Afrodescendiente</b> | 79        | 31      | 39,5% | 48      | 60,5% |

*Fuente:* Elaboración propia con datos de Buelvas et al. (2014, p.44)

En este caso, si bien se observa una mayor proporción de hombres que de mujeres en los PAES indígena y afrodescendiente, la brecha es inferior a la que se puede encontrar en admisión regular (Caro, 2017, pp. 99-101), lo que podría explicarse en términos cuantitativos por una mayor proporción de mujeres aspirantes en PAES de CI y CA. Sin

embargo, también podría indicar que en la búsqueda de un cupo universitario en una institución selectiva, la “raza”/etnicidad constituye una limitante a la desigualdad de género, al condicionar con el mismo rigor a hombres y mujeres al influjo del *dominio epistémico*. Esto no puede invisibilizar el hecho de que a las mujeres les afecta en las comunidades étnicas otro tipo de violencias que podrían limitar su proyecto de vida educativo, como la sumisión al cuidado y el maltrato (EVE.3, 6/7-06-2017; EVE.13, 23-09-2018; EVE.15, 07-10-2018).

Ahora bien, si estas asimetrías representan un fallo desde la perspectiva de la equidad, tal fallo puede ser mayor cuando no siempre las personas que obtienen un cupo se matriculan (Caro, 2017), a la vez que, el hecho de que una persona no continúe sus estudios, revela un fallo en términos de un proyecto de vida que no sigue, con imposibilidad de seguir *siendo y estando*. Sí, estoy hablando de deserción. Esto, más allá de una cifra, debería ser desastroso en términos de justicia social. ¿Debería importar la deserción más allá de la rendición de cuentas y el discurso de la calidad? Esto no pasa por una esencialización de la educación superior como una forma de única de desarrollo, proyecto de vida o movilidad social (Garay, 2018), sino por un aspecto básico de la justicia que reconoce iguales derechos a persistir en la búsqueda de aquello que consideran importante en las vidas de las personas (Sen, 2010; Nussbaum, 2012).

Según datos en tabla 16, la deserción tanto en CI como en CA registra en la primera cohorte una tasa de más del 50%, mientras que, en la segunda cohorte del periodo reportado, aumenta ligeramente en CI con 6 puntos porcentuales. Si se suman ambas cohortes (dentro de lo cual quedan reportados 20 semestres, lo que significa 10 años de estudios), la deserción en CI llega casi al 39%, mientras que en CA llega al 36%, recordando que los primeros grupos de personas admitidas por este PAES son del año 2010. En conclusión, podría decirse que la deserción afecta casi por igual a ambos grupos (tabla 16).

**Tabla 16.** Deserción por cohorte CI y CA (2009-2019)

| Cohorte  | Comunidades Indígenas |                 | Comunidades Afrodescendientes <sup>96</sup> |                 |
|----------|-----------------------|-----------------|---|-----------------|
|          | 2009/1 –              | Matriculados/as | N= 712                                      | Matriculados/as |
| 2014/2   | Desertores/as         | N= 375          | Desertores/as                               | N= 125          |
|          | 53%                   |                 | 54%   |                 |
| 2015/1 – | Matriculados/as       | N= 616          | Matriculados/as                             | N= 249          |
| 2019/2   | Desertores/as         | N= 162          | Desertores/as                               | N= 50           |
|          | 26%                   |                 | 20%   |                 |

**Fuente:** Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado (Reporte Deserción Subaccesos, Comunicación personal, 24-11-2020).

Si se comparan estos datos con la información general de la Sede Bogotá (en la que está incluida la admisión regular), se observan dos tipos de resultados. Por una parte, los reportados por un estudio de Planeación de la Sede Medellín en el año 2011 (UNAL, 2011, p.15), en el cual la sede Bogotá registra en 10 semestres una deserción acumulada de 31,2%, y en 20 semestres de 35,9%. Y, por otra, según datos de la Oficina de Planeación y Estadística (UNAL, 2021b), se reportan 13 periodos, lo que sería equivalente a 6 años de estudio (una cohorte). Según esta información, la deserción por cohorte se aproxima al 34%.

Si bien en términos generales en la UNAL (Sede Bogotá), la mayoría de aspirantes y admitidos se concentra en los estratos 0, 1, 2 y 3 (Moncayo, 2005, p. 83; Caro, 2017, p. 112), en el caso de CI y CA, la mayor concentración se da en estrato 1, mientras que AR lo hace en estratos 2 y 3. Esta “leve” diferencia en la identificación por estratos, debe considerarse en su conexidad con otro tipo de vulnerabilidades como el desarraigo territorial que sufren la mayoría de estudiantes de CI y CA que ingresan a la UNAL (Sede Bogotá); su exposición a la violencia causada por el conflicto armado, junto con menores de redes de apoyo social en la vida ciudadana y, quizás, el factor más determinante: una menor preparación para la vida académica. En efecto, en un estudio sobre el impacto de los PAES, se afirma que, por ejemplo, en la cohorte 2011-1, siendo del 28,8% la tasa de

<sup>96</sup> Los datos del PAES para comunidades afrodescendientes tiene sus primeros/as matriculados/as a partir del periodo 2010-1.

deserción, el 20,6% se debió a causas académicas, y el 8,2% a causas no académicas (Dirección Nacional de Bienestar, 2019, p. 139)

Por género, en Colombia la deserción ha mostrado una brecha entre hombres y mujeres, siendo los hombres los más propensos por diversas razones sociales (Sánchez y Márquez, p.6; Quintero, 2016, p.131), entre las que destacan justamente la necesidad de asumir roles de sostenimiento y despensa económica. Mientras en las mujeres la deserción alcanza el 18% frente al 22,40% de los hombres en un solo semestre, en 12 semestres cursados (deserción acumulada) se amplía esta diferencia en 46,54% y 55,09%, respectivamente (Sánchez y Márquez, 2012, p.14; SPADIES, 2017). Esta tendencia se ratifica en la UNAL, donde la deserción en admisión regular es más alta en hombres, con el 40,6%, que en mujeres, con el 28,6% (UNAL, 2021b).

Por ende, los datos de la sede Bogotá resultan interesantes por la supremacía del *dominio epistémico* como una forma de distinción social... Desde una perspectiva reduccionista o simplista, las personas podrían ser catalogadas en el *grupo de éxito*, como aquellas que no solamente obtienen un cupo, sino que lo obtienen en su carrera de preferencia, adicional al hecho de que tienen buenas calificaciones, lo que les permite acceder a becas y semilleros de investigación (grupos de promoción); permanecen y logran graduarse con una buena dosis de “signos de exclamación”<sup>97</sup>. Y por el otro lado está el *grupo del fallo*, que radica en formas contrarias (o reactivas) a lo anterior. Es el grupo de quienes no volverán a la clase, sin que esto en apariencia deba importar en una institución donde los cupos son “bienes escasos”, en virtud de la alta demanda.

Sin embargo, una mirada un poco más problemática a las nociones de éxito y fallo, invitar a considerar que las experiencias de hombres y mujeres mestizos o con alguna identidad étnico-racial; o con asimetrías en la condición socioeconómica, están afectadas por los modos en que las condiciones de vida de unos y otras se conectan y coproducen un sistema de ventajas y desventajas que parece ser más visible en la ciudad, aunque no siempre obedezca a las lógicas interpretativas del *dominio organizacional*. Como afirmaba Camilo: “en la ciudad todo toca comprarlo”, y con ello quizás no se refería únicamente al

---

<sup>97</sup> Esta expresión, aparentemente inofensiva, era utilizada por una maestra en un cierto programa de alto nivel académico colombiano, para diferenciar entre quienes aprobaban bien, y quienes aprobaban con dificultad. Los eufemismos son violentos cuando emergen de un *dominio epistémico* encarnado por alguien con un determinado capital simbólico académico traducido en poder.

intercambio comercial. Esto dice algo más allá de la cifra registrada, pues, si se escuchan de cerca las narrativas, queda oculto o invisibilizado luego de obtener el cupo en la UNAL.

### 4.3 Ingreso en la UNAL: ¿números que representan el éxito y el fallo?

Si bien se conoce que por determinación de los Acuerdos 022 de 1986 (CI) y 013 de 2009 (CA), hay un 2% de los cupos establecidos para cada programa ofrecido, que depende de la obtención de un puntaje igual o superior al último dato registrado por las o los aspirantes que aplican a cada programa, o a la Universidad, desde la reforma del año 2013. Con esta reforma, los/as aspirantes ya no optan o se inscriben a tres (3) opciones de carrera en orden de preferencia, sino que, una vez se ha presentado la prueba y han sido publicados los resultados, se ubican en cuatro (4) grupos de clasificación y se les convoca a inscribir dos (2) programas de preferencia (tabla 17).

**Tabla 17.** Grupos de clasificación en puntajes de admisión por sede (2020-I)

| Grupo de clasificación | Bogotá | Manizales | Medellín | Palmira |
|------------------------|--------|-----------|----------|---------|
| 1                      | 750    | 625       | 625      | 600     |
| 2                      | 700    | 575       | 575      | 550     |
| 3                      | 650    | 537       | 537      | 525     |
| 4                      | 625    | 500       | 500      | 430     |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de Gómez et al. (2015, 15) e Ingrese a la Universidad (2020)

Con base en dichos grupos se observan dos cosas. Por una parte, en la sede Bogotá, la principal y con mayor cantidad de aplicaciones, los puntajes de clasificación en cada grupo superan en promedio una desviación estándar alta<sup>98</sup> respecto de los mismos puntajes para los mismos grupos en otras sedes de la UNAL. Y por otra, para quienes buscan un cupo en el programa de su predilección en la sede Bogotá, el nivel de competencia es más alto que en otras sedes del país. Esto contrasta, como vimos en el capítulo anterior, con los imaginarios y representaciones sociales en torno a Bogotá como una ciudad con mayor

---

<sup>98</sup> La desviación estándar es de 100 sobre una media de 500 en la sede Bogotá. Un/a aspirante con un puntaje inferior a 500 representa una desviación estándar baja, mientras que con una desviación estándar de cien o más por encima de 500, representa una desviación estándar (o típica) alta.

expectativa de movilidad social, participación y agencia. En efecto, otros estudios especializados en el examen de ingreso a la UNAL, sobre todo a partir del cambio en el Nuevo Sistema de Admisión (NSA), han mostrado las contradicciones que tal nivel de selectividad trae en términos de proyecto de vida:

En el Nuevo Sistema de Admisión (NSA) en la Universidad Nacional (UN), implementado a partir de 2013, los admitidos son clasificados en cuatro o cinco grupos según puntaje descendente. Los mayores puntajes pueden escoger la carrera de su interés y preferencia hasta que haya cupos disponibles; los menores puntajes relativos escogen cupos en carreras o áreas de formación en las cuales hay disponibilidad de cupo para el momento en el que eligen, aun cuando estas carreras pueden no estar acorde con sus intereses académicos o profesionales. (Gómez et al. 2015, p. 17)<sup>99</sup>

Ahora bien, el examen de admisión estima su calificación según la *Teoría de Respuesta al Ítem*<sup>100</sup> (TRI), basado en la dificultad de respuesta al mismo, catalogando a quienes se encuentran dentro de una u otra medida estándar y su respectiva desviación, con una “estimación de habilidad”, de manera que:

Un Puntaje Total Estandarizado de 500 corresponde al puntaje asignado a los aspirantes que obtuvieron una habilidad igual al promedio de todos los aspirantes a

---

<sup>99</sup> Algunas críticas surgidas desde el mismo cuerpo docente, han sido retomadas en el trabajo de Gómez et al., (2015, p.19):

“Profesor en ‘Prensa Universitaria’: Con esto se ve claramente que la intención de acabar con carreras de baja demanda sigue siendo un objetivo de la tecnocracia que prevalece en las instituciones de educación superior. De nada servirá tener los mejores cerebros del país si están estudiando lo que les toca y no lo que quieren ni lo que necesita el país.” (12 de diciembre de 2012).

“Profesora de Enfermería: El nuevo sistema de admisión estimula la demanda de carreras de mayor estatus social y el ingreso de estudiantes egresados de colegios privados ubicados en las grandes ciudades. También contribuye a aumentar las desigualdades entre las grandes ciudades y las pequeñas, entre la ciudad y el campo, entre los colegios privados y los públicos y entre lo masculino y lo femenino.” (Junio 20 del 2014).

“Profesor de Zootecnia: ¿No es violatorio de la constitución el que la universidad no permita el libre desarrollo de la personalidad dado que con el nuevo sistema de admisión proscribire e impide que los estudiantes tengan vocación por una profesión o área del conocimiento y el que la escogencia de esta no sea libre y voluntaria, sino impuesta? ¿No se es discriminatorio cuando el sistema está orientado a favorecer una minoría de buenos recursos económicos que pudieron estudiar en colegios privados de buen nivel” (18 de noviembre 2014).

“Profesor de Arquitectura: Me ha resultado indigerible el término de deserción estudiantil, porque no es el estudiante el que abandona sino que lo presionan a abandonar. La antipedagogía hace esa nefasta función en el ambiente de estudiantes desmotivados desde las mismas decisiones del Estado.” (18 de noviembre 2014).

<sup>100</sup> En teoría pedagógica o metodológica de la evaluación del aprendizaje, por ítem se entiende el tipo de pregunta asignado a cada prueba en determinado campo del saber (ICFES, 2018, p. 11).

ingresar a la Universidad Nacional de Colombia. Un puntaje inferior a 500 indica que el desempeño fue inferior al promedio de todos los aspirantes a ingresar a la Universidad, y los puntajes superiores a 500 indican que los puntajes fueron superiores al promedio alcanzado por todos los aspirantes. Un puntaje superior a 600 indica que el aspirante tiene una habilidad superior al promedio, que corresponde al promedio más una desviación estándar; de la misma manera, un puntaje superior a 700 ubica al aspirante entre el grupo superior con dos desviaciones estándar por encima del promedio, algo semejante ocurre con puntajes como 800 (3 desviaciones estándar encima del promedio), como 900 (4 desviaciones estándar encima del promedio del grupo). Tal puntaje puede ser superior incluso a 1000, en los mejores desempeños. (UNAL, *s.f.*, párr. 4)

Este dato resulta interesante puesto que, al ubicar tal información en términos de una estadística descriptiva, permite asignar un desempeño ideal, promedio y bajo dentro de las clasificaciones de puntajes. En efecto, asignar “estimaciones de habilidad” de acuerdo con desviaciones estándares altas, incrementa la diferenciación del mérito, puesto que, adicional al hecho de que un/a aspirante logre un puntaje de 800 (ideal), al ponerse en tales términos, el puntaje no solo representa una cifra superior a otra, sino una “estimación de habilidad” con desviación tres veces mayor que el promedio, lo que, pensando en quienes ni siquiera alcancen el promedio (o media), podría resultar en una imagen de sí mismo/a problemática al no *quedar* dentro de un, no ya selecto, sino aceptable grupo de referencia.

Pensemos ahora esta situación en el caso de aspirantes indígenas o afrodescendientes, quienes por acuerdos PAES, deben obtener mínimo el mismo puntaje del último admitido regular a  $x$  o  $y$  programa académico. Las concepciones que puedan tener las personas sobre su formación previa, su lugar en la estructura organizacional o académica, así como el mérito que “flota” en los espacios educativos altamente selectivos como el caso de la Universidad Nacional de Colombia, me recuerda la conversación con Sandra, quien manifestó que al principio le produjo cierta incomodidad reconocer ante sus “pares” de admisión regular, que ella tenía una filiación étnica, o había ingresado por PAES, puesto que quería evitar algún prejuicio en torno a su mérito académico. Algo similar puede suceder con los ordenamientos de género, como lo han mostrado Arango et al. (2004), Mingo (2006) y Caro (2017, p. 17), ya que, en algunos espacios académicos y

áreas, las mujeres pueden llegar a sentir la misma prevención ante prejuicios en torno a sus capacidades.

De igual forma, este caso es interesante, puesto que la UNAL es una universidad prestigiosa y selectiva, en donde si bien: “para los primeros periodos del año la tasa de absorción se ubicó entre el 8,33% y 10,5%, esta sube considerablemente en los segundos periodos del año ubicándose entre el 12, 23% y el 15, 13%” (Caro, 2017, p.87), indicando una admisión muy baja teniendo en cuenta la escasez de cupos disponibles, como reconoció la Corte Constitucional de Colombia en las Sentencias T-441/97 y T-443/2013. Esto trae otro problema y es que, si bien se menciona que hay una tasa leve de crecimiento de admisión, entre el 0,40% y el 0,43% respectivamente en los semestres 1-2, la baja tasa de absorción\* a pesar de los esfuerzos de las instituciones públicas por aumentar o mantener sus cupos ante la amplia demanda, implica que el sistema de admisión seguirá privilegiando a quienes tienen las competencias básicas para demostrar a través de una prueba objetiva y su *teoría de respuesta al ítem*, los conocimientos de partida.

Otro posible efecto del sostenimiento o aumento de los cupos, es el hecho de que a mayor cantidad de aspirantes con los mismos, o incluso menores, recursos para la educación pública\*, incluyendo una nómina de docentes de planta, provisionales y ocasionales que no crece en la misma medida, y con escasos cupos para acceder a programas de bienestar universitario, será más difícil la satisfacción de necesidades de acompañamiento integral para estudiantes de PAES o que, con independencia de su ingreso por algún programa de admisión especial, requieren apoyo para sostenimiento, permanencia y logro del plan de estudios. Esto permitirá más adelante ampliar la pregunta por el éxito como admisión o cupo universitario.

En la sede Bogotá, con el 80% de solicitudes de admisión frente a las demás sedes andinas: Medellín, Manizales y Palmira, para iniciar estudios en el primer semestre de cada año se presentan en promedio 78.195 personas, y 40.006 en los segundos semestres de cada

---

\* Según Quintero (2016, p.130), la tasa de absorción en la UNAL para pregrado oscila en 8,33% y 15,13%.

\* Esta ha sido una de las luchas de los movimientos estudiantiles, acrecentada por las disonancias con el gobierno de corte derechista y neoliberal (2018-2022). Los paros que iniciaron en octubre de 2018 y han tenido réplicas en noviembre de 2019 a nivel nacional, son una buena muestra de ello. En estas manifestaciones públicas, han participado tanto el Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB) como AfroUN de la UNAL, entre otros colectivos de estudiantes indígenas y afrodescendientes de otras universidades, incluyendo la guardia indígena del Cauca..

año (periodos 2010-2 – 2017-1) (Caro, 2017, p. 86). De esta cantidad de solicitudes, tanto hombres como mujeres representan paridad, no así en la admisión que, en el periodo más favorable a las mujeres (2016-1), tuvo una admisión apenas del 34%, mientras que en el periodo más desfavorable (2014-1), tuvo una admisión del 29,47%\*, manteniéndose un promedio del 32% en la admisión de mujeres en los periodos referidos, muy por debajo del promedio de participación femenina en la educación superior, pública y privada en el país, que es del 52% (Quintero, 2016).

Cuando menciono estos datos, por supuesto estoy haciendo referencia a la admisión regular que es un grupo de referencia en tanto está constituido por aspirantes que no se presentan por un cupo en la Universidad Nacional de Colombia por algún tipo de identificación que pueda implicar desventajas de origen socioeconómico, étnico o racial. En efecto, por más que la UNAL sea una institución que tradicionalmente ha sido preferida por estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos sin perder de vista la excelencia académica y el mérito (Gómez, 1995; Moncayo, 2005; Pinzón Garay y Suárez, 2008), la admisión pareciera favorecer a sectores de los primeros quintiles de ingreso, teniendo en cuenta que la tasa de absorción es más alta en estratos altos (tabla 18), lo cual tiene correlación con el hecho de ser igualmente más alta para aspirantes provenientes de colegios privados frente a aspirantes de colegios públicos, con el 12,9 % y el 10,7% respectivamente (Caro, 2017, p. 117).

**Tabla 18.** Tasa de absorción por estratos socioeconómicos UNAL

| Estrato 0 | Estrato 1 | Estrato 2 | Estrato 3 | Estrato 4 | Estrato 5 | Estrato 6 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 10.36%    | 9.88%     | 9.32%     | 12.38%    | 20.38%    | 27.82%    | 29.66%    |

**Fuente:** Elaboración propia con base en información de Gómez (2015, p. 36)

Ahora bien, si puede caber todo tipo de preocupaciones en torno a la democratización de la educación superior para la población “regular”, pasemos ahora a

---

\* Tasa de absorción bruta, es decir, aquella que no discrimina entre quienes son admitidos/as y quienes finalmente hacen uso del derecho de matrícula. Esta información, como se reconoce en el estudio de Caro (2017) y Quintero (2016)

mirar estos mismos indicadores en el caso de quienes han ingresado por PAES indígena y afrocolombiano a la UNAL (Sede Bogotá) (tabla 19).

**Tabla 19.** Aspirantes y admitidos/as de Comunidades Indígenas (2010-2 - 2017-1)

| Periodo       | Aspirantes    |             | Admitidos/as |             | Tasa de absorción |
|---------------|---------------|-------------|--------------|-------------|-------------------|
|               | N             | %*          | N            | %           | %                 |
| 2010-2        | 579           | 1,49        | 109          | 1,87        | 18,83             |
| 2011-1        | 778           | 1,15        | 141          | 2,10        | 18,12             |
| 2011-2        | 716           | 1,66        | 134          | 2,35        | 18,72             |
| 2012-1        | 1.260         | 1,81        | 193          | 2,93        | 15,32             |
| 2012-2        | 681           | 2,04        | 145          | 2,60        | 21,29             |
| 2013-1        | 1.059         | 1,59        | 136          | 2,15        | 12,84             |
| 2013-2        | 912           | 2,30        | 102          | 2,03        | 11,18             |
| 2014-1        | 1.235         | 1,90        | 128          | 2,29        | 10,36             |
| 2014-2        | 942           | 2,54        | 170          | 2,97        | 18,05             |
| 2015-1        | 1.191         | 1,95        | 144          | 2,26        | 12,09             |
| 2015-2        | 1.011         | 2,56        | 141          | 2,51        | 13,95             |
| 2016-1        | 1.491         | 2,29        | 160          | 2,48        | 10,73             |
| 2016-2        | 1.118         | 3,00        | 169          | 2,87        | 15,12             |
| 2017-1        | 1.465         | 2,16        | 162          | 2,41        | 11,06             |
| <b>Total*</b> | <b>14.438</b> | <b>1,97</b> | <b>2034</b>  | <b>2,42</b> | <b>14,83</b>      |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de Caro (2017, p. 99)

En el PAES de comunidades indígenas, se observa que la admisión, en primer lugar, cumple con el porcentaje de admisión establecido por los Acuerdos 022 de 1986 y 018 de 1999, ratificando la posición de las directivas, como el caso del director Nacional de

---

\* Porcentaje respecto del total de Programas de admisión especial, incluyendo Mejores Bachilleres de Municipios Pobres (MBMP) y Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional (PEAMA), así como la población regular. Tanto el MBMP como PEAMA no los abordó en cifras en este capítulo puesto que la aproximación empírica en las conversaciones cordiales se ha desarrollado únicamente con estudiantes de PAES para Comunidades indígenas y afrocolombianas.

\* Total en número (N) es cantidad agregada, y en porcentaje (%) es promedio.

Admisiones, ingeniero Mario Alberto Pérez Rodríguez (ENT.DIR. 21-05-2019), quien afirmó que incluso hay periodos en los que se supera este 2%. De igual forma, su tasa de absorción en los periodos referidos supera el promedio de la población regular que es del 11% (Caro, 2017, p. 101). Al diferenciar por sexo, se encuentra una brecha de género similar a la población regular, puesto que la tasa de absorción (promedio) en mujeres y hombres indígenas es del 10,6% y 17,8% respectivamente, mientras que, para los mismos periodos, la tasa de absorción en población regular es del 4,83% para mujeres, y del 10,85% para hombres (periodos 2010-2 – 2017-1), siendo la sede Bogotá la que mayor brecha de género presenta respecto de las demás sedes andinas (Caro, 2017, p. 91).

En el caso del PAES afrocolombiano, hay una diferencia de casi 4.500 personas solicitantes de un cupo en la UNAL en los mismos periodos, lo cual contrasta con su población que, según el censo del 2005<sup>101</sup>, es del 10,5%, mientras que la población indígena se aproxima al 3%.

**Tabla 20.** Aspirantes y admitidos/as de Población negra, afrodescendiente, palenquera y raizal (2010-2 - 2017-1)

| Periodo | Aspirantes |      | Admitidos |      | Tasa de absorción |
|---------|------------|------|-----------|------|-------------------|
|         | N          | %    | N         | %    | %                 |
| 2010-2  | 68         | 0,18 | 21        | 0,36 | 30,88             |
| 2011-1  | 1.181      | 1,74 | 163       | 2,43 | 13,80             |
| 2011-2  | 50         | 0,12 | 23        | 0,40 | 46,00             |
| 2012-1  | 1.529      | 2,20 | 195       | 2,96 | 12,75             |
| 2012-2  | 69         | 0,21 | 33        | 0,59 | 47,83             |
| 2013-1  | 1.092      | 1,64 | 138       | 2,18 | 12,64             |
| 2013-2  | 75         | 0,19 | 13        | 0,26 | 17,33             |
| 2014-1  | 1.125      | 1,73 | 110       | 1,97 | 9,78              |

<sup>101</sup> En los análisis de los PAES más relevantes a la fecha (Mosquera y León, 2009; Mayorga y Bautista, 2009; Rodríguez, 2016), por lo general se ha tenido en cuenta el censo poblacional de 2005. Actualmente existen datos disponibles del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), realizado en el 2018, duramente criticado por lo que se ha denominado un subregistro y una “invisibilización” de la población afrocolombiana.

|              |              |             |              |             |              |
|--------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| 2014-2       | 59           | 0,16        | 20           | 0,35        | 33,90        |
| 2015-1       | 1.413        | 2,31        | 150          | 2,36        | 10,62        |
| 2015-2       | 70           | 0,18        | 13           | 0,23        | 18,57        |
| 2016-1       | 1.323        | 2,03        | 132          | 2,05        | 9,98         |
| 2016-2       | 94           | 0,25        | 31           | 0,53        | 32,98        |
| 2017-1       | 1.776        | 2,62        | 147          | 2,19        | 8,28         |
| <b>Total</b> | <b>9.924</b> | <b>1,36</b> | <b>1.189</b> | <b>1,41</b> | <b>11,98</b> |

**Fuente:** Elaboración propia con base en información de Caro (2017, p. 99)

Una posible explicación a esta diferencia en la cantidad de solicitudes entre las comunidades indígenas y afrocolombianas, tanto en cantidad como en la tasa de absorción (casi 3 puntos porcentuales), es el hecho de que hace varios años la población afrodescendiente ha tenido mayor migración que las comunidades indígenas a los centros urbanos principales o con mayor oferta académica de calidad (Cali, Bogotá, Medellín), lo cual ha incidido en su acceso a la educación superior, aun con la dinámica de los factores de discriminación y exclusión que ello ha conllevado (Quintero, 2013, 2014).

De esto se deriva, en teoría, que muchos/as estudiantes pertenecientes a las comunidades afrocolombianas (de manera reconocida o autorreconocida), ingresan a la UNAL por medio de admisión regular, o por medio de otros PAES, como reconoce Cindy Caro, al afirmar que de acuerdo con los datos de una encuesta de caracterización de los/as admitidos/as a la UNAL (Sede Bogotá) en los periodos 2010-2 – 2017-1, se puede establecer que un 33,6% de afrodescendientes y 14% de mulato/as (autorreconocidos) ingresaron por medio del PAES para MBMP, sin contar con el mismo indicador en PEAMA o u otros tipos de programas especiales (2017, p. 103).

Conviene ahora analizar los puestos ocupados por personas admitidas por PAES para Comunidades Indígenas y afrocolombianas en la UNAL (Sede Bogotá), entre 2010-2 y 2017-1. Aquí la información va por Facultades con el fin de facilitar la lectura de datos, teniendo en cuenta la cantidad de programas académicos y la baja representatividad que podría haber en algunos casos. Diferencio registros antes y después de 2014, cuando entra en vigor el Nuevo Sistema de Admisión (NSA) (UNAL, 2014b), y presento información desagregada por sexo: son tres grupos de resultados para aspirantes de comunidades

afrocolombianas, indígenas y de admisión regular, con el fin de analizar uno de los posibles significados del éxito académico:

Artículo 2. Para el ingreso de los miembros de las comunidades indígenas a la Universidad Nacional de Colombia el aspirante deberá obtener como mínimo en el respectivo examen de admisión un puntaje igual al mínimo obtenido por el último aspirante regular admitido en la Universidad en todas sus carreras para el período académico que concurse. (UNAL, 1999\*)

Artículo 3. Se destinará un 2% adicional de los cupos previstos para cada programa curricular, para los aspirantes inscritos por este programa de admisión especial que aprueben los exámenes programados para el ingreso, con un puntaje superior o igual al del último admitido en toda la universidad, en el periodo correspondiente. (UNAL, 2009)

Con el fin de analizar sintéticamente los datos, me detengo en el primer periodo de cada año lectivo, que coincide con la mayor cantidad de solicitudes de aspirantes de comunidades afrodescendientes, indígenas y regulares, y con base en datos de cinco (5) Facultades con el fin de agrupar los saberes (sin reducirlos): *Ciencias*; *Ciencias Humanas*; *Derecho*, *Ciencias Políticas y Sociales*; *Ingeniería y Medicina*. La Facultad de Artes, por presentar unos datos particulares en el puntaje del examen de admisión, sobre todo en CI, aparece al final del análisis de cada periodo. Busco identificar algunos aspectos inquietantes de las nociones de éxito y fallo en hombres y mujeres, como los campos de saber en disputa, o bien, el privilegio o desventaja social y económica que puede representar la admisión en un programa u otro, y hacerlo con unos puntajes que autorizan dicha admisión con sus “mases” y sus “menos” (tabla 21).

**Tabla 21.** Género y puntajes mínimos de admisión en CA, CI y AR (2016-1 a 2017-1)

---

\* En el Acuerdo 022 de 1986, se establecía de la siguiente manera: “Artículo 2. Derogado parcialmente por Art. 7, Acuerdo CSU 018 de 1999. Los aspirantes a los cupos establecidos estarán exentos del pago de derechos de inscripción y deberán obtener el puntaje mínimo de ingreso que se establezca para la Universidad en los respectivos exámenes de admisión. Parágrafo. Se considera, para los efectos del presente artículo, como puntaje mínimo el que obtenga el último aspirante admitido, distinto a los beneficiarios del presente acuerdo, en la carrera que requiere menor puntaje de admisión en toda la Universidad” (UNAL, 1986).

| P/d                 | Facultad                               | F*         | M**        | CA         | F          | M          | CI         | F          | M          | AR         |
|---------------------|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 2016-1              | Artes                                  | 528        | 493        | 493        | 507        | 542        | 507        | 452        | 307        | 307        |
|                     | Ciencias                               | 513        | -          | 513        | 504        | 509        | 504        | 651        | 652        | 651        |
|                     | Ciencias Agrarias                      | -          | -          | -          | 518        | 543        | 518        | 645        | 645        | 645        |
|                     | Ciencias Económicas                    | 522        | 487        | 487        | 521        | 542        | 521        | 650        | 650        | 650        |
|                     | Ciencias Humanas                       | 477        | 478        | 477        | 523        | 492        | 492        | 626        | 627        | 626        |
|                     | Derecho, Ciencias Políticas y Sociales | 509        | -          | 509        | 606        | -          | 606        | 650        | 650        | 650        |
|                     | Enfermería                             | 552        | -          | 552        | 581        | 589        | 581        | 647        | 647        | 647        |
|                     | Ingeniería                             | 454        | 476        | 454        | 544        | 523        | 523        | 653        | 650        | 650        |
|                     | Medicina                               | 478        | 618        | 478        | 552        | 735        | 552        | 625        | 625        | 625        |
|                     | Medicina Veterinaria y Zootecnia       | 506        | -          | 506        | 548        | 577        | 548        | 628        | 627        | 627        |
|                     | Odontología                            | 583        | -          | 583        | 620        | -          | 620        | 650        | 653        | 650        |
| <b>Total 2016-1</b> |  | <b>454</b> | <b>476</b> | <b>454</b> | <b>504</b> | <b>492</b> | <b>492</b> | <b>452</b> | <b>307</b> | <b>307</b> |
| 2016-2              | Artes                                  | -          | -          | -          | 486        | 574        | 486        | 356        | 306        | 306        |
|                     | Ciencias                               | -          | -          | -          | 485        | 437        | 437        | 627        | 627        | 627        |
|                     | Ciencias Agrarias                      | -          | -          | -          | 492        | 459        | 459        | 614        | 614        | 614        |
|                     | Ciencias Económicas                    | 433        | -          | 433        | 484        | 497        | 484        | 625        | 625        | 625        |
|                     | Ciencias Humanas                       | -          | -          | -          | 457        | 433        | 433        | 612        | 611        | 611        |
|                     | Derecho, Ciencias Políticas y Sociales | 471        | -          | 471        | 604        | 485        | 485        | 625        | 626        | 625        |
|                     | Enfermería                             | 504        | -          | 504        | 550        | 608        | 550        | 633        | 633        | 633        |
|                     | Ingeniería                             | 462        | 440        | 440        | 509        | 462        | 462        | 612        | 612        | 612        |
|                     | Medicina                               | 500        | 609        | 500        | 656        | 518        | 518        | 630        | 632        | 630        |
|                     | Medicina Veterinaria y Zootecnia       | -          | -          | -          | -          | 476        | 476        | 615        | 615        | 615        |
|                     | Odontología                            | -          | -          | -          | 552        | -          | 552        | 640        | 638        | 638        |

\* Femenino.

\*\* Masculino.

| P/d                 | Facultad                               | F*         | M**        | CA         | F          | M          | CI         | F          | M          | AR         |
|---------------------|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>Total 2016-2</b> |  | <b>433</b> | <b>440</b> | <b>433</b> | <b>457</b> | <b>433</b> | <b>433</b> | <b>356</b> | <b>306</b> | <b>306</b> |
| <b>2017-1</b>       | Artes                                  | 548        | 483        | 483        | 505        | 554        | 505        | 426        | 337        | 337        |
|                     | Ciencias                               | 518        | 499        | 499        | 506        | 524        | 506        | 650        | 650        | 650        |
|                     | Ciencias Agrarias                      | -          | 503        | 503        | -          | 520        | 520        | 642        | 642        | 642        |
|                     | Ciencias Económicas                    | 504        | 541        | 504        | 517        | 549        | 517        | 651        | 650        | 650        |
|                     | Ciencias Humanas                       | 451        | 502        | 451        | 510        | 507        | 507        | 628        | 629        | 628        |
|                     | Derecho, Ciencias Políticas y Sociales | 532        | 624        | 532        | 552        | 547        | 547        | 660        | 660        | 660        |
|                     | Enfermería                             | 543        | -          | 543        | 621        | 624        | 621        | 649        | 648        | 648        |
|                     | Ingeniería                             | 557        | 511        | 511        | 555        | 509        | 509        | 651        | 649        | 649        |
|                     | Medicina                               | 529        | 528        | 528        | 549        | 576        | 549        | 625        | 625        | 625        |
|                     | Medicina Veterinaria y Zootecnia       | 530        | 551        | 530        | -          | 553        | 553        | 629        | 630        | 629        |
| Odontología         | 521                                    | 564        | 521        | 612        | -          | 612        | 648        | 649        | 648        |            |
| <b>Total 2017-1</b> |  | <b>451</b> | <b>483</b> | <b>451</b> | <b>505</b> | <b>507</b> | <b>505</b> | <b>426</b> | <b>337</b> | <b>337</b> |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

En el periodo 2016-1, se observan puntajes similares entre CA y CI en la Facultad de Ciencias, con una leve diferencia en favor de una mujer afrocolombiana, único dato en ese periodo. En Ciencias Humanas se dan puntajes mayores entre 80 y 100 puntos a favor de CI frente a CA, habiendo paridad en comunidades afrocolombianas y un mejor resultado de las mujeres en CI. En Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, solo hay datos para mujeres tanto en CA como en CI, con ventaja de casi 100 puntos de este último grupo sobre el primero. En Ingeniería hay un mejor desempeño en CI frente a CA, con una diferencia de casi 100 puntos de las mujeres de CI sobre las mujeres de CA, y una menor diferencia entre hombres de ambos grupos. Y en el caso de Medicina, en CA existe una marcada diferencia en el puntaje de hombres sobre el de las mujeres con más de 100 puntos de diferencia, situación similar a la presentada en CI, en donde la misma diferencia se amplía en casi 200 puntos, con mejores resultados en comunidades indígenas frente a comunidades

afrocolombianas. En todas las facultades analizadas la admisión regular por género es semejante.

Finalmente, respecto del periodo 2017-1, en Ciencias no hay datos de CA, y en CI hay mejor puntaje para las mujeres. En Ciencias Humanas tampoco hay datos disponibles de admisión en CA, mientras que en CI hay un leve mejor desempeño de las mujeres. En Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, solo hay datos de mujeres con casi el mismo puntaje de los hombres en CI, observándose una notable diferencia en favor de las mujeres de este grupo: entre 120 y 130 puntos de diferencia sobre los hombres de CI y de CA, respectivamente. En Ingeniería, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres tanto en CA como en CI, siendo levemente mayor el resultado en el último grupo. Y en Medicina, los hombres obtienen un mayor puntaje que las mujeres en CA, con más de 100 puntos de diferencia, todo lo contrario a CI, donde son las mujeres quienes obtienen mayor puntaje que los hombres también por más de 100 puntos. Nuevamente, en todas las facultades analizadas hubo paridad de género en admisión regular.

Estos resultados permiten concluir que hay ventajas en admisión regular frente a comunidades afrocolombianas e indígenas en dos aspectos muy importantes de la equidad desde la perspectiva del fallo y el éxito. Por una parte, siempre aventajan en promedio, entre 100 y 150 puntos de diferencia, a los grupos étnicos, a la vez que registran paridad de género en los resultados de los puntajes mínimos de admisión en cada Facultad. Esto con excepción nuevamente en la Facultad de Artes, en donde admisión regular obtiene menos de 500 puntos en el examen de admisión, mientras que comunidades afrocolombianas e indígenas obtienen en promedio 500 puntos o más, con leve ventaja de las mujeres sobre los hombres. Esto implica, por supuesto, una mayor probabilidad de admisión regular de obtener un cupo en la primera carrera de predilección, lo cual tiene enormes repercusiones en el proyecto de vida de una persona que aspira a ingresar a la educación superior de calidad (Mayorga y Bautista, 2009; Buelvas et al., 2014; Gómez et al., 2015).

Ahora bien, este panorama refleja, por una parte, como han insistido varios trabajos (Mayorga, 2003; Durán, 2015; Rodríguez, 2016), las asimetrías de base en los capitales académicos con que llegan los/as estudiantes de PAES a la UNAL y, llevando esta perspectiva más allá, se puede ver cómo en las áreas del saber también se da una marcada diferencia, al ser únicamente una Facultad como Artes la que permita mostrar mejores

puntajes de CA y CI frente a admisión regular. No obstante, tener en cuenta estos puntajes mínimos de admisión durante los periodos referidos, indica una dinámica en donde, si bien admisión regular ostenta paridad en los puntajes de todas las Facultades, la alternancia de puntajes mayores y mejores en mujeres y hombres de comunidades afrocolombianas e indígenas en casi todas las Facultades, incluso Ingeniería y Medicina, impide concluir asimetrías de género en los puntajes de admisión más bajos.

Las asimetrías se ven cuando se invierte el orden de los datos y se analizan los puntajes máximos obtenidos en las mismas Facultades y los mismos periodos. En Artes, admisión regular expande la brecha en los puntajes por más de 200 e incluso 400 puntos más sobre CA y CI, pero a la vez la diferencia entre hombres y mujeres es mayor que en grupos étnicos, donde también se empieza a mostrar una leve tendencia de mayores puntajes para los hombres respecto de las mujeres de CA y CI, sobre todo en el periodo 2010-2/2013-2, es decir, antes del Nuevo Sistema de Admisión (NSA). Después de su entrada en vigor, se registra una mayor similitud en los puntajes de comunidades afrocolombianas e indígenas en todas las Facultades, así como en los puntajes de hombres y mujeres de ambos grupos étnicos, mientras que se mantiene la diferencia en favor de admisión regular, pero con una menor brecha en los máximos puntajes entre hombres y mujeres de admisión en cada Facultad. Al analizar la misma relación, pero con base en los máximos puntajes alcanzados, las diferencias son notorias (tabla 22).

**Tabla 22.** Promedio de los puntajes máximos de admisión (2010-2 a 2017-1)

| <b>SEMESTRE</b>      | <b>M</b>   | <b>H</b>   | <b>CA</b>  | <b>M</b>   | <b>H</b>   | <b>CI</b>  | <b>M</b>     | <b>H</b>     | <b>AR</b>    |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| 2010-2               | 563        | 501        | 563        | 709        | 722        | 722        | 899          | 1.019        | 1.019        |
| 2011-1               | 697        | 672        | 697        | 681        | 716        | 716        | 972          | 1.029        | 1.029        |
| 2011-2               | 533        | 579        | 579        | 618        | 854        | 854        | 1.008        | 1.069        | 1.069        |
| 2012-1               | 677        | 711        | 711        | 737        | 822        | 822        | 989          | 1.290        | 1.290        |
| 2012-2               | 585        | 660        | 660        | 643        | 815        | 815        | 1.069        | 1.165        | 1.165        |
| 2013-1               | 738        | 664        | 738        | 689        | 836        | 836        | 967          | 1.227        | 1.227        |
| 2013-2               | 564        | 700        | 700        | 630        | 698        | 698        | 1.011        | 1.193        | 1.193        |
| 2014-1               | 671        | 817        | 817        | 829        | 775        | 829        | 1.002        | 1.064        | 1.064        |
| 2014-2               | 620        | 534        | 620        | 673        | 650        | 673        | 948          | 1.045        | 1.045        |
| 2015-1               | 681        | 764        | 764        | 665        | 715        | 715        | 1.056        | 1.020        | 1.056        |
| 2015-2               | 484        | 496        | 496        | 672        | 692        | 692        | 965          | 1.039        | 1.039        |
| 2016-1               | 682        | 618        | 682        | 767        | 735        | 767        | 912          | 1.040        | 1.040        |
| 2016-2               | 504        | 643        | 643        | 822        | 704        | 822        | 925          | 1.021        | 1.021        |
| 2017-1               | 671        | 779        | 779        | 778        | 798        | 798        | 950          | 996          | 996          |
| <b>Total general</b> | <b>738</b> | <b>817</b> | <b>817</b> | <b>829</b> | <b>854</b> | <b>854</b> | <b>1.069</b> | <b>1.290</b> | <b>1.290</b> |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la Dirección Nacional de Admisiones (UNAL, 2016b)

Al promediar los máximos puntajes alcanzados en los periodos mencionados, CI parece alcanzar mejores resultados que CA pero, al comparar ambos grupos con admisión regular, las diferencias, a la vez que empiezan a ser más evidentes en la relación de un grupo con otro, los son entre los mismos grupos al ser más visible, aunque no de manera determinante, la diferencia en favor de los hombres con relación a las mujeres de MBPNAP y CI, sobre todo antes del NSA. Como afirmé anteriormente, sobre todo después del NSA parecen cerrarse las brechas en los puntajes de admisión alcanzados entre hombres y mujeres de los grupos étnicos referidos, mientras que en admisión regular, se mantienen.

Ahora bien, al abordar el problema del éxito o del fallo desde la perspectiva de la Universidad, se observa que la institución considera que estas cifras demuestran que las cuotas representan una posibilidad “real” de ingresar para aspirantes en desventaja socioeconómica y educativa en una institución con menor tasa de absorción del país en vista de la cantidad de aspirantes y la selectividad de sus procesos:

*Director Nacional de Admisiones UNAL: De la admisión, primero que todo, hay que tener en cuenta que los cupos de las universidades públicas, específicamente de la Universidad Nacional, están catalogados por la ley colombiana, por el Estado colombiano, como bienes escasos de la nación. Eso implica muchas cosas, dentro de ellas es claro y explícito que el acceso a la educación superior, a la universidad, debe ser por mérito académico, donde no debe estar influenciado por ninguna razón, ni por raza, ni género, ni estrato socioeconómico, absolutamente nada; de hecho, dice la misma Corte que los programas de admisión especial no pueden ir en contravía de los derechos de toda la comunidad. Entonces la universidad consecuente con ello, genera programas de Admisión Especial, donde lo que hace es generar cupos adicionales a los cupos regulares, de tal manera que no afecte los cupos de admisión regular. Ese es un aspecto que me parece que es importante tener en cuenta. La universidad digamos, definió adjudicar el 2% de los cupos para cada uno de los programas de admisión especial, es decir, por ejemplo, los indígenas tienen un 2% y los afrodescendientes también tiene 2%. También tenemos para mejores bachilleres de municipios pobres, también el 2%, y ya le cuento sobre el PEAMA. ¿Qué dice la universidad? La universidad, si bien es cierto que cualquier individuo puede presentarse a cualquier programa curricular, es decir una persona indígena puede presentarse a cualquier programa curricular y competir como un regular, también lo puede hacer como indígena, es decir dentro del programa de admisión especial. La diferencia que se da allí, es que esos cupos, para por ejemplo las comunidades indígenas o comunidades afros, son reservados para ellos; como le digo, son cupos adicionales, y si bien es cierto que tienen los mismos mecanismos de admisión, tienen el mismo sistema de evaluación, y tienen que tener el mismo sistema de evaluación porque el sistema de evaluación es una medida, hay que saber cómo llegan esos estudiantes para cursos de nivelación y demás, independientemente de su admisión. Para los programas de admisión*

*especial, al ser cupos, digamos como reservados para ellos, concursan solamente dentro de la misma población, entonces lo que se busca es admitir a los mejores bachilleres de las comunidades indígenas. No importa qué tan bien o que tan mal vengan desde el punto de vista de la evaluación, digamos mirándolo desde esa perspectiva, sino que dentro de esa población de acuerdo con la selección, sean los mejores. Si requiere nivelación se le dará nivelación donde lo requiera, donde no pues no, y así.*

*Yo: Es decir el 2% ¿cómo lo calcula la universidad? Si por ejemplo en un programa curricular dan 100 cupos, ¿hay dos para ellos? Pero no se descuentan de esos 100, sino que se da por ejemplo 102 cupos, adicional. Pero compiten entre ellos, que es el último puntaje admitido...*

*Director Nacional de Admisiones UNAL: Para poder ser admitidos debieron haber obtenido un puntaje igual o superior al último admitido en toda la Universidad, es un puntaje bien bajitico, como de 430 puntos, es un puntaje muy bajito. Esto no implica que un aspirante indígena no se pueda presentar por la admisión regular; él puede mirar allí sus opciones y lo presenta. Bueno, lo mismo pasa con las comunidades afro, y lo mismo sucede para los mejores bachilleres de municipios pobres, entonces también funciona. ¿Qué también pueden hacer las comunidades que pertenecen a programas de admisión especial PAES? La norma dice que los programas son excluyentes, si yo soy afro no soy indígena, básicamente, si soy indígena no soy afro; y también dice, si yo ya fui admitido a un programa curricular por programa de admisión especial, no puedo ser admitido nuevamente a un programa curricular por ese programa de admisión especial. Es decir, si yo ya obtuve el beneficio de ingresar a la universidad como indígena a un programa curricular, si me salgo y me quiero volver a presentar, quiero volver a ser estudiante, ya no lo puede hacer por ese mismo programa de admisión especial. Lo puede hacer como un regular. (ENT.DIR.1, 21-05-2019)*

Cuando se muestran estos números, es imposible no cuestionarnos sobre qué pueden decir más allá de unos lugares de intersección que al parecer algo representan sobre la experiencia (en abstracto) de personas que están, por una parte, frente a un dominio de poder organizacional que concede o no “permiso” para acceder a una universidad (defensora de la legalidad y legitimidad de sus tecnologías de admisión), y otro en el que se juegan las representaciones sobre nuestra identidad y alteridad; en un momento específico de la construcción social y política de tales contextos y, lo más importante, en el marco de la propia forma de habitar, pensar y sentir esos lugares.

En efecto, esto no es gratuito, puesto que en el contexto de la UNAL, visto desde la perspectiva por ejemplo que brindan las redes sociales, en donde cientos de estudiantes interactúan y dan rienda suelta a sus imaginarios, representaciones sociales y demandas

frente al *dominio organizacional* universitario, es posible encontrar a partir de lo que podría denominarse una “etnografía virtual”, comentarios en donde se considera que 637 es un puntaje demasiado bajo como para acceder a una ingeniería “que no sea agronómica o industrial”<sup>102</sup>. Por ende, al observar los rangos de puntajes mínimos de estudiantes de CA y CI frente a admisión regular, se observa que solo admisión regular alcanza puntajes similares o levemente superiores a ese 637 que, desde una posición hegemónica, se considera bajo para acceder a una “buena” ingeniería en la sede Bogotá. Cuando se analiza el promedio de los máximos puntajes, los resultados son similares o superiores en CA y CI a ese minusvalorado 637, mientras que admisión regular los supera notablemente\*.

Este mundo de los números pareciera dejarnos el problema en unos términos a la vez complejos y a la vez simples, sobre todo por la forma en que esa misma lógica es usada por los dominios *organizacional* y *representacional* para asegurar determinadas interpretaciones sobre la excelencia y la calidad académica, según las posiciones que las personas ocupan y de acuerdo con su “mérito”. No obstante, sigo preguntando si más allá de esos números, habrá formas diversas de concebir ese éxito y ese fallo desde las dinámicas de la identidad. ¿Habrá acaso una expresión de la equidad al resistir a la lógica como se construye esas nociones en lo organizacional? ¿Cómo las narrativas permiten tejer esas formas propias de “cajanegrizar” la equidad?

#### **4.4 Torciones experienciales en torno al éxito y el fallo**

¿Qué podría constituir un éxito o un fallo en las experiencias concretas de las personas? Al reflexionar sobre estas nociones, se ponen en juego muchas más cosas que la simple admisión a una universidad o a un programa académico determinado; el puntaje de admisión, la permanencia o el egreso. Las conversaciones sostenidas con mujeres y hombres estudiantes afrodescendientes e indígenas indican que los sentidos dados al *éxito* y al *fallo* no siempre obedecen a una lógica simétrica; ni a unas expectativas situadas en el

---

<sup>102</sup> Esto devela, como afirmé anteriormente, el conjunto de estereotipos y concepciones del privilegio y dominio epistemológico y social asignado a ciertos campos del Saber. Captura de pantalla 1 (2020). Grupo Materias y Electivas Fáciles (UN) [Respaldo]. En Facebook, <https://www.facebook.com/groups/myefunal/>, 23-05-2020.

\* Sin contar que el comentario se hace en el contexto de la pandemia por el Covid-19, en donde se estima una menor competitividad en virtud de la nueva resolución rectoral que permite aceptar los resultados de las pruebas Saber en el proceso de admisión (UNAL, 2021).

contexto institucional ni a las relaciones interpersonales que se estructuran desde unas lógicas inamovibles.

#### 4.4.1 Kari y el problema de la igualdad como reconocimiento

Cuando conversábamos con Kari acerca de si ella consideraba que en la Universidad los/as docentes de su programa, durante las actividades académicas y evaluaciones, tenían en cuenta el hecho de que ella había ingresado por PAES, o que provenía de una comunidad con costumbres diversas, respondió:

*No, te voy a decir algo y es que a mí aquí me tratan como si yo fuera un regular más, ¿sí? Digamos que, a mí me parece, bueno, en el sentido que, el profesor entonces al salir de clase, ni se imaginará que de pronto yo soy de algún programa de admisión especial, pero digamos que yo no he sentido, pero yo no he sentido en ningún momento esa diferencia. Pero vuelvo y te digo: lo que a mí me molesta, bueno, en algunas clases, es que si se van a hablar... digamos que de la región de la que yo vengo no se habla mucho. ¿Sí? Pero no se habla mucho porque está el estereotipo de que es una región que no le aporta nada a la economía del país ¿Sí? Igual, Colombia es un país centralizado, entonces casi todooooo, o sea toda la economía se centra en la región andina. En las periferias es muy poco lo que, pues, lo que, bueno, lo que se mira, no sé. Entonces, en ese sentido sí me molesta mucho. De hecho, en el CID<sup>103</sup> yo buscando investigaciones, yo decía, pero no hay ninguna investigación que hable de economía regional y que sea dedicada a la región del Pacífico. Yo decía, o sea, es una región que sólo sirve para extraer recursos naturales, o sea, solamente la ven como una región que sirve para sacar lo bueno que tiene, y y y nada más. (ENT.1, 13-02-2018)*

Kari afirma no haber sentido un trato diferente por parte de sus docentes por ser afrodescendiente o haber ingresado por PAES. Esta referencia no es tanto una queja o una demanda de atención privilegiada o ventajosa por apelar a lo que Gayatri Spivak denominaba “esencialismo estratégico” (Martínez, 2016), sino más bien un llamado tácito a la justicia epistémica, algo que en la cotidianidad de las actividades académicas quizás termina por hacerse invisible, por reducirse a resignación, a homogeneización. De ahí que el testimonio de Kari en este punto resulte ambiguo, puesto que, por una parte, desde una concepción lisa y llana, podría considerarse que no tener un trato diferencial por parte de sus docentes implica precisamente igualdad, al no ser discriminada. Pero desde otra orilla, podría considerarse que no recibirlo, implica de alguna manera una falta de equidad, al no

---

<sup>103</sup> Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID), es la unidad de investigación, extensión y divulgación de la Facultad de Ciencias Económicas, FCE, de la UNAL, Sede Bogotá.

considerar o reconocer la importancia de su región de origen, como una forma de denuncia sobre los efectos que el *dominio representacional* opera en la vida académica.

En ese sentido, tal invisibilización podría implicar para Kari una omisión académica resultante en una expresión del *dominio epistémico* y, con ello, en un fallo representado en la imposibilidad de investigar o aportar en sus clases de economía desde preocupaciones propias de su comunidad y territorio. De hecho, su testimonio recrea una metáfora del mismo prejuicio que pudo haber en principio frente a mí como investigador: “hombre mestizo privilegiado que busca sacar información para obtener su doctorado”. Esas fueron por ejemplo las palabras que me dijera Patricia cuando, con algo más de confianza, dialogamos sobre mi proceso en el CIUB: “Al principio no me caíste muy bien —afirmó, con tono firme, pero respetuoso. ¿Por qué? —la interpelé, con otra pregunta, entre la incredulidad y una leve intuición de la respuesta. Porque pensé que sencillamente eras un “extractivista cultural” más —respondió, como hablando de algo ya familiar para ella o su entorno.

Cuando Kari afirma haber sentido en la Universidad y, específicamente en su programa de Economía, que la región del Pacífico únicamente servía para “sacar lo bueno de ella”, podría tener de fondo una leve presunción de que un investigador hombre mestizo, haciendo un doctorado en la UNAL gracias a una beca, y buscando, también, acercarse a conversar con algunas personas de grupos étnicos, únicamente buscaría eso: “sacar información”. No pienso contradecir por ahora tal juicio. ¿Cómo podría hacerlo? Es respetable y lo entiendo. Mi masculinidad mestiza encarna los valores occidentales que, trocados en *dominio epistémico*, ocultan a priori una relación *saber-poder*. Está en mi cuerpo aunque no sean mis intenciones y, por el contrario, me considere lejos de ese dominio y de ese *saber-poder*.

#### **4.4.2 El pavor de Julia (y el mío) por las matemáticas**

Un diálogo a través del cual he podido advertir esta dialéctica de los saberes reconocidos y las apuestas que realmente tienen sentido en la Universidad, ha sido vivido con Julia, quien, en múltiples espacios y temporalidades, me ha permitido deconstruir esos

mecanismos con los cuales la relación investigador-informante resulta estructurante<sup>104</sup>. Es justamente en ese marco que, a partir de nuestra primera conversación, han surgido varias formas no solo de reflexión en torno a la experiencia, sino expresiones de la experiencia misma.

*Yo: O sea que ahí te diste cuenta que sí te gustaba esa carrera.*

*Julia: Que sí me gustaba a pesar de que encontré Economía, bueno la materia tiene economía y para mí, Economía era como las matemáticas. Yo no quería ninguna carrera... descarté Arquitectura por el tema de las matemáticas; le tenía pavor a las matemáticas.*

*Yo: ¿No te gustan o nunca te has considerado buena?*

*Julia: Sí me consideré buena, pero con los resultados del ICFES no.*

*Yo: ¿No? ¿Sacaste malos puntajes en matemáticas? Si hubieras sacado buenos puntajes en matemáticas, ¿sí hubieras...*

*Julia: Pues saqué sesenta y cinco sobre cien (65/100).*

*Yo: No es tan malo.*

*Julia: Ni mal ni bien, pero esperaba más.*

*Yo: ¿Y si hubieras sacado más hubieras optado por Arquitectura u otra carrera así?*

*Julia Lo otro es que yo pensé, pensé en presentarme, pero también tenía, tiene dos procesos para entrar a Arquitectura, dos filtros, entonces si yo veía análisis (inaudible) en esa época nosotros no somos, no éramos, es decir, nunca hemos tenido recursos, entonces a mí me preocupaba que una pieza de Arquitectura para armar una maqueta cincuenta, ochenta... ¿De dónde la íbamos a sacar? Y entonces opté por descartar: no puedo escoger esa carrera porque no tengo la plata para...*

*Yo: Y la universidad digamos, si tú pasas por PAES a Arquitectura ¿ellos no tendrán un auxilio extra?*

*Julia: No creo...*

---

<sup>104</sup> Sobre este punto, la Martha Zapata Galindo del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín (Alemania), me invitó a reflexionar en torno a que los diálogos horizontales, por más bienintencionados que puedan ser, resultan estructurantes (Comunicación personal, 30-04-2018, estancia de investigación doctoral). Ya luego de recorrer tanto la tesis, desearía que fueran los/as lectores/as quienes saquen la conclusión de si es posible o no hablar de horizontalidad en la conversación durante y a través de la investigación cualitativa.

*Yo: ¿Cierto que no? Es muy difícil.*

*Julia No, es muy difícil, no hay arquitectos indígenas.*

*Yo: ¿No?*

*Julia: De la Nacional, que yo conozca todavía no...*

*Yo: ¿Graduados?*

*Julia: Graduados no. (ENT.2, 25-04-2018)*

Aquí podemos observar cómo los dos tipos de dominios de poder determinan las posibilidades de ingreso a la carrera que muchos/muchas estudiantes tienen inicialmente para su ingreso en la UNAL: el *dominio organizacional* en donde se establecen criterios de saberes previos y competencias para acceder a un cupo, ahí Julia afirma “temer a las matemáticas”, y al mismo tiempo la imposibilidad económica de solventar posibles costos asociados a la formación en determinados campos del saber. Este es solo un aspecto que viene dado por la condición socioeconómica y el género, en donde, como han reconocido algunas investigadoras, se ha tenido el prejuicio de que las mujeres no son buenas en matemáticas y ciencias (Mingo, 2006; West y Fenstermaker, 2010; Stepan-Norris y Kerrissey, 2016). No obstante, desencializar tal prejuicio, implica preguntarse qué sucede con un hombre mestizo que no es bueno en matemáticas. Ahí ya no operaría un prejuicio sino un fallo originado en un *régimen de solicitud* algo injusto: la blancura como encarnación de los saberes occidentales; la blancura como expresión de un determinado privilegio que, al mostrar su ineficacia, decepciona o incumple doblemente las expectativas en el *dominio intersubjetivo*.

Un aspecto interesante que surgió alrededor de estos matices del *éxito* o del *fallo*, radica en cómo las cuestiones que pueden generar leves variaciones en la permanencia, resultan significativas. Un ejemplo lo constituyen los apoyos estudiantiles de Bienestar Universitario. Precisamente, Julia mencionó el caso de un “paisano” suyo, a quien se le complicó la posibilidad de continuar en sus estudios en la UNAL:

*Julia: Yo digo que esos beneficios son muy útiles para esa población que viene de otro lugar. Son muy útiles, y que ellos sepan aprovechar eso porque también he*

*conocido chicos que se gastan eso en un día una rumba y chao, eso es la frustración también.*

*Yo: Por eso la Universidad también ha venido desmontando eso, porque pues...*

*Julia: Eso me enteré pues ese día con la señora del programa<sup>105</sup>, ya estaba pa todos. O sea no... perdido.*

*Yo: Ella dice eso, ella dice que antes era mucho beneficio, pero pues, que se ha perdido eso también porque no ha dado resultado, digamos los recursos se han malogrado. Entonces pues eso es complejo: saber por qué razón ¿no? O sea, eso de qué depende, por ejemplo: lo de las monitorías, lo de las mismos créditos-becas se han venido volviendo algo muy general, cuando antes estaba garantizado para el estudiante que ya entraba por PAES, se le garantizaba su crédito beca, ya no.*

*Julia: Ya no.*

*Yo: Ella dice que (...) mucho que ver también pues por resultados, y es que mira también la baja tasa de egreso, de graduación, o los bajos promedios, hay mucho proceso académico bloqueado.*

*Julia: (...) Y le dije: “primo venga y usted qué, ¿cuánto le falta?”. Y me dijo: “no prima (inaudible) yo cancelé dos semestres, yo cuando llegué a Bogotá, él viene del programa PEAMA de desplazamiento.*

*Yo: El de desplazamiento es PAES también<sup>106</sup>.*

*Julia: El de...*

*Yo: O PEAMA, el de PEAMA es el de movilidad.*

*Julia: Ese es. Y me dice, a él le dio muy duro la ciudad, él se sentía solo aquí en Bogotá porque él no conocía nada de eso, y él sintió también la presión de que no sabía lo que sabían los compañeros de él, y eso yo lo viví a pesar de que yo crecí acá, pero yo recibí una formación muy pésima, mala (inaudible). Esos son traumas que a uno le quedan, detalles...*

*Yo: Claro. Eso sí lo compartimos porque a mí también me ha tocado así.*

*Julia: Pero acá estamos (risas).*

---

<sup>105</sup> Se refiere a la reunión que sostuvimos con Adriana Hurtado, Coordinadora del PEAMA (EVE 8, 23-02-2018). En tal reunión, se ratificó algo que yo había conversado en privado con la funcionaria, y era que desde hacía por lo menos 5 años en el momento de la reunión, los apoyos estudiantiles que antaño tenían preferencia para estudiantes que ingresaban a la UNAL por PAES, ahora deben repartirse entre toda la población.

<sup>106</sup> Me refería al Acuerdo 215 de 2015, "Por el cual se crea el programa de admisión especial para bachilleres víctimas del conflicto armado interno en Colombia" (CSU, 2015).

*Yo: No, pero eso es duro.*

*Julia: Yo me quedo en Bogotá tú te vas para Berlín<sup>107</sup>, nos mandas fotos (risas). (ENT.2, 25-04-2018)*

Este aspecto de los capitales académicos de origen es uno de los más abordados en la literatura, puesto que da cuenta de cómo las asimetrías estructurales del sistema educativo afectan las posibilidades de éxito entre aspirantes de comunidades afrocolombianas e indígenas y estudiantes de admisión regular con bajos capitales académicos y socioeconómicos (Arango, 2006; García et al., 2013; Garay, 2018). Sin embargo, este mismo elemento permite mostrar las posibilidades diferenciales o ventajas competitivas que tienen unas personas sobre otras.

#### **4.4.3 Una crítica al mérito académico como privilegio**

En este punto recuerdo la conversación con Javier, puesto que, como vimos anteriormente, él proviene de una familia de personas que ya habían ingresado a la educación superior y, siendo su padre docente, había preferido que su hijo estudiase en un colegio privado, pensando que de esa manera tendría mayores opciones de éxito al presentarse a una universidad selectiva:

*Javier: (...) Y pues con respecto a la adaptación de vida universitaria, ya cursando mis semestres, me he venido dando cuenta porque yo entro a estudiar Química y me sucede a mí como estudiante con los profesores lo que le sucedía a los estudiantes con (inaudible), o sea, los profesores me exigían igualmente que a los demás, y para mí normal una materia vi materias en internet y la saqué adelante con el tiempo y ya, me estabilicé. Pero que, ¿por qué para estudiantes que está reconocido nacionalmente que no tenemos un nivel académico bueno, no hay acompañamiento real por parte de la Universidad? ¡¿Por qué?! O sea, ¿por qué no existe ese acompañamiento de verdad en las carreras? Si, por ejemplo, si, por lo menos antes el programa en Tumaco había PAES, y únicamente podían entrar dos estudiantes a Química. Si saben que son dos, por qué no hay monitoría para esos dos estudiantes que se sabe que tienen ese desnivel en comparación con los demás. O sea, ese tipo de cosas a mí me dejan como... O sea, son solamente dos, o sea, no pueden haber tres no pueden haber cuatro, máximo pueden ser dos o ninguno, entonces yo quedo como: “aquí falta algo por parte de todo el conjunto”. (ENT. 3, 01-11-2018)*

---

<sup>107</sup> Por el tiempo de nuestra conversación, yo estaba próximo a viajar a Berlín para desarrollar mi estancia de investigación.

Javier cuestiona el hecho de que la Universidad no tenga un acompañamiento específico para los “dos” (2) estudiantes que ingresan cada semestre a diferentes programas, incluido el suyo: Química. El estudiante reconoce su privilegio por haber tenido la capacidad de “autoformarse” por medio de internet u otras herramientas con el fin de nivelarse académicamente, pero no cree que sus “pares” estén en capacidad de hacerlo. Nuevamente la palabra “pares” queda entrecomillada al mirar un poco más allá de la identidad racial o étnica como filiación (incluso socioeconómica).

Su testimonio se cruza con el de Kari, quien también afirmó no haber sentido discriminación por parte de sus docentes; ante lo cual reaccionaremos de dos maneras. Por una parte, pensar que tal hecho es bueno, puesto que implica un reconocimiento de la igualdad de oportunidades y capacidades desde los dominios *organizacional e intersubjetivo*, lo cual podría promover precisamente una aproximación a la equidad. Sin embargo, las palabras de Javier (quien se muestra crítico ante el *dominio organizacional*), van orientadas más bien a mostrar cómo, al reconocer su propio privilegio aun siendo parte de un grupo en desventaja frente a la comunidad general, casi que denuncian cómo entre sus compañeros/as que llegan desde del territorio a Bogotá, hay personas que requieren acompañamiento para nivelarse, es decir, desafiar la configuración asimétrica del *dominio organizacional*.

Es importante tener en cuenta que la UNAL dispone de algunos mecanismos de acompañamiento, no exclusivamente para estudiantes PAES o PEAMA (EVE. 9, 23-02-2018; ENT.DIR.2, 15-08-2019), sino para la población estudiantil en general. Los mecanismos más conocidos de acompañamiento estudiantil son los Grupos de Estudio Autónomo (GEA), gestionados por la Dirección Nacional de Programas de Pregrado, y su Sistema de Acompañamiento Estudiantil (SAE), por medio de estos se ofrecen tutorías en materias consideradas estratégicas para el desarrollo de competencias, aunque este último término no es muy utilizado en la jerga académica de la UNAL.

Cuando conversé con Zulma Camargo, directora de Acompañamiento Integral de Bienestar Universitario, tocamos precisamente este punto que Javier denuncia de la falta de apoyo por parte de la UNAL. Aquí es inevitable que surja el discurso de la rendición de cuentas:

*Zulma Camargo: Eh lo que nosotros identificábamos es que las acciones a ellos no les interesan en la medida que no responde, posiblemente no responden a una necesidad inmediata. Entonces, por ejemplo, el tema de poder compartir acciones puntuales, pues no. Ellos llegan acá cuando tienen una necesidad específica, entonces, cuando “ya perdí la calidad<sup>108</sup>”, o cuando a la última semana de clase “que si me ayudan a estudiar”, pero, o la última semana de clase que si “me ponen un monitor”, cuando de pronto hemos ofertado todas esas acciones para hacerlas de manera preventiva. Entonces digamos que ahí, esa parte, entonces decidimos no hacer, eh acciones específicas con la población, en la medida en que no había respuesta puntual. (ENT.DIR.2, 15-08-2019)*

Esta alusión permite complejizar las relaciones entre los dominios *experiencial* y *organizacional*, por cuanto habría que preguntarse cuáles son las demandas específicas de estudiantes que, como Javier, consideran que no tienen un acompañamiento adecuado a sus necesidades. A la vez, ante la oferta educativa de apoyo y prevención del fallo académico, habría que ahondar más en cuáles son los motivos que llevan a las personas de PAES a no ser muy receptivas de tales iniciativas.

De ahí que, al sumergirnos en el discurso de Javier, sea posible analizar cómo las experiencias concretas dilucidan formas de diferenciación en donde, en este caso, un hombre afrocolombiano construye posiciones críticas que no proceden simplemente de una posición en el *dominio intersubjetivo*, sino de un juicio razonado en torno a la justicia social en el *dominio organizacional*. Aquí la educación importa, e importa no solo por su promesa de movilidad social sino como experiencia de la justicia. De ahí el lugar de la memoria como potenciadora de procesos de identidad. Precisamente, cuando dialogábamos en torno a su experiencia como estudiante de Química, Javier afirmó:

*Es que yo en principio quería ser científico, física, biología o algo, pero (incomprensible) fue Química, y ya. Pues, Química tiene sus falencias en, aquí en la Universidad, tiene sus falencias, porque no sé, es que, ¡ah!, es que en la Universidad generalmente todo se queda corto, o sea, aquí no hay, (inaudible), o sea, yo siempre que fallo porque aquí no hay, ni identificación de estudio diferencial para géneros, ni identificación étnica, no hay identificación mínima para un profesional de la ciencia de la ingeniería de ética ambiental, ni eso hay siquiera. (ENT. 3, 01-11-2018)*

---

<sup>108</sup> Se debe referir a “perder la calidad de estudiante”, que ocurre cuando: no se cumple con los requisitos exigidos para la renovación de la matrícula, en los plazos señalados por la Universidad; se presenta un Promedio Aritmético Ponderado Acumulado (PAPA) menor que 3.0, o no se dispone de un cupo de créditos suficiente para inscribir las asignaturas del plan de estudios pendientes de aprobación, entre otras causales (UNAL, 2008, artículo 44).

Quizás esos mayores capitales sociales y culturales de Javier le permiten desarrollar un “efecto teoría” que le lleva a cuestionar incluso que no haya enfoques diferenciales para la enseñanza de las disciplinas, ni por género ni por condición étnico-racial. Esto implica pensar que el fallo tiene una dimensión más compleja en estudiantes de grupos étnicos que en la población de admisión regular, puesto que el “efecto teoría”, cuando ya no solo opera a nivel de la condición socioeconómica sino de la articulación entre género y “raza”/etnicidad, produce otras formas de interpretación de la realidad. A la vez, y quizás con mayor fuerza, todo esto llega a develarse cuando se piensan los efectos que tiene la relación entre el dominio de poder *organizacional* y el *epistémico*:

*Javier: No sólo eso, o sea, se entiende siempre hacia esa misma, es decir, el mismo punto de hacer todo homogéneo, o sea de, ser homogéneo de toda una masa cuando no hay diferencias. Mira, o sea, ahorita mismo, crean la sede de PEAMA en Tumaco para mejorar la adaptación de los estudiantes, hay muchas carreras de Ingeniería, específicamente está Ingeniería Química, y como estudiante afrodescendiente he tenido que sacar de mi tiempo de estudio para ayudar a mis amigos que mejoren su nivel de Química, y ellos mismos lo dicen: “no tenemos monitor de Química en la Sede Tumaco”. Yo digo: “pero, ¿cómo van a ofrecer Ingeniería Química cuando hay mucho por allá un año, y no le vas a poner un monitor? En Química aquí, el chico lo que va a venir aquí, va venir aquí y se va a devolver el primer semestre porque va a perder, y, ha sucedido, o sea, por ejemplo, a mí los profesores. De hecho, ahora mismo tengo que, a inicios de esta semana tuve una discusión con un profesor, porque el profesor, él es profesor ya de las últimas materias de la carrera para mí, pero también hace servicios con materias de primer semestre, para estudiantes de maestría en Ingeniería, y él decía: “no, los estudiantes afrodescendientes, no los estudiantes negritos tienen generalmente malas notas, y yo le digo: “es que no es tanto problema de los estudiantes porque los estudiantes ya tienen el problema estructuralmente por mecánicas de racismo estructural que no es necesario que usted conozca, pero sí es necesario que usted las identifique y las tenga claras, y si no las tiene claras, usted como profesor, también no las tiene clara la Universidad como ente superior que las debería de hacer valer”. Entonces, si ya sabemos esto, si es que hay una ley en el país, o sea por qué la Universidad no hace algo real al respecto, y por suerte la directora curricular del departamento de Química, dio una circular (inaudible) general de cursos curriculares de la Universidad, y ella se habla precisamente con la directora del PEAMA, y yo le decía: “oye, ¿por qué no hay monitor de Química?, o sea, ¿por qué ni siquiera un monitor de Química por un Módulo?”, y así mismo me imagino que pasará con matemáticas o idiomas, cosas así, porque, o sea, yo veo una preocupación grave de adaptación a la Universidad, por lo mismo que a mí me sucedió, pero ahora hay personas que uno (inaudible), y es que vienen aquí y ven una materia de primer semestre, una materia básica, una materia que no tiene mayor complejidad, que es una materia de principios de Química, y la pierden tres veces, yo digo: “aquí hay un problema grave, porque el estudiante tiene la falta y*

*porque así no la pierda, no significa que no tiene la falta”, y se ha ido desconociendo y la universidad se ha ido relajando. (ENT.3, 01-11-2018)*

En el planteamiento de Javier, hay a la vez un sentido de compañerismo, de una construcción del “nosotros/as” que va más allá del “sálvese quien pueda”, y llega a ser una posición de denuncia, dispuesta a confrontar justamente a quienes representan los dominios de poder *organizacional* y *representacional*. En efecto, es lo estereotipado lo que en este caso deja emanar (sea voluntaria o involuntariamente) enunciados racistas al asignar menos mérito al color de la piel (Harper et al., 2009; Fanon, 2009; Telles y Steele, 2012; Quintero, 2014; Gillborn, 2015). Cada vez que conversaba con Javier y escuchaba la manera práctica y a la vez profunda con que hablaba de su experiencia de vida como estudiante afrodescendiente, no podía dejar de pensar en mi cuerpo, en mi blancura, en el traje algo formal que llevaba puesto por mi trabajo con el Estado, y lo que ello significaba en el *dominio representacional* (de ellos/as hacía mí), al tiempo que las palabras de Arleison Arcos y Melquiceded Blandón resonaban en mi mente:

Abundan las comprensiones que afirman a Kant e incluso Hegel como proveedores de un pensamiento raciológico denso en Occidente; ello no implica que tal construcción no sea el corolario de procesos sociohistóricos precedentes que remiten ampulosamente a la configuración del universo colonial. (Blandón y Arcos, 2015, p. 64)

Haciendo luego énfasis en Kant:

Se aventura a cuestionar la racionalidad en el hablar de quienes, dice, aunque en su discurso “hubiese algo que acaso mereciese ser tomado en consideración; para ahorrar palabras, baste decir que el mozo era negro de los pies a la cabeza, clara señal de que lo que decía era una estupidez” (Kant (1750), 1990, citado en Blandón y Arcos, 2015, pp. 72-73)

Esta reseña de mi trasegar dialógico, ofrece un relato revelador de la experiencia universitaria: mientras que mi cuerpo me hace en apariencia destinatario de un cierto privilegio, atenuado o envilecido (vaya uno a saber), al hablar con Javier, por ejemplo, no podía menos que sentir admiración. En efecto, su conocimiento de los procesos institucionales, los programas de admisión especial, la vida académica, la cultura investigativa y las dinámicas mismas en torno a eso que él mismo me reiteraba: la

“equidad”, a la vez que me cuestionaban mi lugar de privilegio, me generaba nuevas preguntas acerca de la participación y reconocimiento de estudiantes integrantes de grupos étnicos en la UNAL. ¿Cómo, teniendo tanto que aportar a la construcción de la vida académica, se les escucha tan poco? En efecto, para Javier era muy claro en dónde se abría el boquete académico al llegar los/as estudiantes de programas de admisión especial a la UNAL, y diferenciaba en ese sentido siempre la experiencia de estudiantes de PEAMA y de PAES:

*Yo: O sea, ¿tú crees que esas ayudas o esas monitorías debieran enfocarse más en, o sea, que volvieran a tener un enfoque más especial en el seguimiento de los estudiantes de Programas de Admisión Especial? ¿O sea, esas generales que hay no son suficientes de pronto?*

*Javier: Sí. O sea, no es que no sean suficientes, lo que pasa es lo mismo, por ejemplo, la ayuda que tiene un estudiante de Bogotá que ha tenido profesionales de la Química, Licenciados de la Química aquí en Bogotá, que han tenido mejor nivel académico, no es la misma que un chico en Tumaco que nunca durante su tiempo de colegio, nunca vio Química y si vio Química solamente la vio en el grado once, y eso que, si eligió ver académico (porque también se puede elegir técnico), entonces, o sea, estos chicos necesitan eso específicamente, te digo, si no lo hicieron antes con el PAES que nada más eran dos, con el PEAMA que son veinte, digo cuarenta, pero para mi gusto sí debería haber un monitor específico para esos estudiantes porque ahora se hace encuentro de estudiantes PEAMA, se buscan muchos beneficios para el PEAMA y no PAES. (ENT.3, 01-11-2018)*

Después de nuestro encuentro en la cafetería del León de Greiff, Javier y yo asistimos a un conversatorio en el auditorio Virginia Gutiérrez, en donde se abordarían aspectos sobre la interculturalidad en la educación superior. De camino al auditorio y durante el evento, seguimos ahondando en varios asuntos de interés común. En ese evento me encontré con Kari y Julia, y vi a otras personas interesadas por el tema de la justicia social en la universidad. Fue interesante escuchar cómo se debatían aspectos que, hacía apenas un rato, Javier y yo conversábamos:

*Yo: ¿Y cómo has visto el tema, por ejemplo, la equidad de género? Porque yo tengo entendido que en Química, Química, entre todas las ciencias básicas es una de la que más equidad de género tiene, o sea, por ejemplo en Ingeniería, Ingeniería Civil, la brecha entre hombres y mujeres que acceden es altísima.*

*Javier: Sí.*

*Yo: Pero en Química no sé cómo has visto.*

*Javier: Pues en carreras como Química, Farmacia, Biología, la equidad de género está balanceada y tornada hacia las mujeres. Por ejemplo, (inaudible), yo creo que esto puede dañar su estudio pero, vea, yo le tengo miedo al feminismo, o sea, si yo le soy sincero, yo le tengo miedo, o sea, porque yo siento que esto, mire, al feminismo como se ha entendido el feminismo llega hasta la igualdad, o sea, pide igualdad, equidad, y equidad es la mitad, igual por igual, pero el momento es tan grande que ya, que ya realmente se está pasando, a mí me da la impresión porque, de la Sede de Tumaco entraron más mujeres que hombres.*

*Yo: Más mujeres que hombres.*

*Javier: Visiblemente usted lo ve: hay más mujeres que hombres en AfroUN, el Colectivo de Estudiantes Afrodescendientes.*

*Yo: Son más mujeres.*

*Javier: Son más mujeres que hombres. Se realizó un encuentro de estudiantes distritales de toda esta ciudad, de todas las universidades, y hubieron [sic] más mujeres que hombres. En todos los espacios (inaudible) más mujeres que hombres, entonces, pueden suceder dos cosas, bueno de hecho (inaudible) todo el tiempo, o sea que, las mujeres se están empoderando más de los estudios, y están sacando la cara por la comunidad, que es lo que normalmente sucede, o sea, porque, el machismo en las comunidades negras, es algo que, en realidad si te soy sincero, según lo que yo he identificado, nosotros no lo creamos pero sí lo reproducimos, pero sí ayudamos a que se reprodujera porque lo adoptamos de la de la...*

*Yo: De la Colonia.*

*Javier: De la Colonia y de todo ese legado occidental que nos cargó. Pero las mujeres (...) en las comunidades negras siempre han sido importantes, por eso están las matronas, por eso están las sabedoras, ya, total.*

*Yo: Las parteras y todo.*

*Javier: Sí, las parteras, las (comadronas), todo, todo, todo. Hay cosas específicas en las comunidades negras de sólo mujeres y no hay hombres y ya, y nadie lo niega, pero sin embargo el machismo las echó para atrás un tiempo pero en este momento, a mí me parece que las mujeres son una cara muy visible de las comunidades negras. Si tú vas a buscar un referente realmente fuerte de las comunidades negras, fuerte de verdad, te soy sincero yo conozco más mujeres que hombres. Una Mara Viveros...*

*Yo: Claudia Mosquera.*

*Javier: La misma Claudia Mosquera, y no sólo aquí en Bogotá, por ejemplo, en el Valle, por ejemplo, cuando se lleva a cabo la lucha para los grupos en el 2008 que la Universidad Nacional tenía que reconocer.*

*Yo: CEUNA.*

*Javier: Están los estudiantes de la Universidad del Cauca, los estudiantes de la Universidad del Valle. Ahí está Rosi, ahí está...*

*Yo: Colectivo Matamba.*

*Javier: Claro, básicamente gran mayoría de las mujeres (inaudible), así tal cual. Entonces, en la equidad de género en cuanto a la comunidad afrodescendiente yo la veo muy balanceada de verdad, de hecho, lo que te digo: yo creo que hay más mujeres que hombres ingresando, porque se presentan más hombres, pero ingresan más mujeres, por ese lado.*

*(...)*

*Javier: Yo creo que en ese espacio pueden influir como otras cosas, como por ejemplo, dinámicas que no afectan en Bogotá, bueno tal vez sí, también, pero que afectan más allá, por ejemplo, embarazos adolescentes, eso tranca mucho.*

*Yo: Claro.*

*Javier: Eh, no, y por ejemplo, como la misma deserción en las mujeres, o sea, yo he visto que las mujeres tienen más factores de deserción que los hombres, generalmente ha sido así.*

*Yo: ¿Crees tú que tienen más las mujeres? ¿Por la maternidad o?*

*Javier: Claro, la maternidad o la misma sobreprotección de los padres un poco más hacia las mujeres que hacia los hombres, no, no por dinámicas, tanto económicas, sino por dinámicas machistas, y ese tipo de cosas afecta mucho más a las mujeres. (ENT.3, 01-11-2018)*

Como han mostrado los datos del presente capítulo y del tercero en esta investigación, junto con los datos de la investigación realizada por Cindy Caro (2017, p.100), las diferencias de género que favorecen a los hombres se reducen en los PAES afrocolombiano e indígena frente a admisión regular. Al analizar las cifras de aspirantes *versus* admitidos/as (2010-2 -2017-1), se puede observar que en realidad se presentan más mujeres que hombres a PAES de comunidades afrodescendientes. En el periodo referido, las mujeres registran un total de 5.920 aspirantes, de las cuales son admitidas 526, es decir,

un 8,9%, mientras que los aspirantes hombres afrodescendientes registraron para el mismo periodo 4.004 personas, de las cuales 663 obtuvieron un cupo, equivalente a 16,5%, es decir, casi el doble de la tasa de absorción femenina.

Sin embargo, las opiniones de Javier no constituyen una percepción pasajera, sino que, como en el trabajo de Antoine Garibaldi (2014), representan una preocupación por el hecho de que una mayor representación femenina de comunidades afrodescendientes en la educación superior, podría afectar a los hombres y, con ello, al desarrollo social de una comunidad históricamente marginada. El autor afirma que los hombres sí tienen el talento para acceder a la educación superior, lo cual está justificado en los resultados de las evaluaciones nacionales en donde obtienen mejores resultados que las mujeres (Garibaldi, 2014, p.381). Sin embargo, cuando se observan los resultados en los exámenes para acceder a la educación superior frente a los demás grupos, raciales y/o étnicos en EE.UU., los resultados de los hombres y las mujeres afroamericanas son los más bajos. Algo similar parece observarse en esta investigación al comparar los resultados en el examen de admisión a la UNAL.

Javier considera que recientemente se está incrementando el liderazgo político y académico, así como la admisión de mujeres afrodescendientes, si bien es cierto que no supera a la admisión masculina (como es su percepción). Esto puede obedecer a dinámicas regionales. No obstante que Javier conciba diferencias entre mujeres que viven o se desplazan a Bogotá como un factor que coadyuva a la equidad en el acceso a educación superior, acepta que ellas tienen mayores factores de deserción que los hombres, tanto por la maternidad como por la “sobrepotección de los padres”. Es decir, atribuye al género y no a la condición socioeconómica un factor de deserción<sup>109</sup>.

Además, piensa que el machismo o el patriarcado son una herencia colonial que en las comunidades étnicas se ha venido reproduciendo<sup>110</sup>. De igual forma, siendo un hombre proveniente de una región apartada y afectada por el conflicto armado, su reflexión

---

<sup>109</sup> Las cifras en general muestran que la deserción afecta mayormente a los hombres. En general, la deserción afecta por cohorte en 40,6% a los hombres, mientras que a las mujeres lo hace en 28,6%, con una deserción general por sede Bogotá que se acerca al 35% (UNAL, 2021b).

<sup>110</sup> En algunos de mis encuentros con la Alianza de Mujeres Indígenas en Contexto de Ciudad (AMIC), escuché debates en torno a este problema, en donde las voces de mujeres indígenas que viven en Bogotá, algunas escolarizadas, otras no, afirmaban que el machismo y la opresión sobre las mujeres indígenas en sus territorios es una realidad (EVE. 22, 29-09-2019).

coincide con la de Fernando, proveniente de la Chorrera (Amazonas), región también afectada directa o indirectamente por el conflicto armado. Ambos perciben que a las mujeres las afecta más el orden machista que la condición socioeconómica a la hora de tomar decisiones en torno a su proyecto de vida educativo, de manera que la condición socioeconómica sería concebida como una experiencia compartida según la “raza”/etnicidad.

Estas palabras de alguna manera validan la percepción que Marcela tiene de por qué son más las mujeres que actualmente lideran espacios como AfroUN. En su perspectiva, esto sucede porque a los hombres no les afectan (o eso creen) los factores de opresión, que yo he tratado aquí como *dominios de poder*:

*Marcela: La verdad es que yo he sentido que las mujeres en ese sentido nos hemos como que puesto, o sea, nos sentimos con la responsabilidad como somos entre comillas “las educadoras”, entonces nos hemos sentido en la responsabilidad de hacerlo, de educar a la gente. Digamos que cuando nosotros empezamos el reclutamiento (como nosotros le llamamos en un principio a convocar gente para ingresar al colectivo). De hecho Javier fue unos de los que cuando yo le expliqué me dijo: “no, la verdad es que yo no estoy interesado en eso porque no tengo tiempo”, y un montón de excusas nos dijo ahí. Porque no sé si es que ellos, a algunas personas (sobre todo a algunos hombres), al uno decir es un colectivo AfroUN, la verdad no sé qué les pasa a esos colectivos de gente negra; la verdad no sé qué se les pasa por la cabeza. No sé si ellos piensan que vamos a hablar sobre santería o alguna cosa, o no va a ser interesante. Entonces nos hacen el feo porque convocatorias las hemos hecho a montones, pero como que las mujeres tienen como que más conciencia en ese sentido, o sea, de si está más fuerte esa necesidad de reivindicar la población negra dentro de la Universidad y en general, o de visibilizar a la población negra, y los hombres están como que más ajenos a eso, pues porque seguramente ellos no sienten tan fuerte el efecto negativo, el impacto negativo que puede generar el hecho de que no te reconozcan dentro de una sociedad, como lo que eres. Entonces me imagino que es como que las mujeres nos hemos tomado más la vocería en ese sentido que los hombres. (ENT.12, 24-05-2021)*

#### **4.4.4 ¿Un caso de éxito como fallo o de fallo como éxito?**

Las experiencias no pueden esencializarse, ni en personas del mismo grupo social, ni con la misma identidad de género. Cuando conversé con Alejandra acerca de vivir sola en Bogotá y comenzar su vida como universitaria, ella recordaba cuando compañeros y docentes le preguntaban cómo hacía para mantenerse enfocada en el estudio y cumplir con

sus deberes, incluso conviviendo con universitarios/universitarias con costumbres y prácticas diferentes:

*Alejandra: Porque siempre me preguntan, me preguntan, me preguntan hasta ahora, que... Que yo acá con quién vivo, que porque pues. No tengo el súper promedio, pero pues siempre me he mantenido en la carrera. Hubo un momento en que hubo un bajón, pero pues ya fue una cuestión familiar ya... Ya que se salió de... De todos los, de todo, de todo, y pues me afectó muchísimo, pero de resto nunca me ha afectado. Entonces siempre me decían como “¿qué es eso que a ti te ha ayudado a mantenerte tan estable, aun teniendo...?”*

*Yo: ¿Y qué promedio has mantenido?*

*Alejandra: Cuatro.*

*Yo: Súper bien.*

*Alejandra: Cuatro, cuatro, cuatro, siempre lo he mantenido ahí, y pues igual la carrera la logré sacar, espero sacarla en diez semestres, porque pues estoy en mi noveno, paso a mi décimo semestre, nunca he perdido ninguna materia...*

*Yo: Súper bien... Eh...*

*Alejandra: Entonces, siempre tanto profesores, compañeros de carrera, de otras carreras, siempre ha sido ese cuestionamiento, o sea, entonces... Siempre...*

*Yo: Pero entonces eres muy dedicada, o sea, has sido una mujer muy dedicada, muy juiciosa desde que entraste a la...*

*Alejandra: Sí, sí, pero yo creo que, pues eso ya viene como desde casa, porque mi papá desde pequeña me involucró en resto de procesos, que estudie esto, que estudie lo otro, y siempre me mantenía ocupada, si no era con académico era con algo lúdico, era con algo que aprendiera, que... Nunca me gustaron los deportes, lo único que me gustó fue el ajedrez, que participé en mil competencias...*

*Yo: Súper.*

*Alejandra: Y me iba muy bien, y fue en lo que siempre me apoyó. O sea, era como que necesito papi, necesito ir a... A entrenar a tal lado, “a bueno vaya”, y siempre me apoyó eso, o papi voy a, voy a hacer este auxiliar, “cuanto toca pagar, a bueno vaya”, eh, y como me tocaba en la noche, entonces, bueno, “ya la vamos a recoger”, bueno ya esto ya lo otro. Eh, entonces siempre, siempre ha estado eso por el lado social. Después está... Qué más mencioné al comienzo que estaba...Hablando. No, yo creo que eso es como por el lado de que marcan unos estereotipos que se espera que uno los tenga, pero pues no necesariamente van a ser esos. En cuanto ya... Ya direccionándolo por el lado de la universidad, me devolvería nuevamente a lo académico, entonces... Eh, todos dicen, incluso*

*hablando con la directora de bienestar, eh, me estaba preguntando que cómo había ingresado, entonces, porque estamos haciendo una investigación de apoyo... De apoyo alimentario frente a rendimiento académico, entonces yo le comentaba, me dice “no es que acá hay gente que tiene muchos apoyos”, y yo le decía “profe yo soy una de ellas”, le decía, porque yo soy becaria de Bancolombia, soy... De Jóvenes en Acción, tengo apoyo de alojamiento, y ya. (ENT. 4, 01-02-2019)*

Es posible observar entonces, por una parte, la referencia al hecho de cómo la formación y las raíces familiares generaron un distanciamiento respecto de ciertas prácticas que pudiera considerar contrarias a sus costumbres, un modo de permanecer, de mantenerse enfocada en lograr los mejores resultados académicos. De igual forma, como plantea Brenda Holt (2012), en algunas experiencias de vida de mujeres con raíces en zonas apartadas de los centros de poder económico, cultural y educativo, el apoyo familiar resulta fundamental para el proyecto de vida universitario en la mejor universidad pública del país. Pero a la vez, la disciplina propia o (como Alejandra preferiría llamarlo) el autocuidado, resultan fundamentales para sostener dicho proyecto y hacerlo con relativo éxito, como ella plantea al mencionar su promedio académico, las becas y auxilios logrados y, sobre todo, su intención de terminar la carrera en los años ordinarios de estudio.

Este podría considerarse una muestra de éxito. Sin embargo, cuando Alejandra habló del programa de Nutrición y Dietética que se encontraba realizando, confesó que no fue su primera opción:

*Yo: Y... ¿Esa fue la primera (...) opción que tuviste, de carrera o...?*

*Alejandra: No, eh, cuando... Bueno desde pequeña, como tercer grado, siempre quería Medicina, Medicina. En once presenté mi examen, pasé. Porque ya sé, ahí creo que fue el primer año o segundo corte en donde, primero se presentaba el examen, y después se seleccionaba la carrera. Entonces presenté, pasé el examen con el puntaje... Con el puntaje no me alcanzaba Medicina, entonces yo qué dije, pues todavía soy inexperta, lo presenté apenas... Ni si quiera había salido del colegio, entonces ¿qué voy a hacer? Voy a hacer un preuniversitario, un preuniversitario a ver cómo, cómo me resulta, a ver si mejoro el puntaje, si fue por cuestión de mis conocimientos o qué fue. En, y en eso, bueno, me preparé como todo... Me gradué en 2013, me preparé 2014-I, 2014-I, presenté el examen nuevamente, casualmente, una semana antes de yo presentar el examen murió mi tía, y pues era alguien muy cercano. No sé si eso influyó o no influyó, pero (...) el segundo puntaje me salió más bajito que el primero. Entonces yo fue... Siempre creía las cosas pasan por algo, desde pequeña. Entonces yo fue como las cosas no se dan por algo, y yo ahorita preciso cuando estaba en clínica encontré la razón de*

*por qué no se daban las cosas. Entonces yo dije no, o sea, me imagino Medicina no es para mí, igual entre con la... Entonces yo dije, bueno... (ENT. 4, 01-02-2019)*

De igual forma, el caso de Alejandra (quien puede considerarse un caso de éxito en el cumplimiento del plan y según tiempo de estudios dentro de los estándares organizacionales), muestra que el cuidado paterno, en el cual hace énfasis, así como en las redes de apoyo familiares (madre, hermanos, primos), fueron importantes al principio cuando ingresó a la UNAL. De igual forma, su propia identidad como mujer reservada en asuntos de convivencia (intersubjetividad), es algo que remarca como uno de los motivos de la disciplina alcanzada para el éxito académico (esto es visible en gran parte de su narrativa aparte de la citada en la tesis y en este cuadro).

Por otra parte, a pesar del éxito, el caso de Alejandra muestra un fallo inicial en la medida que su primera opción de carrera era Medicina. Incluso, gracias a la red de apoyo familiar tuvo la opción de estudiar Medicina en una universidad privada pero no quiso acceder por el prestigio de tener éxito en el acceso a la UNAL. Esto muestra, por una parte, su diferencia respecto de otras mujeres indígenas en términos de edad, condición socioeconómica y red de apoyo familiar, que le permitió avanzar en sus estudios y desarrollar un proyecto de vida estructurado en la formación profesional y posgradual, encontrando incluso el sentido de su vocación posterior al ingreso:

*Yo: O sea, ¿te has sentido bien con tus prácticas en nutrición?*

*Alejandra: Sí, ahorita vamos para allá y te comento. Entonces, eh, ¿qué empecé hacer ahí? Empecé a buscar carreras afines a Medicina, la más afín era Enfermería, pero casualmente, yo tenía una vecina que era enfermera superior, y no le iba tan bien, porque le tocaba hacer mil cosas, igual yo le preguntaba, y era como “no mira Dani que me toca esto”, y yo le decía “pero, pero veci tú eres enfermera superior, tú deberías no más estar mandando”, le dije así, pues me dice “ese es el mundo hipotético”. Entonces, y yo fue como: “no, yo no me pienso meter ahí”. Entonces fui descartando que Fisioterapia, que Terapia Ocupacional, bueno, todas las carreras de la, del área de la salud.*

*Con Nutrición encontré como eso muy afín. Yo dije como nunca en mi vida la había escuchado si no hasta que me coloqué a buscar carreras, y a buscar como, como un perfil profesional, que el área de estudios, que el plan curricular... Nunca había escuchado de eso y yo dije como “ve suena interesante”, y miré pues muchas materias que se relacionaban con Medicina. Entonces yo dije bueno, voy a hacer esto con el objetivo de pasarme a Medicina, en primer semestre, listo, entre acá a la universidad, eh, entré a la Universidad, me tocó nivelar matemáticas recuerdo, que*

*fue como lo primero que me dio duro acá, porque yo estaba así normal que voy a inscribir mis materias cuando “pum”, me colocaron mi horario. Me dijeron como: “no este es tu horario porque tienes que nivelar matemáticas y no hay más horarios y es el que te asignamos”.*

*Yo: ¿Pero la Universidad fue la que te dijo que obligatoriamente tenías que nivelar matemáticas? O sea, es política de ellos... De pronto que...*

*Alejandra: Sí, o sea, cuando...*

*Yo: Con estudiantes de programa de admisión especial...*

*Alejandra: No necesariamente de programa de admisión especial, puede ser cualquier estudiante.*

*Yo: Por el PB.... Ah pues...*

*Alejandra: Por el resultado de examen de admisión.*

*Yo: Ah ya....*

*Alejandra: Entonces, hay un determinado puntaje, creo que era once, no recuerdo, no recuerdo, eh, hay un puntaje mínimo que uno tiene que pasar.*

*Yo: Sí.*

*Alejandra: Tanto en matemáticas como en lectura... Lectoescritura.*

*Yo: ¿Once sobre?*

*Alejandra: Quince creo, no recuerdo muy bien, y si no pasó ese puntaje,*

*Yo: Le toca nivelar.*

*Alejandra: Le toca hacer nivelación. A mi me tocó en mi caso nada más matemáticas, entonces ahí me comenzó a cambiar el horario. Y ahí, bueno, yo dije primer semestre, miro las materias y después hago, bien sea doble titulación, o hago cambio de carrera. (ENT. 4, 01-02-2019)*

A pesar de estas situaciones “ventajosas”, Alejandra comparte con Julia la dificultad inicial en matemáticas, aunque quizás para Alejandra fue más sorprendente cuando la UNAL le anunció que debía nivelar sus conocimientos, sobre todo porque su autoimagen es la de una mujer a quien le va muy bien en matemáticas. Este aspecto dentro de nuestra

conversación, permite pensar cómo el género se articula con los dominios *representacional* e *intersubjetivo*:

*Yo: ¿Y en tu carrera, por ejemplo, en el proceso que has llevado, eh, para ti, has visto alguna diferencia en el trato por ser mujer o frente a los hombres, o has notado alguna diferencia en tus privilegios o cosas que te hayan beneficiado, o perjudicado, en tema de género, por ejemplo, en las relaciones con los hombres, con las mujeres, no sé, o eso ha sido para ti como siempre equitativo?*

*Alejandra: No, de hecho, yo siempre he vivido como ese ambiente de solo niñas, o sea, desde mi colegio, hasta donde yo vivo, y todo eso, entonces como en el colegio era nada mas como: “bueno, tengo amigos”, pero eran amigos así chiquitos, eran como cinco amigos y el resto todo niñas, porque mi colegio siempre fue femenino y pues los amigos que teníamos eran más externos”.*

*Entonces, sí fue un choque llegar acá, porque en un comienzo me tocó como química, matemáticas, en los cuales la mayoría eran niños, y todos eras como “que yo me creo el más” que yo no sé qué. Y pues en el colegio en matemáticas a mí me iba muy bien, entonces acá también me iba muy bien y me acuerdo que los primeros yo sacaba 4.7, 4.5, en los quizzes me iba muy bien. Y los niños eran como: “¡pero usted es niña!”, y yo le decía: “¡¿qué tiene que sea niña con que me vaya bien?!” Entonces fue eso en un comienzo, pero ya fue como en las materias que tuve compartidas con otras carreras. Ya en mi carrera como tal, la mayoría somos niñas...*

*Yo: Ujum.*

*Alejandra: Y con los pocos niños que, que tuvimos en la carrera, pues siempre fue como es términos de igualdad, nunca hubo como esa cosa, pero mira que sí es esa apreciación, no en términos de vivencia propia, sino en términos como uno mira que hay esa discriminación hacía los otros, porque digamos en términos de Enfermería, en términos de Nutrición, donde hay mayor concentración de mujeres, en las carreras todos miran como ay que les dé, y que yo no sé qué, que, o sea todo eso, y uno dice como: ¡rayos! Y pues uno tiene esos compañeros que dicen como: “pero es que mira como una le dicen”, pero uno es como pues relajado, porque pues igual, pues de ellos, o sea, de los comentarios, tu no vives, pero sí se sentía como esa incomodidad por parte de ellos y todo eso. (ENT. 4, 01-02-2019)*

A partir de este testimonio, en Alejandra (quien de hecho se apropió mucho más de su identidad como mujer indígena luego de su ingreso a la UNAL), el *dominio representacional* pareciera no afectarle en términos de los prejuicios sobre su posible fallo académico por la “raza”/etnicidad sino por el género. En efecto, a sus “pares” hombres del programa de Nutrición y Dietética o de otras materias electivas, no les sorprendía que tuviera éxito académico como mujer indígena, sino como mujer. En ese sentido, el *dominio*

*representacional* desde los prejuicios en torno al género inmerso en el *dominio epistémico*, no quedan atravesados por la “raza”/etnicidad, precisamente por una posible “desmarcación” que, en el caso de Alejandra, provenía tanto de su identidad conferida y su autoimagen de éxito académico, como de la no necesidad de apelar a su identidad indígena para negociar espacios de participación y reconocimiento dentro de la Universidad.

Esta experiencia de Alejandra, aunque es similar a la de su amiga Sandra en el sentido de haber nacido en contexto de ciudad y fortalecer sus raíces después del ingreso a la UNAL, difiere en algunos sentidos, como la experiencia con la lengua originaria. En efecto, hace poco Julia me decía cuán difícil había sido cumplir con el requisito del inglés como segunda lengua (UNAL, 2013), por lo cual iba a intentar que la Universidad le aceptara el español o el witoto como segunda lengua para graduarse en el marco del estatuto estudiantil (UNAL, 2008), propósito en el que le ayudé con la redacción del derecho de petición al Consejo Superior Universitario de la UNAL (Comunicación personal, 13-04-2021), siendo aceptada la solicitud. Es muy dicente que Julia, luego de que su primera matrícula fuera en el 2007, 14 años después siga luchando por graduarse, es decir, por cumplir algo que en los *dominios organizacional, representacional e intersubjetivo*, constituiría un éxito. ¿Es entonces su experiencia un fallo? Quizás las personas más ortodoxas considerarían que sí.

Son precisamente estos detalles los que permiten diferenciar en la experiencia de estudiantes indígenas la dificultad que constituye cumplir con algo que, quizás para estudiantes de admisión regular, sería apenas un estadio más en su tránsito hacia el éxito académico en pregrado. De hecho, son varias las personas que afirman tener un trabajo en Call Centers o empresas que requieren de un dominio del inglés (Materias y Electivas Fáciles UN [Respaldo], 2020-2021).

#### **4.4.5 El problema del inglés como requisito; las relaciones equitativas de género y las asimetrías de la experiencia de vida universitaria**

Es posible pensar que existen diferencias sutiles entre estudiantes PAES que pueden implicar una experiencia diferencial del éxito o del fallo, y requisitos como el aprendizaje del inglés para la graduación puede, además, develar asimetrías en el acceso a beneficios, becas o medidas de acción afirmativa dentro de la misma UNAL u otras instituciones del

orden privado en Bogotá. Cuando conversé con Sandra, este tema salió a relucir, junto a otros aspectos de su experiencia universitaria:

*Yo: Sí, y aquí por ejemplo en la Facultad de Biología, ¿la segunda lengua como requisito es el inglés?*

*Sandra: El inglés.*

*Yo: Sí, porque yo había sabido que unos estudiantes hicieron una solicitud, unos estudiantes indígenas, que se reconociera el español como segunda lengua, para graduarse<sup>111</sup>.*

*Sandra: O si no, su lengua materna como la segunda lengua.*

*Yo: Pero acá ¿sabes en biología, cómo es eso?*

*Sandra: Realmente no sabría decirte, no sabría pero pues la verdad me parece una buena iniciativa, o que sepa algo, la verdad no. (inaudible) de la universidad así como. Pero yo supe alguna vez, pero hace mucho tiempo, antes de que yo estudiara acá.*

*Yo: ¿Y con el inglés cómo te fue? ¿Sí terminaste (inaudible)?*

*Sandra: Realmente fue duro, principalmente porque no sabía nada, y creo que pues bueno, lo bonito de ahí que rescato mucho pues de la experiencia con (inaudible) fue que vimos como que nosotros los indígenas si somos muy unidos, entonces digamos, yo con Alejandra me hablo mucho, y con otras compañeras. Y que hay diversidad de comunidades. Alejandra es de los Pastos; yo soy Inga, hay otra que es Muisca, un compañero que es Muisca de Bosa, otra compañera que es Embera, una chica que es de los Pastos, y para todo intentamos ser siempre muy unidos. Entonces algo a lo que llegamos es que a nosotros sí nos llegó duro, y pues bueno lo peor fue que veíamos clases en diferentes horarios, nunca nos conocíamos, fue como hasta un punto en el que ya como ¡ah sí, tú eres indígena! ¡ah sí!, pero casi al final de la beca. Pero ahí ya fue cuando socializamos como nuestras experiencias. Si fue duro porque pues, no hablar inglés, pero que sea un requisito también para la universidad, pero entonces si fue duro, pero al final se logró. (ENT. 5, 22-02-2019)*

En este relato se combinan dos situaciones curiosas. Por una parte, el hecho de que, según Sandra, solo un buen tiempo después de iniciadas las clases de inglés se reconoció con sus compañeros/compañeras indígenas como tales; esto podría indicar cómo en el *dominio intersubjetivo*, dependiendo del espacio (exterior al campus y aulas de la UNAL),

---

<sup>111</sup> Comunicación personal (Julia, 13-04-2013).

algunos/algunas estudiantes indígenas serían más vulnerables a la homogeneización, aunque quizás pueda ser una estrategia de integración o una elusión de posibles prejuicios sobre sus capacidades para aprender inglés (Nuñez, 2014a, p.65). En todo caso, en un espacio puede ser necesario (e incluso beneficioso) el autorreconocimiento, pero en otros podría no ser así. Y, por otra parte, como ya he sugerido, podría pensarse que dentro de los grupos de estudiantes indígenas existe una oportunidad educativa diferenciada, sea por capitales sociales o culturales de base, o por aspectos inherentes a la formación previa en una lengua nativa diferente al español. Si en el caso de Sandra fue desafiante el aprendizaje del inglés, ¿cómo será la experiencia para personas indígenas con menores capitales culturales o sociales que ella? Actualmente, a ambas personas les aplica la misma norma de graduación (UNAL, 2008).

Para complejizar la “raza”/etnicidad bajo unos determinados dominios *representacional* e *intersubjetivo*, no solo se atiende a aspectos diferenciadores en el *dominio organizacional*, sino incluso a aquellos más básicos de la experiencia universitaria. En este sentido, es visible en Sandra un cierto autorreconocimiento del privilegio, que le permite sentir empatía e interés por las experiencias de vida de otros/as “paisanos”: Durante nuestra conversación, Sandra siempre resaltaba los aspectos positivos de su tránsito por la universidad y, en medio de sus recuerdos, solía evocar las experiencias de sus compañeros, bien fuera por temas de género, etnicidad o condición socioeconómica. Mientras hablaba de su programa académico:

*Sandra: Y que se vea como más normal, no, digamos es que aquí en Biología yo siento que es parejito todo, pero cuando yo entré, yo me acuerdo que yo conocí una compañera de Ingeniería de Sistemas y cuando yo la conocí como en la inducción, cuando ya empezamos así a estudiar y eso, ella me decía tengo muchos nervios y yo, ¿por qué? porque ingeniería de sistemas usualmente no es una carrera que escojan muchas mujeres, entonces creo que, más o menos veo, es que yo voy a ser la única mujer de todo, de primer semestre y como que es feo sentirse ahí acorralada de puros hombres y yo, no, no, no, no, o sea, como no te sientas así, pues debes sentirte bien porque es lo que te gusta, y no, siempre ten como el carácter de que nadie te venga a decir que como porque usted es mujer. No, soy un ser humano y tengo las mismas capacidades que usted; y ella a veces (inaudible). Sí todo mi primer semestre fue así, hombres, yo era la única mujer en ingeniería de sistemas. Entonces eso como que, que fuerte, y no sé cómo lo verán ellos pero yo*

*supongo que lo verán como: “¡ay, una mujer en Ingeniería de Sistemas<sup>112</sup>. Eso es para hombres!”. No sé... O como Mecánica que son las carreras en donde uno (inaudible) entonces a mí sí me parece que eso debería ser como más, más normalizado. O sea, una mujer le gusta la mecánica, le gusta la ingeniería de sistemas, está bien... está bien, a mí no me gusta, pero si a ti te gusta, no porque seas mujer tienes que (inaudible) mal o como sumercé por qué hace eso, no, o sea... y eso sí pasa mucho, más que todo en las ingenierías, creo que en ciencias como matemáticas y física, porque biología y química yo no veo. (ENT. 5, 22-02-2019)*

Como afirma Sandra, en PAES se observa menor brecha de género en la Facultad de Ciencias, con 43% en CI y 40% en CA de admisión femenina, cuando en admisión regular ésta es del 32% entre 2007-2 y 2017-1. En todo caso, su testimonio permite ante todo observar una tendencia constante a eludir la necesidad de anteponer las circunstancias desfavorables de la experiencia de vida académica que ella y sus “paisanos” han tenido en UNAL o en otros espacios académicos. En ese sentido, la identidad se desconfigura al asociarla con algún tipo de discriminación negativa o indeseada, aunque sea positiva. En efecto, Sandra llegó al punto de afirmar constantemente el interés que le causaba a ella misma conocer qué sucede con los/as estudiantes indígenas que logran un cupo en la UNAL u otras universidades, puesto que, si bien considera que no por ser indígenas deberían ser subestimados, sí es necesario reconocer las desventajas de origen:

*Digamos yo a veces no busco como que aquí en la Universidad me entreguen un trato así súper especial porque soy indígena. No, soy una persona corriente, pero a veces pienso que uno a veces en esos temas así como etnoeducación, sí debería tener un trato diferente o una persona que lo entienda, porque uno a veces tiene muchas cosas y no lo va saber primero expresar de pronto por confianza o tal vez la persona no le va entender a uno lo que uno quiere como decirle, lo va tomar a lo occidental, entonces no sé de pronto que casos que hayan pasado y digamos lo digo porque son muy pocas las personas que uno ve aquí indígenas y... lo que te digo, o sea, en mi comunidad los que estudiamos en la Nacional somos muy pocos o estudiamos en una universidad y no porque a veces no quieran sino que tengo entendido que ellos se presentan se presentan pero no pasan. (ENT. 5, 22-02-2019)*

---

<sup>112</sup> Este aspecto es bien interesante puesto que, como encontrará el lector o la lectora más adelante en el relato de Fernando: “en la Nacional cuando yo me presentaba, eh, “uy, un indígena estudiando ingeniería de sistemas”, ¿sí?, y yo: ¡sí, jaja! Y yo pues dentro de mí decía: ¿es que los indígenas no pueden estudiar Ingeniería de Sistemas o qué? ¿sí?” (ENT. 8, 05-11-2019). Desde este punto de vista, resulta interesante ver a partir de un mismo programa académico, cómo el dominio de poder epistémico se manifiesta en la experiencia de dos estudiantes. En un caso por prejuicios basados en género, y otro por prejuicios arraigados a la identidad “racial”/étnica.

En este punto podemos ver cómo Sandra formula de manera sencilla una preocupación por la injusticia epistémica en clave de Miranda Fricker (2017). Sin embargo, es necesario reconocer que estas demandas han sido puestas sobre la mesa hace varias décadas desde una perspectiva intracategorial, cuando las mismas personas racializadas, generizadas o entizadas, alertaron sobre el modo en que los prejuicios o “marcaciones” que pesan sobre su identidad, termina por invalidar su saber y su discurso (Blandón y Arcos, 2015; Platero, 2014; Walsh, 2015). Analizar este problema tanto desde la filosofía (disciplina criticada por posturas que elevan a hegemonía intelectual la concepción racional de Occidente), como desde las posturas decoloniales en Latinoamérica (Curiel, 2008; Arévalo, 2013; Castillo y Caicedo, 2016), es notar cómo el concepto de justicia o equidad permite articular las posiciones y los movimientos que existen desde los sistemas de opresión o *dominios de poder*, al mismo tiempo que se hace una aproximación a cómo se posicionan las personas en sus experiencias particulares dentro de esos mismos sistemas o dominios.

En efecto, independientemente de cómo la identidad “racial” o étnica lleva a las personas a sentirse excluidas o integradas de manera equitativa en un ámbito universitario, por ejemplo, al relacionar cómo su experiencia resulta diferenciada desde lo socioeconómico, es que se tiene conciencia de alguna desventaja originada en el hecho de ser mujer o ser indígena. Cuando conversábamos acerca de la adaptación y el acompañamiento que la UNAL ofrecía a sus estudiantes indígenas de grupos étnicos, Sandra afirmó:

*Eso sí me parece que no es tan, como tan equitativo, porque digamos a mis compañeros, o sea, realmente ellos casi nunca me ven acá y son: ¡pero ¿dónde estás?! Y yo: “no, es que estoy haciendo unas vueltas, estoy haciendo unas cosas...”. Estoy como en mis cosas, fuera de la Universidad, mientras que ellos sí siempre están como acá, en clase, como al día, universidad y solo es universidad. Pues a mi perspectiva, pues si ese es como el concepto de persona que quieren ser ellos pues súper bien, pero no sé si es algo de los indígenas o algo, pero sí nos gusta estar en muchas cosas, como universidad pero pues también tengo tiempo para esto, voy a hacer esto; si puedo hacer esto y esto y no estar como en un solo sitio sino estar en muchos lados y eso va en parte de nuestra cosmovisión, entonces cómo nos pueden comparar con un estudiante que siempre quiere estar acá metido solo en la Universidad, cómo no va tener un buen rendimiento, si solo se dedica a...*

*Yo: Procesos políticos, procesos culturales.*

*Sandra: ¡Exacto! y digamos, ushh (inaudible) la gente es muy enfocada sólo como en su carrera y de aquí no salen, no salen de aquí. No les interesa como ir con los de sociología o con estos otros o como: “¡conozcamos!” Hablan de cosas políticas pero como generales: que ¿qué está pasando con Petro?; que ¿qué está pasando con este?, pero hay mucho más allá que eso, como digamos: aquí en Biología (inaudible) para los indígenas tienen procesos políticos, y en la constitución, sí lo tienen y lo digo por experiencia propia, está en la constitución, pero una cosas es estar en un papel, y otra cosa es vivirlo. Que uno vaya y quiera solicitar a algo y: “¡no, usted por indígena no! Y creo que eso sí en el proceso de construcción como personas, sean indígenas o no, es importante y que la universidad realmente sí debería tener en cuenta. Porque en los horarios, bueno, tú inscribes tantos créditos, se supone que por una hora de clase tú debes aportar otras dos afuera, pero pues uno muchas veces no las cumple, porque muchas veces hay actividades extracurriculares que para uno son importantes, sean una asamblea de Cabildo, sean una asamblea de Consejo universitario. Digamos yo ahorita que me reúno con mis compañeros; que estamos como generando también proyectos para nuestras comunidades, son actividades extracurriculares...de las que uno toma a veces tiempo de no ir a la universidad para estar allá, pero pues no sé... (ENT. 5, 22-02-2019)*

Este es un punto muy importante respecto de lo que podría configurarse como otra perspectiva del éxito o el fallo mediado por el *dominio intersubjetivo* y a la vez el *dominio organizacional*. Sandra y otras/otros estudiantes de PAES, tanto afrocolombianos como de comunidades indígenas, solían mencionar su relación con el territorio, con las luchas colectivas, con las diferentes actividades para reforzar su arraigo cultural, muchas de las cuales toman tiempo y requieren dedicación; cuestión que quizás a los ojos de la academia podrían ser exógenas, incluso ajenas, al rigor del estudio que se requiere en una universidad prestigiosa. No obstante, para algunos/algunas estudiantes, ese conjunto de actividades y experiencias son las que dotan de sentido al *estar* en una ciudad como Bogotá, lejos de sus familiares, su lengua, su cultura, sus costumbres. ¿Quién sensatamente podría considerar que ello no tiene validez en la academia?

Al mismo tiempo, resulta muy interesante que Sandra se autorreconozca como mujer indígena, con un nivel académico no tan avanzado como el caso de admisión regular, y una condición socioeconómica que le ha implicado trabajar. Esto es algo que remarca desde el punto de vista de la equidad, porque ella acepta que su condición no es la misma que la de otras/otros estudiantes que, por ejemplo, pueden dedicarse a estudiar su carrera, trabajar en grupos y semilleros de investigación, compartir en el campus todo el día, asistir

a eventos, o ir de vacaciones a otros países con sus familias. Eso es un aspecto que le ha reforzado la autonomía y el carácter desde su ingreso a la UNAL. De ahí que sea tan crítica en la necesidad de comprender mejor las experiencias de estudiantes indígenas, con el fin de apoyarles y evitar “fallos”.

Lo curioso es que, si lo pensamos desde un *dominio epistémico*, la agencia desde la experiencia de Sandra viene dada por reconocer, en primer lugar, que sus experiencias como estudiantes indígenas no pueden ni tienen porqué ser iguales a las de otras personas, empezando porque ellas tienen otros procesos fundamentales, no solo para generar arraigos culturales de sus pueblos en el marco de su experiencia individual, sino para afianzar estrategias de apoyo como comunidad, grupo y colectivo. En suma, esa idea del *nosotros/nosotras* que comenzó a emerger de los relatos, indica no solo una posición retórica, sino quizás un sentimiento de compromiso con una identidad que, concibe los procesos estructurales del *dominio organizacional* como una posición injusta porque reproduce el fallo y limita ya no la posibilidad *ser y estar*, sino de *ser*.

#### **4.4.6 Olga: un posible fallo que constituye un éxito en el proyecto de vida**

La posibilidad de pensar las formas dinámicas en que la experiencia estudiantil varía depende de la articulación del género con la “raza” y la condición socioeconómica. A la vez, el *dominio epistémico* constituye una dimensión por la que una mujer afrocolombiana privilegiada debido a su capital cultural, si bien lo es frente a su propio grupo social-regional y lo sigue siendo en un ámbito diferenciado como lo es la UNAL (sede Bogotá), no conduce necesariamente a una experiencia de éxito, pero sí le permite una mejor ganancia en términos de proyecto de vida:

*Yo: ¿Tú entraste en qué año a la universidad?*

*Olga: En el 2012-ll, porque no pasé la primera vez, entonces yo te había contado que a mí me tocó hacer preuniversitario, bueno, yo soy muy juiciosa, entonces, fui muy juiciosa, era como estudiaba hasta como las dos de la tarde...*

*Yo: Sí.*

*Olga: Y llegaba a mi casa, almorzaba y me ponía a estudiar como hasta las diez de la noche, todos los días. Porque yo dije, o sea, si yo no paso a la Nacional, mi*

*mamá no tiene para una buena universidad, y no me voy a endeudar con ICETEX, y no quiero estudiar en una universidad de garaje*<sup>113</sup>.

*Yo: Cualquiera ahí, sí.*

*Olga: Y yo pasé. Y cuando pasé fui la mujer más feliz, claro, yo me fui de vacaciones a mi pueblo, y todo el mundo era como si yo fuera la reina de (inaudible), no porque yo lo sintiera así, sino que la gente, pues, que uno estudie en la Nacional y además que uno venga de un lugar apartado, lo admiran mucho a uno, entonces...*

*Yo: Claro. Es bonito eso...*

*Olga: Sí. (ENT. 6, 05-04-2019)*

Las palabras de Olga que, desde una perspectiva academicista podrían sonar algo estándar, poco a poco develan el modo en que la UNAL, siendo concebida histórica y culturalmente como un referente de inclusión social (Gómez et al., 2015; Gómez, 2015; Moncayo, 2005), permite la realización de ciertas expectativas dentro de una lógica *organizacional* que, al ser precisamente lógica, reproduce la desigualdad entre los grupos históricamente excluidos de la educación superior. En efecto, su relato es una evocación constante del apoyo familiar recibido, siendo su madre una maestra, como maestro es el padre de Javier. Sin embargo, lo más significativo en este caso de éxito es la renuncia, por una parte, a un ordenamiento de género que en su natal San Onofre, como siempre recuerda Olga, pone a la mujer en la posición de objeto sexual o función marital y reproductiva desde la temprana adolescencia, y por otra, en muchos casos parece mostrar la importancia del núcleo familiar como red de apoyo:

*Yo: O sea, tú te habías presentado antes y no pasaste ¿también a derecho?*

*Olga: No, es que yo estaba un poquito desubicada, jaja, porque me presenté a una ingeniería, menos mal no pasé, porque a mí no me gusta eso.*

*Yo: ¿Y por qué?*

*Olga: Me había presentado a Ingeniería Civil.*

---

<sup>113</sup> Uno de los mejores trabajos que muestra cómo la alta heterogeneidad en la oferta de educación superior configura, más que el éxito, el fallo en términos de desigualdad y calidad, es el de Gómez (2015). Otros trabajos al respecto son Bula, 2009; Cárdenas, Ñopo y Castañeda, 2012.

*Yo: ¿Por qué te habías presentado a Ingeniería?*

*Olga: Pues porque un día con un profesor estábamos haciendo la inscripción, eh, y él me dijo como a ¿qué carrera te vas a presentar? y yo lo primero que dije fue a ingeniería civil, y puse ingeniería civil, o sea, fue un acto inmaduro de mi parte, pero pasó así. Y no pasé, claro, mi mamá se puso muy brava conmigo, y yo me afecté mucho. Pues yo ahorita diría eso es una bobada, o sea, si uno no pasa, tiene muchas posibilidades para hacer, pero yo en ese momento me afecté mucho.*

*Yo: Claro.*

*Olga: Yo lloré, porque sentí que había defraudado a mi mamá.*

*Yo: Uy es durísimo.*

*Olga: No, y mi mamá se puso muy brava, que, que era porque yo tenía novio, que ya no estudiaba, o sea, me sacó todos los trapitos al sol, jajaja. Pero bueno, ya, me mandó a estudiar acá con mi hermana y... Y pasé. Pero mi hermana sí pasó a la primera vez, ella estudió Ingeniería Química en el mismo colegio, eh, en el mismo colegio que yo estudié, ella estudió.*

*Yo: Sí.*

*Olga: Y pasó a ingeniería química.*

*Yo: ¿Y ustedes eran en ese colegio, ustedes destacaban, o sea...?*

*Olga: Sí...*

*Yo: ¿...Eran juiciosas?*

*Olga: De hecho, yo me gané la beca y mi hermana también, para entrar como PAES.*

*Yo: ¿Por el programa de admisión especial?*

*Olga: Ajá.*

*Yo: Sí, porque eso dan solo siete formularios a...*

*Olga: No, allá dan como cinco o cuatro, no sé, bueno...*

*Yo: Más poquitos.*

*Olga: En mi tiempo, no sé ahora.*

*Yo: Normalmente dan siete. Pero los rectores lo comparten, es así como entre los primeros, o sea...*

*Olga: Sí, porque yo siempre ocupaba el primer o segundo puesto, entonces eso también era como mi hermana decía usted ocupó los primeros puestos y no pasó a la Nacional.*

*Yo: Pero es que eso es otra cosa...*

*Olga: Pero es que la enseñanza...*

*Yo: Y a ingeniería...*

*Olga: Es muy diferente, o sea...*

*Yo: Y es que ingeniería es el puntaje más alto.*

*Olga: Es como uno se da cuenta que la enseñanza es muy diferente, por ejemplo, bueno, también influye que sea una universidad y un colegio, pero es que a uno en la Nacional es como muy crítico, pero yo allá era repetir como un loro, porque todo era de memoria, entonces nos daban historia, era un colegio religioso, entonces uno tenía que seguir un protocolo, ser la mujer ideal y yo como ah “juep”... Yo no sé por qué estudié allá. Y yo era como muy dócil, o sea, era como muy manejable, imagínate, mi mamá me metió allá. (ENT. 6, 05-04-2019)*

El testimonio de Olga, con un puntaje un poco más alto que el de Kari, así como su condición socioeconómica (un estrato socioeconómico más alto también), señala que sus pretensiones académicas eran más altas al intentar entrar a la UNAL. No pasar (aunque afirma que la elección de dicha carrera fue más bien un acto intuitivo), le produjo una honda desilusión, sobre todo porque su madre tenía muchas expectativas. Allí se observa el peso de *la identidad conferida*, en términos de cómo la educación de la familia influye en la elección de carrera y los ideales en torno al proyecto de vida.

De igual forma, se puede observar cómo en la familia de Olga existen casos ejemplares que influyen, como el hecho de que su hermana hubiera obtenido cupo en una Ingeniería la primera vez que se presentó, siendo que ambas son mujeres y estudiaron en el mismo colegio, y obtuvieron el beneficio requerido (¿formulario?) para presentarse por PAES. Olga resalta que era la mejor en el colegio, de manera que ello le ocasionaba el dilema ante su hermana por no haber pasado. A la vez, considera como una explicación a dicho fallo que la educación recibida no haya sido la mejor, mientras relaciona el

aprendizaje memorístico con una formación religiosa, que cree era apta por ser haber sido criada y formada como una “mujer dócil”.

Este es otro aspecto que agrega un ingrediente a la discusión, y es el hecho de que mientras la UNAL considera que promueve la equidad y la inclusión social con los PAES (Mayorga y Bautista, 2009, p. 49), la selección final de sus beneficiarios premia condiciones familiares, contextuales o individuales dentro de los mismos grupos sociales excluidos. De esta manera, si bien la universidad, tampoco ninguna institución del orden central, puede compensar las desventajas de origen o las asimetrías estructurales del sistema educativo en su integridad, las tecnologías de admisión basadas en exámenes estandarizados como único criterio, sin considerar otro tipo de aspectos como el liderazgo comunitario o la participación de los/as aspirantes en proyectos políticos, ambientales, culturales, artísticos o científicos en beneficio de sus comunidades y la sociedad en general, solo reproducirán las desventajas de base (Bourdieu y Passeron, 1996, 2009; Castillo y Caicedo, 2008; Garay, 2018).

Esta aseveración no busca devaluar el alcance de las políticas de acción afirmativa, de la misma manera que es muy difícil, por no decir imposible, dada la legislación y las condiciones económicas de la educación superior pública, ampliar la cobertura para poblaciones específicas, sin afectar o limitar los derechos de la población regular<sup>14</sup>, máxime cuando dentro de ésta también existen personas que demandan igualdad de oportunidades ante posibles desventajas por asuntos de género, “raza”/etnia, condición socioeconómica o discapacidad.

Otro aspecto que es necesario señalar es con qué marcos de referencia consideramos un sistema de educación superior equitativo. Es allí en donde las cifras nos dan una información algo estrecha en términos de cómo el éxito o el fallo dependen de quiénes logran un resultado, u otro, en exámenes estandarizados para acceder a la educación superior. Otro aspecto es considerar quiénes demandan o no educación superior. De ahí que recientemente, Víctor Manuel Gómez (2015) haya planteado la necesidad de redefinir

---

<sup>14</sup> En mi diálogo con Pilar, ella cuestiona esto, pues dice que, por más que puedan ser personas también con dificultades, siempre será mayor el privilegio de vivir en Bogotá, “tener su casita” (ENT. 10, 06-03-2020). Esto, desde un punto de vista fáctico, resulta casi incuestionable.

criterios, parámetros y diversificación de la oferta de educación superior en Colombia con el fin de ofrecer cobertura con calidad y equidad.

Estos planteamientos, a la vez que señalan problemas pertinentes para el siglo XXI, implican de fondo un secreto a voces, y es el modo en que la universidad (y concretamente la universidad selectiva), concibe el acceso como un caso de “éxito individual”, el cual, para materializarse, requiere al mismo tiempo de cierto éxito familiar nuclear y extenso, de la calidad humana y profesional de algunos docentes de la educación básica y media (Holt, 2012), y, ¿por qué no?, de situaciones fortuitas relativas a la región, los apoyos comunitarios o factores culturales favorables a un proyecto de vida basado en el acceso a la educación superior de calidad. ¿Tiene que ser la universidad selectiva un caso de predestinación para el éxito?

Al analizar otros relatos como el de Olga, siendo una mujer destacada académicamente en su ciudad natal, proveniente de un grupo familiar en donde su madre tenía formación universitaria y prestigio como licenciada, puede uno distinguir las asimetrías tanto hacia abajo como arriba:

*Yo: Mmm, y tú digamos, eh, ahorita que estábamos hablando de cuestionando todo este tema de la discriminación positiva y toda esa... ¿tú cómo te sentiste entrando a la universidad por un programa de admisión especial para personas afrodescendientes, de municipios que tienen, porque eso también lo eligen por los municipios de acuerdo a su extracción socioeconómica y todo?, ¿cómo te, digamos, como relacionaste todo eso?*

*Olga: Pues yo he tenido visiones y yo las sigo teniendo, yo decía bueno es chévere que unas personas que tengan una mala educación o que no sea el mismo nivel de otras ciudades, o de otros pueblos, puedan acceder a la Universidad Nacional, pero también es feo que a uno lo vean como a bueno usted es el negro, usted es indígena, usted no sabe mucho, vamos a tenerle condolencias.*

*Yo: ¿Y tú sentiste eso en algún momento?*

*Olga: Sí.*

*Yo: Que te miraban como con conmiseración...*

*Olga: Sí, o por ejemplo, en primer semestre como que, pues yo creo que eso pasa en todos los semestres, como ¿en qué puesto quedaste?, yo no sé ni en qué puesto quedé, eh entonces como: “¡ay tu entraste por PAES!”... Bueno sí, son puntajes diferentes, ya como que uno: “¡ah sí, por PAES, no sé qué!”, pero yo siempre lo dije, yo nunca tuve como por qué esconderlo, yo siempre lo dije. Sí, entonces*

*básicamente así fue la cosa, comentarios ahí como de gente a veces, eh, súper racistas o súper machistas. (ENT. 6, 05-04-2019)*

A partir de lo anterior, vemos asimetrías hacia abajo cuando comparamos el posible caso de éxito de Olga con el de una mujer de su misma edad, “raza” y capacidades intelectuales, quien sin embargo no tuvo ni la misma educación ni las mismas redes de apoyo familiar; quien pudo haber jugado, dialogado e incluso soñado junto a Olga en su infancia o adolescencia, pero que un muy leve matiz en su experiencia de vida y capitales, pudo marcar la diferencia entre el hecho de que pueda ahora elegir sobre sus expectativas, cuerpo, intereses e incluso libertades. El relato de Olga siempre hace énfasis en aquellas cosas propias de muchas personas de su región que ella no quiere repetir o compartir. Incluso, la última vez que conversamos, dijo que durante su reciente visita a San Onofre, al salir con sus viejas amistades, a la vez que se sentía agradada de verlas, sentía cómo las separaba una distancia cada vez mayor, tal vez por tener unos capitales adquiridos en su vida ciudadana, su formación académica y su exitosa carrera como abogada defensora de derechos humanos en importantes bufetes de abogados y ONG (Comunicación personal, febrero de 2020).

Pero también la asimetría es hacia arriba, puesto que el ingreso a una universidad altamente selectiva y con un porcentaje del 96% de jóvenes de admisión regular, supuso en la experiencia de vida de Olga una confrontación con el hecho de que su identidad no la hacía sentir diferente, excluida o discriminada por género, color de piel o su ingreso por PAES con un puntaje inferior al promedio o al puntaje máximo en Derecho. En efecto, su puntaje de admisión fue de 549, mientras el primer admitido obtuvo 902 y el último admitido 638.

En todo caso, el testimonio de Olga es una muestra de cómo un caso de identidad conferida, de éxito frente a sus pares étnicos y regionales (en otras partes de su testimonio esto queda manifiesto), no impide que una mujer sienta que en su experiencia de vida universitaria tuvo que afrontar aspectos considerados “innecesarios” e injustos, como vivir la “conmiseración”, algo que ella critica rotundamente. Rechazar que otros sientan conmiseración de nosotros ya es, de por sí, una forma de diferenciación positiva, de privilegio. De hecho, así empezó nuestro diálogo, mientras ella criticaba el hecho de que yo alguna vez en mi calidad de docente universitario, haya lamentado haber “dejado” a una

mujer afrocolombiana que también estudiaba derecho, aunque en una universidad privada no selectiva. En ese momento yo lo hice menos por temas académicos, que por reiteradas ausencias que la estudiante tenía en el semestre. Le dije que yo lamentaba haberlo hecho y le había pedido después de varios años disculpas a la estudiante, no solo por un factor que obedece más al *dominio organizacional* por el tipo de cosas que “valora”, sino porque ahora, realizando mis estudios doctorales, entendía mejor cómo un docente que tuviera una reflexividad ética en torno a la equidad en educación superior, tendría que observar comprensivamente cómo las diferencias vividas por personas que vienen de otras regiones, representan “fallos”, no por cuestiones esenciales sino estructurales (Restrepo, 2019).

Olga rechazó desde un principio que yo hubiera tenido consideraciones diferentes, solo porque una persona es mujer y negra. Nunca en nuestro largo diálogo resolvimos ese debate, y la verdad no sé si algún día lo vayamos a resolver. Tal interlocución inscrita en el *dominio experiencial* tanto de estudiantes como de tesista, ha sido configurado notoriamente por los órdenes *representacional* e *intersubjetivo*. En efecto, la posición de Olga es un reclamo de eso que la filósofa británica Miranda Fricker denomina “injusticia epistémica”, a partir de la cual:

No solo se menoscaba una determinada capacidad de un sujeto (la capacidad para el conocimiento) que es esencial para su dignidad como ser humano, sino que lo hace aduciendo argumentos que lo discriminan en relación con algún rasgo esencial de su ser social. Mantener la dignidad ante semejante doble ataque contra la propia persona puede requerir mucho ánimo, sobre todo si el ataque es persistente y sistemático. (2017, p. 98)

Ahora bien, la pregunta reiterada “¿eres PEAMA?”, o “¿eres PAES?”, hecha por alguien de admisión regular, configura en términos intersubjetivos una marcación respecto de eso que denominé “regímenes de solicitud”, pero a la vez de algo que escapa incluso del enfoque multinivel propuesto por Anne-Marie Nuñez (2014a), y es que, más allá de los dominios de poder organizacionales, representacionales, intersubjetivos y experienciales, existe un reclamo, sea positivo o negativo en torno a qué podemos saber, decir y demostrar a partir de nuestra identidad. Esto incluye los posicionamientos de género, “raza”/etnia y condición socioeconómica. Por ejemplo, que yo sea un hombre blanco heterosexual, con una determinada formación académica, impone sobre mí un estereotipo a partir del cual

debo (o debería) saber, decir y demostrar unos saberes más bien refinados, sofisticados, en suma, legítimos en una comunidad científica de investigadores doctorales. A la vez, tal expectativa también implica el modo en que comunico autores, hechos o datos en los que me baso para argumentar, o la evidente dada la sobriedad y claridad en el discurso y, sobre todo, la seguridad con que miro a los ojos, muevo o no mis manos, o mi cabeza. En efecto, que tenga tales atributos, hace invisible las marcaciones y desventajas que la condición socioeconómica pudo acarrear en esa misma experiencia que me ha llevado a espacios de diálogo e intercambio académico.

Todo ello, para quienes tienen familiaridad con una forma de ser específica, temporal, espacial y epistémicamente, representa credibilidad o desprestigio, en términos de lo que Miranda Fricker denomina “injusticia testimonial” (2016, p. 23), es decir, aquella que genera sobre el hablante un prejuicio positivo o negativo acerca de la credibilidad de su discurso o experiencia. Si esto es pensado a través de la interseccionalidad implica redefinir las fronteras de aquello que puede ser o no dicho, ser encarnado. De ahí la importancia de cuestionar cómo se teoriza la experiencia (Dent, 2019, p. 111). Es bajo esta perspectiva que los posicionamientos de las personas pueden cambiar ya no solo dependiendo de su ubicación en uno u otro dominio de poder o marcador de diferencia, sino de la forma como se conciben personalmente en una dimensión u otra de la identidad, el autorreconocimiento o la idea de justicia.

También me recuerda otra conversación con mi tutora en la estancia de investigación doctoral realizada en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín, en el año 2018, la profesora Martha Zapata. Dado que cuando viajé a realizar mi estancia, ya había iniciado unas primeras aproximaciones a las experiencias de vida de estudiantes de PAES en la UNAL, en alguna de nuestras conversaciones le comenté que me había resultado problemático en algunas ocasiones abordar el problema de las opresiones de género o condición étnica o “racial”, puesto que ciertas personas con quienes dialogaba (a pesar de que sus experiencias e identidades “encuadraban” o quedaban en alguna de las intersecciones de Venn que interrogan —no sin cierta ironía— Candace West y Sarah Fenstermaker, o en cualquiera de los esquematismos que solemos construir teóricamente), no respondían a las mismas categorías con los mismos significados, ni apelaban a la denuncia o a la idea de opresión.

En ese momento, ella respondió que ello no debería implicar dejar de “creer” en la opresión; que por el hecho de que una persona no se considere oprimida no debemos renunciar a la idea de que está oprimida. Al principio consideré que esto en sí mismo era un ejercicio arbitrario o forzado. Sin embargo, tras varias meditaciones con la teoría y la aproximación práctica a través del diálogo en diversas mediaciones, entendí que los aspectos inherentes a la experiencia y la idea que podamos tener de nosotros mismos, cambia independientemente de que los esquematismos conceptuales determinen una noción con mayor o menor alcance. Es decir, la experiencia de vida es dinámica y, a la vez, podría manifestar eso que la microsociología de Philomena Essed (2010, p. 136), plantea como manifestaciones de fenómenos más amplios en los grupos sociales a partir de la experiencia individual.

Cuando las/os estudiantes de PAES dedican tiempo a otras actividades culturales no necesariamente relacionadas con sus programas curriculares, lo hacen en un sentido de resistencia, tanto por compartir con personas más cercanas a sus identidades y costumbres, como por permanecer en la Universidad y, sobre todo, buscan hacerlo no del modo en que ésta parece imponerles, sino como consideran que debería ser una experiencia equitativa frente a sus pares de admisión regular. Cuando Sandra compara lo que significa para ella estar en varias actividades a la vez mientras desarrolla sus estudios, lo cual podría implicar no tener suficiente tiempo para compartir con sus compañeros/compañeras, está desarrollando un modo particular de ser y estar, aceptando que su procedencia, capitales sociales y culturales no le permiten dedicar todo el tiempo a lo que se consideraría una auténtica vida universitaria en el campus. Sin embargo, para ella, como para otras personas con las que he tenido oportunidad de dialogar, ese tipo de situaciones pasan a un segundo plano cuando existen horizontes más importantes, como sus proyectos culturales, políticos y comunitarios.

#### **4.4.7 Camilo y la serenidad de un proceso académico sin presiones**

Esto fue lo que de alguna manera llevó a Camilo a tratar de ingresar en un primer momento a la carrera de Antropología (sin lograrlo). En él se conjugan varios elementos interesantes. Por una parte, como vimos anteriormente en los casos de Olga y Javier (mujer y hombre afrocolombianos), su padre era licenciado en Educación Básica Primaria y ejercía

su profesión como docente en el Cauca. Su madre trabajaba como enfermera, así que, siendo uno de los hijos hombres de cuatro hermanos: dos hombres y dos mujeres, su padre quiso que alguno de sus hijos estudiara ingeniería civil. Por su parte, la madre quería que estudiara medicina. Fue por ello que, según Camilo, entró a estudiar Ingeniería Forestal en la Universidad del Cauca, en donde duró tan solo dos semestres, ya que, según él, no era lo que quería y su experiencia en dicha carrera no fue suficientemente buena como para continuar. En ese momento vio la posibilidad de ingresar a la UNAL a través de un PAES, programa que, según Camilo, por la ignorancia y la falta de información en su territorio, desconocía.

Para Camilo era un sueño estudiar en la Universidad Nacional de Colombia. Afirma que ver las fotos de la plaza Che y la vida universitaria era muy interesante para su proyecto de vida. A pesar de las dudas que compañeros/compañeras de su misma comunidad le imprimían acerca de la posibilidad de lograr un cupo, Camilo, al conocer la opción del PAES para CI, decidió intentarlo. Al respecto afirma:

*No le dije a nadie, bueno... en realidad sí le dije a un compañero, pero él dijo que él también se había presentado a la Nacional, pero que allá no pasa nadie, me dijo... usted no pasa porque eso allá es muy difícil, yo dije ah bueno pues al menos intentándolo no pierdo nada. Entonces me inscribí, y pues hice las pruebas de admisión que fue muy duro, creo que esa parte, es ahí donde empieza la parte dura, lo que tú mencionas, la parte de desigualdad, en el examen de admisión, digamos pues, uno en el colegio alcanza a ver la base de toda materia, o sea, lo básico, tú no ves por ejemplo matemáticas, cosas que nos salían en el examen de admisión yo nunca las había visto, cosas de química, cosas de física que uno ni siquiera sabe cómo se hace, digamos que empieza esa parte de la desigualdad, porque mucha gente acá de la universidad que no es indígena o sea, que estudian en colegios privados, pues ya tienen como como eso, y pues ellos obviamente están capacitados para responder el examen de admisión creo que ahí empieza la parte como de la desigualdad, de la educación más que todo, tanto para acceder a una universidad pública, la educación que le dan a uno en el colegio. (ENT. 7, 13-05-2019)*

En este caso, nuevamente se resalta la complejidad que implica el examen de admisión, una complejidad que se acentúa con la dificultad socioeconómica al estar en una ciudad tan grande como Bogotá:

*Cuando llega a Bogotá pues tiene que defenderse con plata, aquí todo es plata, todo tienes que comprar, tienes que pagar cosas caras. Por ejemplo, tú en el territorio puedes ir a la huerta y sacar no sé, tres tomates y los preparas, en cambio acá pues*

*toca comprarlos\*. Y la parte social, digamos que acá parece que nadie vive preocupado de nada, bueno nadie de nadie, en el territorio nosotros así sea, no sé, a un vecino uno lo saluda, uno dice ¿cómo está? (ENT. 7, 13-05-2019)*

En todo caso, según Camilo, la experiencia de haber podido ingresar a la UNAL fue la más grande de su vida, cosa que de por sí ya tiene hondas implicaciones en el proyecto de vida de una persona cuyos capitales culturales y sociales no le permitirían en principio acceder fácilmente a tal “privilegio” institucionalizado. Sin embargo, a pesar de ese entusiasmo:

*Camilo: Es una experiencia muy agradable, ya en la Universidad Nacional digamos que mi carrera geografía me ha permitido conocer muchas cosas, tanto sociales, como políticas, económicas, incluso de la salud, la geografía es una carrera multidisciplinar, o sea tú ves cosas de filosofía, antropología, estadística, matemáticas, o sea, sí es algo muy multidisciplinar, y por cada asignatura conoces más cosas, entonces he podido dar más o menos con conocimientos muy amplios, acerca de cómo funciona un espacio.*

*Yo: ¿Y esa fue tu primera opción de carrera? ¿Geografía?*

*Camilo: No, fue Antropología, yo quería Antropología.*

*Yo: ¿Y no alcanzó el puntaje para Antropología?*

*Camilo: No, pero esa vez yo entré y Antropología creo que es anual, y no estaba ofertada Antropología, entonces yo cuando ingresé no, no estaba en ningún lado Antropología, entonces yo pues me metí más por la parte geografía.*

*Yo: O sea ¿no fue por el examen de admisión, por el puntaje, sino que no había para inscribir Antropología? ¿En ese momento no estaba ofertada?*

*Camilo: Sí, que yo recuerde no estaba ofertada, y yo creo que lo del puntaje, pues que yo recuerde yo saqué 640 en el puntaje, y tengo entendido que el Programa de Admisión Especial, o sea, le asegura un cupo a la persona indígena que saque mayor puntaje en una carrera... Porque nosotros, a nosotros nos ponen a concursar entre indígenas. Es decir, si... tres indígenas estamos concursando por*

---

\* Este es un aspecto muy importante a tener en cuenta en la experiencia de vida universitaria de estudiantes de PAES, puesto que, más allá de los desafíos académicos y personales que puedan afrontar en Bogotá, la imposibilidad de obtener una buena alimentación, no solo por el aspecto económico, sino por las costumbres gastronómicas de sus comunidades, constituye un factor de desventaja. En efecto, fue solo al interactuar con estudiantes indígenas y afrodescendientes en la huerta del Proyecto Saber y Vida del IEPRI, que comprendí la importancia de lo que la abuela Eufracia, de la comunidad Uitoto de la Chorrera Amazonas, siempre nos reafirma en cada reunión del “aula viva”, y es la necesidad de endulzar “la palabra”. Eso, por supuesto, no se logra con los alimentos occidentales, sino con las plantas, las aromáticas, el tabaco, el mambe, el ambil, y quizás, con esas otras cosas que cada uno llevábamos a las reuniones para lo que la profesora Gloria Muñoz denomina “la mesa de la abundancia” (EVE.19 02-05-2019).

*Geografía, entonces le dan el cupo a la persona que tenga mayor puntaje, o sea digamos si hay una persona que tenga 640, hay otra persona que tenga 650 otras 680, pues obviamente se lo dan al que tenga 680, pues porque cumple con los requisitos y con el puntaje mínimo que piden en la carrera. [sic]*

*Yo: ¿Y sí...? Ah bueno sí, por lo que son 2% de cupos.*

*Camilo: Sí, o sea en cada carrera tienen 2%, y eso equivale pues a un cupo, o sea equivale solo a uno. (ENT. 7, 13-05-2019)*

Un elemento importante resultado de estas conversaciones es la forma en que las/os estudiantes de PAES, además de conocer muy bien las particularidades del proceso de admisión de sus comunidades en la UNAL, incluso en otras universidades, se interesan por comprender lo que Margarita Rodríguez (2016) denomina “tecnologías de admisión”. Sin embargo, es notorio que esa necesidad de empaparse de la información institucional, y las dinámicas propias de la vida universitaria (apoyos económicos, derechos, opciones, grupos de estudio y tutorías), son una forma de persistir, de nivelar el campo de juego. En el testimonio de Camilo es una constante reconocer las asimetrías de calidad en la formación previa que tienen los/as estudiantes de PAES:

*Camilo: Digamos rendir en una universidad depende de, tanto como el factor emocional, como el económico, como tanto de la educación anterior, no sé como llamarlo.*

*Yo: De la nivelación.*

*Camilo: Sí, o sea, como el nivel de educación en que llegues de un colegio.*

*Yo: ¿Y acá por ejemplo has participado, o has sentido la necesidad de participar en los primeros semestres, de esas tutorías, esas monitorías que ofrece la universidad?*

*Camilo: Ah claro, sí*

*Yo: ¿Grupos de Estudio Autónomo y todo eso?*

*Camilo: No tanto grupos de estudio autónomo, pero sí monitorías, tutorías más que todo porque hay casos en que los profesores, por decirlo, que en la carrera personalmente, nosotros éramos, como en segundo semestre éramos como unas 25 personas, y de las 25 personas éramos como unas 5 que veníamos de otro lugar, y las demás pues ya venían de Bogotá, venían de colegios privados, colegios públicos, pero pues más o menos con una nivelación educacional, y pues los profesores en sus clases pues hacían rendir la clase al modo de ellos, entonces era como, bueno, si no entendieron busquen después de clase y les preguntamos. Pero pues muchas veces era complicado manejar el tema de los horarios con los*

*profesores porque ellos hacen otras cosas y dicen no pues venga otro día. Entonces pues existen las tutorías, y pues uno tenía que atender a las tutorías pues más o menos para responder una duda, para que le quede claro alguna cosa, entonces sí, yo personalmente sí he estado como en algunas tutorías más que todo como en la parte de estadística que no, por ejemplo en el colegio uno no ve estadística, ve matemáticas básicas y eso, pero pues acá ya uno llega y defiéndase como pueda, entonces me tocó ir sí, como a preguntar, a resolver ejercicios, y pues creo que en la vida universitaria he encontrado, he hecho unos amigos que son muy solidarios por decirlo así, entonces también me han ayudado como pues en las clases de la educación, de ir a aprender nuevas cosas de la carrera.  
(...)*

*Yo: ¿Y qué promedio has alcanzado o cómo te ha ido con ese tema ahí?*

*Camilo: El promedio mío es 3.5, antes lo subí porque yo cuando ingresé me tocó nivelar matemáticas básicas, pues porque digamos que en el examen de admisión creo que fue en lo que más fallé, pero pues matemáticas básicas tuve que nivelarlo, y tuve que nivelar también lectura y escritura, y vi otras dos materias que más o menos me fue bien pero que si tuve un PAPA, un PAPA ¿sí? de 3,2, y que hasta ahorita pues se ha ido subiendo, se ha mantenido en 3,5 y yo creo que de ahí no se mueve, o sea es por ahí el promedio es de 3,5 el PAPA, el promedio, hay dos promedios, el PAPA, el promedio académico, el promedio académico sí lo tengo en 3,6.  
(...)*

*Yo: ¿Pero nunca has perdido alguna materia?*

*Camilo: Sí, yo he perdido, he perdido materias por, digamos por lo que uno no alcanza como a entender ciertas cosas de la materia y que tú, bueno. Yo personalmente yo he tratado como resolverlo solo, pero no he podido, entonces pues ahí hay como un conflicto también interno uno se desanima y uno no le pone más cuidado. Pues uno pierde la materia, pero sí es como más que todo por descuido.*

*Yo: ¿Y qué ha sido lo más difícil para ti de estar acá, de esta experiencia universitaria?*

*Camilo: Uy, lo más difícil, lo más más difícil es...*

*Yo: O lo más satisfactorio, que te haya impactado.*

*Camilo: Pues digamos, lo más satisfactorio es el conocimiento amplio, que uno logra tener ¿Sí?, o sea, uno, ¿cómo te digo?, o sea uno cada día conoce algo nuevo, conoce alguien nuevo, y ya es responsabilidad de uno si quiere o no aprender, creo que eso ha sido como lo más satisfactorio, como en la universidad está esa dinámica, uno se mueve mucho. Por ejemplo, aquí estamos conociéndonos, estamos*

*haciendo algo, y cada día pues uno hace unas cosas diferentes, creo que eso es como lo más satisfactorio. Lo más difícil, mmmm, lo más difícil...*

*Yo: Algo así pues como una situación compleja que tú consideres que*<sup>115</sup>*... (ENT. 7, 13-05-2019)*

Ahora el *dominio intersubjetivo* resulta determinante, ya no como una estrategia de opresión o discriminación, sino como una forma de asimilar que la procedencia es un factor determinante de la calidad educacional recibida previamente a la llegada a la universidad, sin que ello implique suponer diferencias en la capacidad intelectual. Significa reconocer que quienes viven en la ciudad y han accedido a mejor educación, privada o pública, poseen mejor preparación académica que quienes provienen de regiones apartadas y con difícil acceso a conocimientos, materiales, docentes e infraestructuras propicias para aprender. No obstante, la frase que enuncia Camilo: “uno no alcanza como a entender ciertas cosas de la materia”, implica analizar cómo el *dominio epistémico* recorre la experiencia, traduciéndose en una percepción de incapacidad, de fallo, aunque la estrategia para superarlo o justificarlo resulte paliativa.

La trampa de esto (si bien puede ser transparente para estudiantes de grupos étnicos o de regiones apartadas de los centros urbanos principales) radica en la idea de meritocracia que inevitablemente se introduce entre estudiantes de admisión regular. Si bien en esta investigación no he realizado aproximaciones empíricas a sus experiencias u opiniones, un rastreo de lo denominado “etnografía virtual”, permite encontrar discusiones en un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional denominado Materias y Electivas Fáciles (UN) [Respaldo] (2020), en donde, en plena pandemia causada por el Covid-19, alguien pregunta: “Con todo esto, creen que alguien con puntaje de 637 pueda colarse a una ingeniería que no sea agrícola, agronómica o industrial?”

*Internauta 1 (mujer): Me paro reduro por mi Ingeniería Agronómica pero bueno, si es muy paila que al tener un puntaje tan bajo entre mucha gente que realmente no quiere ni le llama la atención la carrera, solo por tener un cupo en la Nacho (emoticon de tristeza) pero es una carrera hermosa (imagen de corazón). [sic]*

*Internauta 2 (hombre): Le alcanza para el ejército*

---

<sup>115</sup> Frente a la complejidad o “situaciones límite”, Camilo la ubicó más en un aspecto que tiene que ver con el desarraigo cultural, aspecto que abordo en el siguiente capítulo.

*Internauta 3 (hombre): Toca que espere y mire, de pronto hay poquita gente que entre con el examen de admisión y de pronto les dan prioridad sobre los que entran por icfes, en este caso yo creo que de pronto le alcanzaria [sic] (Facebook, 23-05-2020)*

De igual forma, más allá de que los aprendizajes durante este recorrido hasta ahora presenten una imagen de alguna manera positiva del modo en que el *dominio intersubjetivo* puede contribuir a la reproducción de la desigualdad en la educación superior, persisten estereotipos, incluso en la Universidad Nacional, que quedan develados en pequeñas expresiones; por ejemplo estudiantes de admisión regular llaman “foráneos” a estudiantes provenientes de regiones fuera de Bogotá<sup>116</sup>. Simbólicamente esto funciona puesto que expone una diferenciación intersubjetiva: el lugar de procedencia, cuyo fondo en términos de poder influye sobre la dignidad de otras personas, simplemente por tener la tenacidad de estudiar en la Universidad Nacional Sede Bogotá aun sin los recursos necesarios:

*Internauta 1 (mujer): Qué manteca este meme. Los niños “foráneos” en Colombia ni siquiera tienen cama ya van a tener computador... Qué malos memes de [sic] ven hoy por hoy.*

*Internauta 2 (hombre, respuesta directa a internauta 1): Gente que se da cuenta que los memes son sátiras y no es algo que se le deba hacer una tesis. (Facebook, 05-06-2020)*

Esta conversación virtual (tan sutil) podría indicarnos dos cosas. Una: que ciertas mujeres, estando en una posición de poder como vivir en Bogotá y tener la calidad de estudiante de la UNAL (vaya uno a saber en qué programa), pueden ser también agentes opresoras; y dos: que mientras ella oprime con su comentario, un hombre la oprime al resaltarle el carácter interpretativamente erróneo en que incurrió frente a la publicación en Facebook (meme).

A partir de los eventos ocasionados por el cese de actividades académicas presenciales a mediados de marzo de 2020, por causa de la pandemia mundial del virus

---

<sup>116</sup> Sin embargo, puede que su sentido no sea del todo peyorativo, cuando el contexto son redes de apoyo que se generan entre estudiantes con el fin de conseguir habitación en Bogotá para quienes vienen de otras regiones o municipios, o como una estrategia de integración para estudiantes de PAES y PEAMA (Bienestar Universitario, 2018).

Covid-19, se develaron desigualdades entre estudiantes de la Universidad Nacional. En efecto, cuando la Universidad planteó como alternativa para no cancelar el semestre continuar actividades académicas por medio de la virtualidad, la misma comunidad educativa comenzó a alertar sobre cómo muchas personas que provienen de otras regiones y no cuentan con suficientes medios económicos ni tecnológicos para continuar sus estudios en la ciudad, se verían afectadas al no poder acceder al comedor estudiantil o por las clases *online*. Ante esto, una estudiante afirmó en redes sociales:

*Pregunto antes de que un admin me lo borre ¿por qué cuando hacían paros presenciales nadie se preocupaba por los pobres estudiantes que como yo viajaban desde lejos y no tenían sustento para aguantarse un mes de paro y ahora sí les preocupa?* (<https://www.facebook.com/groups/myefunal/>, 04-03-2020)

Puede observarse que las variaciones dentro de lo que Anne-Marie Nuñez (2014a) denomina el nivel de la *historicidad* (en el cual no he hecho énfasis en esta investigación dado su alcance), permite observar las tensiones existentes entre estudiantes (aparentemente pares) cuando un evento como la pandemia confinó a millones de personas en sus hogares y redujo a “clases” virtuales las actividades académicas en una institución que no solo valora las mediaciones presenciales, sino la cultura propia del campus, aspecto que para muchas personas afectó tanto la calidad como la equidad educativa. De ahí que el meme aparecido en otra página de estudiantes de la Universidad Nacional, afirmara: ¿qué nos enseñó el Covid-19 Que no todos tenemos las mismas oportunidades. [*sic*] (Memes UNAL, 06-04-2020)

Ahora bien, regresando al *dominio experiencial*, es importante retomar un aspecto señalado por Camilo, cuando dialogábamos si la experiencia en la UNAL permitiría hablar de equidad, y él me decía que no estaba seguro si lo que me había contado era lo que yo buscaba:

*Yo: (...) acá lo que buscamos más es como permitir que desde la libertad de las personas, de cómo piensan, cómo sienten, cómo han vivido la experiencia universitaria, podamos empezar a reconocer esos saberes, esas opiniones, esas experiencias y darle sentido a esa categoría “equidad”, porque tú sabes que eso de equidad habla la universidad en los acuerdos, eso está en los acuerdos. Habla en la misión, en la visión, en las políticas, cuando se justifica o se sustenta un programa de acompañamiento en bienestar, de todo, ahí está esa palabra en todo, equidad, equidad, inclusión, equidad, inclusión (...)*

*Camilo: O sea sí, porque por lo menos, o sea, personalmente, digamos que, se dice, ¿no? O sea, está el nombre, está simplemente escrito en un papel que hay como cierta equidad en la universidad, cosas pues que no es cierto; yo personalmente no lo he sentido así, primero pues porque digamos que la Universidad se rige bajo unas leyes, pues que uno trata de cumplirlas, pero que hay unas fuerzas mayores que a uno no lo permiten, por ejemplo, yo conozco el caso de una chica que ella ha tenido pues unas dificultades económicas, y que gracias a eso, no gracias a eso sino que lamentablemente por eso ha tenido que dejar la universidad, pero la universidad no le da ninguna ayuda, o sea no le da ninguna ayuda, tanto por lo menos de, no sé cómo decirlo, pero ella volvió otra vez, pero digamos que el tema de la carrera le exige algunos créditos, entonces a ti te dan el bono de alimentación, pero si excedes unas matrículas, lo pierdes porque no hay más ayuda, ¿sí?, entonces pues la persona se queda sin comer, se queda sin almuerzo.*

*Yo: ¿Y ella superó la cantidad de periodos que podía pedir el bono?*

*Camilo: Sí, entonces digamos que, o sea, son cosas que por fuerza mayor uno no puede hacer nada. Sí, ella es indígena. (ENT. 7, 13-05-2019)*

Desde esta perspectiva, el fallo, que ya no se materializa en primera persona, queda en el recuerdo y en la experiencia intersubjetiva como una expresión de un “nosotros/nosotras”. En efecto, cuando Camilo recuerda y da significado a su proceso “exitoso” de adaptación (aun en una carrera que no era la que en primera medida deseaba estudiar), no deja de traer a presente una experiencia del fallo en tercera persona. Esta misma rememoración le sirve para realizar una crítica al dominio *organizacional*, puesto que de fondo considera que si su compañera indígena hubiera tenido más apoyo por parte de la universidad, habría continuado sus estudios. Pero como la reglamentación es estricta y no pudo acceder al bono de apoyo alimentario por superar la cantidad de periodos establecidos en el estatuto estudiantil (UNAL, 2008, arts. 8-12), Camilo considera que la presión socioeconómica hizo que su compañera o “paisana” haya abandonado la carrera, con las implicaciones que ello puede tener en el proyecto de vida de una persona, o en la imagen que se crea de sí misma.

#### **4.4.8 Lo que es un fallo en el *dominio organizacional*, es un éxito en el *experiencial***

Desde otra perspectiva, lo que la Universidad puede considerar como fallo a partir de categorías o reglamentos estándar, para algunos/algunas estudiantes puede consistir en

una experiencia de autorreconocimiento político de sus raíces, su identidad, su lucha política, cuestión resaltada en otras experiencias universitarias cuyas voces aquí se han expresado. Es el caso de Fernando, ingresó a Ingeniería de Sistemas pero no culminó el plan de estudios, según él, menos por cuestiones académicas que por el compromiso político en su proyecto de vida:

*Fernando: Estuve bien los primeros cuatro semestres; esos dos años estuve bien, bien en sentido que iba a mis clases, participaba, eh, pero me cogió entre 2005 y 2006, me cogió uno de los paros de la Universidad más grandes que ha tenido, eh, pues yo vivía acá en una habitación y tenía que regresar cada seis meses a mi territorio. Cuando el paro era muy largo, me tuve que regresar al territorio, en esos momentos coincidió con un tema de conflicto en el territorio que me impidió salir del territorio, para venir a cumplir mi, digamos que mis estudios, eso me obligó a tener una pérdida de calidad de estudiante, que no asistía a clases...*

*Yo: ¿Pero ahí ya estabas en la Nacional?*

*Fernando: Ya estaba en la Nacional, yo inmediatamente paso a la Nacional me retiro de la CUN<sup>117</sup>, y, y no, lograron pasar unos dos años después de eso y volví y solicité un reingreso, yo solicito el reingreso alrededor de 2008, 2009, más o menos, y me dan el reingreso. Cuando vuelven y me dan el reingreso yo tengo, eh, nuevamente, eh, algo parecido con temas de conflicto y vuelvo y pierdo la calidad de estudiante, no termino el semestre, y vuelvo nuevamente. Entonces se convierte ya en una, en una dificultad que se me viene presentando y me dedico a otros temas. Yo entre el 2009, 2008, 2009, me empiezo realmente a meter al tema del proceso organizativo de los pueblos indígenas en contexto de ciudad, para el caso Bogotá. Eh, en esos tiempos había concejal indígena en Bogotá, que era el Tequihua, yo no estaba metido en esos procesos porque estaba dedicado más a mi estudio. (ENT. 8, 05-11-2019)*

Desde el posicionamiento de Fernando, similar al de Julia, lo que en un sentido académico y organizacional podría considerarse un fallo, se trata de una reafirmación de su identidad, la cual, no es una esencia sino algo que se construye con procesos organizativos, con liderazgo y acciones por su misma gente, a tal punto que, según afirma el estudiante, logró incidir y acompañar varios procesos políticos para el reconocimiento de las comunidades indígenas en contexto de ciudad, especialmente en su Cabildo Uitoto:

*Fernando: Entonces, eh, pues nada, coincidió con que ese mismo año nosotros empezamos nuestra conformación y éramos pues recién organizados. Entonces yo*

---

<sup>117</sup> Corporación Unificada de Educación Superior. Fernando inició en Bogotá estudios en tal institución privada de educación superior, mientras presentaba sus exámenes de ingreso a la UNAL.

*ahí empiezo a hacer mi participación, digamos que liderazgo en sí, en sí, en el cabildo Uitoto Bogotá. Ya me conocían en otros pueblos, pero yo empiezo siendo secretario del cabildo, entre 2011 y 2012 soy secretario y tesorero, asumo esos dos cargos dentro del cabildo. 2013, 2014, 2015 fui gobernador por 3 años seguidos, 2016 no fui gobernador, 2017 volví a ser gobernador. De esos, hoy, 8 años que tiene el cabildo, 4 años yo he sido gobernador del cabildo. Entonces eso me empezó, me dio una madurez muy importante en mi experiencia que hoy tengo frente a temas de política pública indígena, temas organizativos y temas propios de relacionamiento con, eh, nuestro pueblo, eh, con base territorial. Entonces estamos organizados en la ciudad, pero pues no nos desligamos de la base territorial. (ENT. 8, 05-11-2019)*

Sin embargo, ello no ha significado ni un fallo ni un éxito absoluto para Fernando, sino simplemente el desarrollo de un proceso de construcción propia, con el que ha cambiado su modo de pensar y su perspectiva sobre la misma idea de estudiar, a tal punto de que, después de su segunda deserción en 2009, en el 2019 pide reingreso a la UNAL, pero esta vez para estudiar derecho, puesto que considera que, luego de su trasegar político, es una carrera más afín a sus intereses y luchas. Sin embargo, esos mismos compromisos políticos le han generado problemas en su seguridad personal que le han dificultado retomar los estudios:

*Fernando: Eh, yo voy a la vicerrectoría académica, yo hablo con la vicerrectora académica y le digo vea, hace diez años, un poco más de diez años, cuando yo ingreso a la Universidad yo pensaba esto, hoy, diez años después, más de diez años, yo pienso esto, y quiero estudiar derecho, entonces, ella digamos que me coge la línea y dice: claro, pues usted con todo lo que usted ha hecho, usted qué hace estudiando Ingeniería de Sistemas, ¿por qué? No, sería un desgaste. Inscriba unas materias de Derecho, haga la solicitud de traslado de carrera y empiece. Claro, yo empiezo esto, eh, con todas las expectativas del mundo, la emoción del mundo, yo empiezo este 2019 a estudiar Derecho, tres materias me dejaron inscribir de cinco, pero bueno. Iba un mes de, un mes de, digamos de estudio... Exactamente el 13 de abril de este año, me volvieron hacer unas llamadas de amenaza y de extorsión. (...)*

*Entonces yo empiezo a dejar el tema de la Universidad, y llegó un momento en que decidí y dije me voy para el territorio, me voy para el territorio por un tiempo y, eh, a ver qué pasa. Eh, pasaron, se hicieron las investigaciones, pues son, confío mucho en las investigaciones de, de las, de la institucionalidad de la policía, la fiscalía porque pues, pues realmente para mí no son efectivas, o sea...*

*Eh, y no, eso paró, eso paró, pero mucho, mucho después, casi dos, tres meses después, porque me llamaban una, dos veces a la semana, a veces todos los días, amenazaban a mi esposa, a mis familiares, a todos. Eh, eso me tiró mi proceso nuevamente de ingreso a la Universidad, eh, le escribí a los profesores todo el*

*tema, y eso no, nada, pues me eché las materias, y cómo iba, pues es meramente presencial, pedí que me dieron por hacer trabajos, pero pues no funciona así, existe el...*

*La forma de, la formación de la Universidad no funciona así, pues nada, hoy estoy nuevamente, perdí mi calidad de estudiante en la Nacional, yo la semana pasada precisamente tuve reunión nuevamente con la vicerrectora, le comenté la situación y me dijo es muy difícil, muy difícil, ya tiene dos casos casi con la misma (...) (ENT. 8, 05-11-2019)*

En la narrativa de Fernando se observa un cuestionamiento moderado al *dominio organizacional*, por cuanto asume que las intermitencias en su proceso académico se han debido más a temas personales de compromiso político que académico. Pero a la vez, porque reconoce que la experiencia de lograr un cupo en la UNAL (Sede Bogotá) constituye una posibilidad de replantear su proyecto de vida:

*Fernando: ¿Sí? Eh, alguna vez alguien me dijo: “lo difícil no es ingresar a la Universidad Nacional, sino mantenerse”, eh, yo estoy seguro que es así. Yo no me pude mantener, quizás porque me fui muy por la línea del pensamiento libre y esto, y descuidé mi estudio. Eh, yo creo que la historia hubiera sido otra si yo me hubiera dedicado al estudio meramente, yo no estaría hoy metido en este cuento\*.*

*Yo: Claro.*

*Fernando: Eh, a veces me pongo a pensarlo ¿sí? Ya aquí estamos... Vamos a hacer hasta donde más podamos, eh, y sí, sí considero la Universidad Nacional parte muy importante en mi proceso, eh, de liderazgo y lo que hoy yo conozco. (ENT. 8, 05-11-2019)*

Ahora bien, el relato de Fernando permite realizar una aproximación intracategorial porque la masculinidad y las representaciones en torno a los liderazgos y la lucha por mantener la tradición y el arraigo cultural en Bogotá tiene distintas variaciones dependiendo de la experiencia de cada persona. En Fernando veíamos a un estudiante indígena que ha tenido una amplia variedad de opciones educativas, laborales y de liderazgo, las mismas que paradójicamente le han impedido llevar a término un programa académico en la UNAL. ¿En qué podría radicar esa capacidad de pasar de un lugar a otro?; ¿de un territorio ancestral y alejado a Bogotá?; ¿de una universidad pública a una privada, y

---

\* Se refiere al activismo político y comunitario que le ha traído tantos problemas a nivel personal y gastos considerables de tiempo y recursos.

luego nuevamente de una privada a una pública?; ¿de una carrera a otra?; ¿de un empleo a otro en instituciones públicas importantes?

El caso de Fernando es interesante por cuanto representa a la vez un éxito en términos experienciales y un fallo en términos organizacionales. De ahí que durante nuestra conversación, como sucedió con Javier, dialogamos en torno al acceso de las mujeres a la UNAL y en general, a la educación superior. En este punto, me ha causado mucha curiosidad que actualmente muchos hombres de grupos étnicos, sobre todo aquellos que, como Fernando, han ejercido o ejercen algún tipo de liderazgo en sus comunidades, reconozcan al género como parte de sus preocupaciones y de la agenda política en sus cabildos. Cuando le pregunté ¿cómo veía la menor tasa de admisión de mujeres tanto regulares como de comunidades étnicas?, respondió:

*Fernando: Pues desde lo, digamos que desde lo comunitario puede ser, eh, una afectación que puede incidir en ello es el alto índice de embarazo adolescente que hay en las comunidades, pues no es lo mismo, o sea, y no muchas abuelas, yo conozco abuelas que hoy dicen “yo le cuido su hijo, váyase usted estudiar, yo se lo crío”, pero no, eh, son casos muy, muy seleccionados. Ese es un factor, eh, cuando a las comunidades nuestras ingresan las bases militares, entonces las jovencitas son vistas como objetos sexuales, para suplir las necesidades sexuales de los soldados, entonces muchas quedan embarazadas y se convierten en madres cabeza de familia.*

*Entonces las que viven en el territorio, y seguramente esto no pasará con muchas comunidades indígenas que están hoy más al centro del país, pero sí en nuestras comunidades que están alejadas del centro del país, prácticamente al fondo, adentro de la selva ¿sí? Eh, esa puede ser una causal para el tema de mujer.*

*El tema económico sí no, no distingue si es hombre o mujer, eh, y, eh, digamos que en lo social no, eh, no sabría decir qué incluiría, yo creo que es, esto no sería solo para indígenas, pero también va a poder aplicar entre las, entre las, las mujeres de bajos recursos que pueden no estar, eh, pueden estar afectadas por este tipo de, eh, por desertar al ingreso a la educación superior para poder pues cuidar a sus hijos. (ENT. 8, 05-11-2019)*

La memoria de Fernando en torno a su experiencia como estudiante de la UNAL, le permite interpretar las asimetrías cuantitativas que se presentan frente a la admisión de hombres y mujeres en la UNAL. Para Fernando, por lo menos en lo que atañe a su comunidad Uitoto, a las mujeres indígenas las afectan fenómenos como el embarazo adolescente, de manera que no todas van a contar con las mismas redes de apoyo que les

permitan ser madres y a la vez venir a Bogotá o a cualquier otra ciudad a estudiar en la universidad. Al mismo tiempo, como Fernando narra, tales inequidades para las mujeres se originan en un poder patriarcal que obra desde el Estado representado en el ejército (*dominio organizacional* a nivel macrosocial).

Si se piensa desde la condición socioeconómica, para Fernando es algo que afecta “por igual” a hombres y mujeres indígenas (incluso a la población en general). No obstante, en el caso de las mujeres, es posible que los trabajos no calificados que puedan conseguir, a diferencia de los hombres, difícilmente sean compatibles con un proyecto de vida académico universitario (sobre todo si son madres).

Sin embargo, lidiar con el *dominio organizacional* ya no solo a nivel administrativo sino académico, lleva a Fernando a la conclusión de que por más que pueda requerir alternativas para cumplir con sus compromisos académicos sin faltar a su activismo político y cuidados de seguridad personal, es un tema difícil para la institución: “Eso no funciona así”, —afirma asintiendo con un gesto de comprensión.

Pareciera entonces que este tipo de narrativa opera en un nivel en donde el *dominio epistémico* faculta a unas voces para declarar determinados discursos (*dominio representacional*). Aunque podría considerarse un privilegio dado por los tránsitos educativos y políticos, ¿qué sucede cuando otro estudiante indígena, hombre, de su misma edad, continua sus estudios en la UNAL (Sede Bogotá), atravesado por un conjunto de desafíos académicos, económicos y de salud? Me ha impresionado que Luis, a pesar de tener alguna dificultad para hablar, interviene de vez en cuando en espacios como Saber y Vida y el CIUB, aportando su opinión sabia (no solo por la edad), que más bien es una especie de reflexión en tiempo presente y a la vez continuo acerca de cómo ve cada asunto que se trata, cada decir...

#### **4.4.10 En pie de lucha frente a unos dominios capacitistas: no reconocerse discapacitado**

La comunicación de Luis es difícil. También lo son los desafíos que ha tenido que enfrentar para conseguir un lugar en la Universidad. En el caso de su ingreso a la UNAL, las configuraciones de la dificultad para acceder o permanecer en un programa académico no se originaron meramente en el accidente que tuvo al poco tiempo de haber ingresado a

Sociología. Su historia está atravesada por situaciones límite como el hecho de haber prestado servicio militar en circunstancias de presión social, o de haber sufrido persecución política y militar en su territorio por el conflicto armado. Eso es algo que siempre recuerda Luis con cierta nostalgia, tal vez porque fruto de ese mismo trasegar tampoco terminó sus estudios básicos:

*Luis: La escuela no la terminé yo.*

*Yo: ¿No?*

*Luis: No la hice, ahí sí tocó por política.*

*Yo: ¿Ujum?*

*Luis: Claro, mi, mi, en mi tierra como amiga, una amiga mía llevaba, ella es docente en un colegio, y mi tío Efrén pues fue senadores, gobernadores, regidor de un (inaudible), la profesora que era la que le enseñaba a las niñas en, pucha, venga, entonces no hice el colegio, no hice la escuela.*

*Yo: ¿No?*

*Luis: No terminé la escuela, no terminé porque no, no tenía dinero, salí de los 12 años a trabajar.*

*Yo: ¿Ni el bachillerato tampoco?*

*Luis: No, el bachillerato lo hice.*

*Yo: ¿Sí? ¿En dónde?*

*Luis: Sí, en Cumbal, en nocturno.*

*Yo: Nocturno.*

*Luis: Y entonces ese era, ese era el problema... (ENT. 9, 05-03-2020)*

Según Luis, su madre fue un apoyo para dejar el ejército y optar por estudiar. Sin embargo, su deseo de ingresar a agronomía no solo tuvo dificultades en Bogotá sino en su natal Nariño:

*Luis: (...) Yo termino el bachillerato y al tiempo estaba el primo acá, tengo un primo que está graduado acá de la Nacional.*

*Yo: ¿De qué?*

*Luis: Diseño gráfico. Y me presento a la Nacional...*

*Yo: ¿y también entró por Programa de Admisión Especial?*

*Luis: PAES, PAES.*

*Yo: Por PAES.*

*Luis: No pues yo me voy, yo termino y me presento allá, y así fue, terminé el bachillerato, y antes del bachillerato, tantas cosas que se, o sea, mi opción estaba acá, pero pues, o entrar al Sena, o entrar a la Udenar, pero mí, mi, mi misión siempre era la agronomía, era la parte agraria, no pasé a la Udenar, a la Udenar no pasé, al Sena pues al último pues tocaba...*

*Yo: ¿Al Sena? ¿A Agronomía, no, no pasó?*

*Luis: No, no, no, no, no, a Agronomía no, en la de Nariño.*

*Yo: Ah, ya.*

*Luis: Allá es por puntajes.*

*Yo: No alcanzó el puntaje.*

*Luis: No, el puntaje no me salía, era como 80, tenías que tener 68, 80, 180 para adelante. (ENT. 9, 05-03-2020)*

Con el relato de Luis —algo difícil pero no imposible por su dicción— quedan las distancias cuantitativas para acceder a un cupo; no simplemente la abstracción denominada ingreso a *x* o *y* carrera, sino a aquella que realmente hacía parte del proyecto de vida inicialmente configurado. Cuando hacía mención a la resonancia que implica para algunos/algunas jóvenes indígenas y afrodescendientes acceder a una universidad con historia de luchas sociales por la equidad y el reconocimiento intercultural, y a un programa que tiene de una u otra forma relación con sus anhelos y expectativas, era evidente la carga emocional que constituía lograrlo. Sin embargo, esas variaciones remiten a las formas en que el discurso de las tecnologías de admisión, los puntajes obtenidos, los saberes que autorizan o habilitan, se convierten en asuntos fundamentales.

Una forma de seguridad entre estudiantes provenientes de regiones apartadas o con sistemas educativos rurales, implica conocer “cómo funcionan” los programas de admisión, los exámenes, los puntajes, en suma, el dominio *organizacional*, con su sofisticación como

“conocimiento esotérico”, en términos de su nivel de complejidad (Veblen, 1994). Dominar esas “tecnologías” evita afectaciones derivadas de no saber lo importante a la hora de *estar ahí*. A la vez, adoptan una postura crítica sobre el “esencialismo estratégico” y cómo puede generar aprovechamientos indebidos de la identidad, por ejemplo el caso de un estudiante de medicina que Luis recuerda, no era indígena ni tenía los apellidos, pero logró el aval de los gobernadores indígenas para presentarse la UNAL por PAES: “en admisiones hay varios que incluso no son, que no son de la, que no son de la etnia, se presentan por, por programa, pero porque los sabotean a uno, lo sabotean a uno” (ENT. 9, 05-03-2020).

Tal vez esa expresión “lo sabotean a uno” es, desde el orden *intersubjetivo*, una forma de concebir como “injusto” que alguien acceda al mismo derecho asignado a una procedencia, a una tradición, a una identidad<sup>118</sup> que no le pertenece. En cierta medida, esta es una forma de injusticia política y cultural y una deficiencia en el reconocimiento.

Luis llevaba un año de haber ingresado a Sociología, que fue su segunda opción de carrera, puesto que su primera opción era Agronomía, cuando acaeció el accidente. Él recuerda que estaba justo en el proceso de alcanzar buenas notas en matemáticas para pedir el traslado: “un año, pero pues yo necesitaba sacar un buen, subir matemáticas, subir matemáticas, sacar un buen puntaje de matemáticas”, pero el accidente... el accidente, dice, le cambió tanto la vida que le queda incluso difícil recordar ciertas cosas (ENT. 9, 05-03-2020). Adicional a eso, pasados unos años de estar estudiando, y a pesar de su edad madura en comparación con el resto de estudiantes, Luis ve difícil terminar sus estudios pronto, lo cual le ha dificultado incluso acceder al fondo de comunidades indígenas del ICETEX: *Álvaro Ulcué Chocué*, puesto que, según él, tiene problemas en la página del Sistema de

---

<sup>118</sup> Ya me referí aun evento denominado *Mujeres Afrodescendientes en la Educación Superior*. A este encuentro, realizado el 4 de octubre de 2018 en el auditorio Virginia Gutiérrez de la Universidad Nacional (Sede Bogotá), asistieron estudiantes no solo de la UNAL sino de otras instituciones de educación superior. Hubo una denuncia que quedó en el ambiente ante una funcionaria representante del ICETEX, y fue el hecho de que muchas personas que no pertenecen a las comunidades negras, logran obtener recursos del Fondo, que es un programa que desde 1996 financia estudios de pregrado y posgrado con créditos condonables, siempre y cuando los/as estudiantes culminen sus estudios y desarrollen un proyecto comunitario. En el evento, una de las mujeres asistentes afirmó que era inconcebible que desde la institucionalidad no se tomaran medidas para evitar que personas que, si bien se reconocen como afrocolombianos en orden de algún parentesco o filiación ancestral, no luzcan como personas negras y, por ende, no sufran las mismas violencias que aquellas personas que sí (EVE. 14, 04-11-2018). Esto plantea otro problema adicional al esencialismo estratégico, y es la forma en que podríamos hablar de una pigmentocracia en términos “ultrapositivos”, esto es, ya no cómo el color de la piel determina acceder o no a derechos, sino cómo, independientemente del color de la piel, se puede acceder a derechos asignados a personas según su color de piel, lo cual está atado a una tradición. Tal vez sea esto lo más ofensivo en términos identitarios.

Información Académica (SIA) de la UNAL, en donde no le coincide la información con la que diligenció en el formulario.

Sin embargo, más allá de la posibilidad de tener este apoyo, Luis, frente a sus compañeros que viven en Bogotá, tiene desventaja, aunque él nunca suele usar estos términos para hablar de su situación. No obstante, de fondo está una forma de entender cuál es la razón de no poder avanzar en sus estudios:

*Luis: Por lo que me sucedió, me, voy y miro a ver si me, si tomo cuatro materias, pero pues me toca trabajar y estudiar.*

*Yo: Claro, no es fácil.*

*Luis: Entonces, entonces si hubiera apoyo de otro lado me pongo a estudiar y sacaba esa vaina rápido, pero pues no hay, no hay... (ENT. 9, 05-03-2020)*

En este punto son evidentes dos perspectivas del éxito. Por una parte, la necesidad de culminar sus estudios, y por otra, hacerlo rápidamente. Eso ha sido desafiante, sobre todo cuando ha sentido cierta dosis de discriminación por parte de docentes de su carrera:

*Luis: Hay profesores que son, de lo que ya quedé solo pues me empezaron a calificar por lo que soy.*

*Yo: ¿Cómo así? ¿Cómo así que por lo que soy?*

*Luis: Unos, unos 2, unos 2, 3 que son como discriminadores, sí, eso me pareció como discriminación, (...) es una pérdida para, es una pérdida para la Universidad, tanta gente que está utilizando, tanta gente que está, tanta gente que está necesitando estudiar y ustedes están quitándole la oportunidad a..."*

*Yo: ¿Él le decía eso?*

*Luis: Sí.*

*Yo: ¿Que tanta gente necesitando el cupo y que usted no aprovechaba?*

*Luis: Que, que la edad, por la edad, tantos jóvenes, y ustedes ya qué van a hacer (inaudible).*

*Yo: Ah, o sea, que había jóvenes que buscaban un cupo y ¿por la edad?*

*Luis: Eh, bueno...*

*Yo: ¿Y qué, porque usted tenía más edad? ¿Sí?*

*Luis: Claro, yo era el más mayor de edad hasta el momento sino de todos, casi, hay unos que son mayores, (inaudible) viene siendo como, no me gusta decir que soy discapacitado. Estuve en el ejército, me sacaron por francotirador, uno de los mejores pues allá dentro, de correr, correr, había otros que mi sargento y yo, y el que termina de sargento ahorita, eh, éramos juntos igual para correr, pero pues era más, o sea, tenía más fortaleza. (ENT. 9, 05-03-2020)*

Con base en lo anterior, se observa cómo para Luis, aunque no quiera reconocerlo mucho, llega a ser desafiante el orden *intersubjetivo* cuando, adicional a su discapacidad, tiene que luchar con el prejuicio que genera el hecho de tener una edad, una identidad (lo que le hace inclinarse algunas veces por unas materias y por otras no tanto), y ser tratado a veces como alguien que “está quitándole el cupo” a un joven que sí podrá hacer algo estudiando sociología, cumpliendo expectativas de éxito.

Ahora bien, en Luis se repite la idea de ingresar a la opción de carrera que el puntaje obtenido “le permite”, con la intención de pedir traslado, meta que no le fue posible por su promedio en matemáticas. De hecho, según conversamos en uno de nuestros primeros encuentros, no le fue posible alcanzar tal nivel académico por el daño cognitivo que tuvo a raíz del accidente. En ese momento Luis me dijo: “no es lo mismo las matemáticas o el cálculo en agronomía que en sociología”. A lo cual asentí, como tratando de relacionar lo dicho con la forma en que las asimetrías se escalan desde lo *organizacional* y lo *representacional* a las experiencias de las personas, ya no solo por ingresar o no a la UNAL, sino por la carga simbólica que tiene el “poder” de decir que se ha ingresado a determinada carrera.

Otra asimetría que observa Luis es intragrupal, puesto que considera una desventaja en la competencia “entre indígenas” (como concibe la tecnología de admisión por PAES), el hecho de que algunas personas recurran al “esencialismo estratégico”. Es decir, solicitar los avales cuando no tienen la filiación étnica, sobre todo cuando se pretende el ingreso a carreras con puntajes altos, como las ingenierías:

*Luis: Y pelear contra varios (inaudible). En admisiones hay varios que incluso no son, que no son de la, que no son de la etnia. Se presentan por, por programa, pero porque los sabotean a uno, lo sabotean a uno. Entonces ahora están haciendo eso, a los gobernadores (inaudible). Y están haciendo muchas cosas... Pero, por*

*ejemplo, el que comento de Medicina él se presentó por, por PAES, pero no, tiene los apellidos, pero no son, los apellidos (inaudible).*

*Yo: ¿Pero para qué? ¿para que les den el aval de lo, de que pertenecen a la etnia?*

*Luis: Para que le den el aval tienen que, tienen que trabajar con, tienen que ser de la etnia, trabajar con la, trabajar, trabajar un tiempo o servir un tiempo seguido a la etnia, al, al cabildo. (ENT. 9, 05-03-2020)*

Así pues, el hecho de que haya obtenido el cupo en Ciencias Humanas, para una persona como Luis, puede ser un éxito. Sin embargo, su frase ante la pregunta de si aceptó tal opción y la respuesta: ¿¡qué iba a hacer!?, deja entrever una sensación de frustración y genera una pregunta: ¿puede considerarse un fallo el sentimiento de frustración? A esto se le sumó el accidente que tuvo atravesando la Avenida 26 cuando un automóvil lo atropelló; si bien recibió atención médica por parte del seguro universitario, fue aconsejado por el equipo médico para regresar a su territorio ante la imposibilidad de continuar sus estudios. Luis muchas veces me decía: “quedé con mitad del cuerpo muerta”. De hecho, así queda en otras partes de su testimonio.

Luego de pasar tres años recuperándose en su territorio, con la “cura” del abuelo “yajé” —dice él—, regresó a Bogotá a continuar estudios, aunque con una discapacidad que limita una vida académica estable y, dada su edad (41 años en el momento de la entrevista), le impide cumplir con la mayoría de requisitos necesarios para graduarse o trabajar. En efecto, sin recibir apoyo económico familiar, porque, quizás, en Luis la masculinidad le ha obligado a mostrar fortaleza y autosuficiencia desde niño (su mención de su paso por el ejército es una muestra de ello), además ha debido trabajar o buscar formas de subsistencia, como la artesanía de quenás<sup>119</sup>. Desde lo intersubjetivo, resulta curioso que precisamente Luis comente cómo algunos docentes lo han discriminado por la edad (al haber muchos jóvenes afuera necesitando un cupo en la UNAL).

Sin embargo, nada de estas circunstancias han hecho mella en Luis puesto que ha insistido en todo, incluso en volver a aprender a “vivir”. Para estar en la UNAL y continuar con su proyecto de vida, tuvo que “empezar de cero”, incluso para aprender a escribir y

---

<sup>119</sup> La quena es un instrumento de viento de origen andino. La compra de una de ellas a Luis, fue la posibilidad de que siguiéramos conversando mientras él trataba de enseñarme cómo tocar ese bello instrumento, sin mucho éxito.

hablar. Y con ese regresar a lo esencial ha tomado fuerza para aportar en la Red Intercultural de Saberes Ancestrales Saber y Vida, incluso pasando un proyecto sobre huertas para desarrollarlo desde su territorio (Comunicación personal, 15-02-2020). Luis, en suma, persiste estoicamente en su ser como dice Borges en su poema *Borges y yo*: “Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre”. Tal vez, el hombre aguerrido que camina en el testimonio de Luis, sigue siendo ese arduo francotirador que pasó por el ejército... Sí, a pesar de que tuvo que volver a aprender incluso lo más básico para poder seguir adelante. La posibilidad de continuar estudiando en la UNAL ha sido para Luis su oportunidad incluso de seguir luchando.

Los tránsitos de Luis se conectan (no solo por su amistad o por compartir espacios en las Residencias 10 de mayo) con las experiencias de Pilar. Ambos se relacionan por la “paisanía” en contexto de ciudad y sus orígenes similares al provenir del sur del país. Pero quizás lo más significativo es cómo ambos ingresaron a la UNAL a una edad muy superior al promedio, que ronda los 16 y 17 años en primera matrícula, y que ambos no ingresaron a la carrera predilecta, en el caso de Luis por temas de puntaje, y en el caso de Pilar, por consecuencias que el *dominio representacional* en su articulación con el *dominio epistémico*, tiene sobre los prejuicios que el mismo núcleo familiar desplegó en torno a su proyecto de vida.

A estas alturas, cualquier reflexión sobre la equidad parece sumergirnos cada vez más en esos “suelos resbaladizos” que menciona Jaramillo (2012). Ahora que siento que la edad se articula con el género en el *dominio experiencial*, y luego de compartir con Luis y con Pilar una tarde de conversación en las Residencias 10 de mayo, empiezo a tener claro que la equidad en educación superior está lejos de ser una forma estándar de *ser y estar*. Por el contrario, implica la posibilidad de una determinada libertad a partir de la cual las personas nutren con su proyecto de vida los espacios en los que realizan sus tránsitos educativos. Cuando, como afirma Jullien (2017), esa *diferencia* no como “alteridad radical”<sup>120</sup> sino como brecha, como separación que abriga una determinada fecundidad para

---

<sup>120</sup> Debo al antropólogo Felipe Cabrera (2020), la enunciación de una “alteridad radical” como posibilidad de reconocer la riqueza de mundos posibles desde *ontologías* no descritas (incluso no entendidas) por el Estado.

el diálogo, comienza a transformar nuestra propia interpretación del mundo, encontrando la belleza en la sabiduría que albergan ciertas personas, una “injusticia epistémica” comienza a ser desmontada.

#### **4.4.11 La edad no es deshonra: Pilar y el tejido como dignidad**

En el caso de Pilar, el hecho de que haya ingresado a su carrera de Trabajo Social en la UNAL con casi 30 años de edad, si bien puede representar en el *orden organizacional* una extraedad (¿fallo?), también implica unos tránsitos que le han dotado de una increíble capacidad de “tejer”, no solo el hilo, las fibras, sino la resistencia para no fracasar y graduarse como trabajadora social. De hecho, después de dialogar varias veces con ella, creo que obtener el título si bien es importante en su proyecto de vida, no la ha alejado de su deseo de ser artista. Varias de sus producciones artesanales, no solo como autoempleo, sino como forma de comunicar la belleza de su cultura, demuestran la tenacidad en un proyecto de vida que, ante la imposibilidad de ingresar a la carrera de su predilección inicial, no ha sucumbido.

Sin embargo, en Pilar, desde los dominios *organizacional* y *representacional*, se configuran dos “fallos”, incluso tres: ingresa a una edad que casi dobla el promedio de ingreso a la UNAL; a una carrera que no concuerda con su preferencia inicial, y duró casi el doble del tiempo que toma su programa para graduarse. Era entonces inevitable preguntar si a través de todo ese tiempo no había perdido en algún momento alguna materia:

*Yo: Eh, ¿qué te iba a decir? ¿Y materias de trabajo social?*

*Pilar: De Trabajo Social que haya tenido, sí he perdido.*

*Yo: ¿Sí?*

*Pilar: Pero pues también ha sido como por la parte económica, por lo que, pues no tenía para copias, o era copias o almuerzo.*

*Yo: Ah, juemadre.*

*Pilar: Entonces, dije pues almuerzo mata copias.*

*Yo: Mmm...*

---

En el caso de este trabajo, sin embargo, tal “alteridad radical” adquiere una perspectiva menos determinante desde el punto de vista político y antropológico.

*Pilar: Entonces...*

*Yo: Más por eso. (ENT. 10, 06-03-2020)*

Aquí vemos cómo el fallo de perder o no una materia, podría indicar variaciones en el *dominio experiencial* configurado por la condición socioeconómica. Para Pilar, en efecto, que haya perdido una materia se debe a una vulnerabilidad externa, distante de un dominio epistémico y/o cognitivo. No obstante, pareciera como si en la experiencia estudiantil tal fallo se reprodujera a partir de determinadas temporalidades. De hecho, cuando conversamos en el marco de esta investigación, aunque ya había completado todos sus créditos, le faltaba el requisito de inglés para graduarse:

*Pilar: Pero pues ya en sí, trabajo social es una carrera muy asistencialista, en un Estado de derecho asistencialista, en sí con políticas asistencialistas, porque en sí no buscan soluciones reales, porque si no qué sentido tendría trabajo social.*

*Yo: Ujum.*

*Pilar: Si ya estuvieran solventadas todas las necesidades, o sea, no tendría razón de ser, de existir trabajo social. Entonces sí, eso es también lo que me, me tiene como ahí en stand by, el trabajo social es una carrera asistencialista.*

*Yo: Pero ya estás llegando al final ¿no?*

*Pilar: Sí.*

*Yo: Te falta inglés.*

*Pilar: Ya me falta inglés y ya termino y chao.*

*Yo: Y cómo te ha ido en el proceso, digamos académico, tus materias ¿has perdido materias?*

*Pilar: Sí, he perdido materias.*

*Yo: ¿Sí?*

*Pilar: Inglés creo que va a batir el récord jaja.*

*Yo: ¿Inglés qué?*

*Pilar: Va a batir el récord.*

Yo: *¿De verdad?*

Pilar: *Es la cuarta vez que inscribo inglés.*

Yo: *O sea, no has pasado, ¿no has superado inglés?*

Pilar: *No he pasado inglés.*

Yo: *Si necesitas ayuda me dices ¿vale?*

Pilar: *Ujum, igual me voy a inscribir al Colombo.*

Yo: *¿Al Colombo?*

Pilar: *Ujum.*

Yo: *Hay una beca para estudiantes indígenas...*

Pilar: *Pero es de... Desde cuarto, tienes que estar en cuarto hasta séptimo semestre. (ENT. 10, 06-03-2020)*

Aquí se puede observar algo que, junto con otra cuestión emergente, podría constituir tres “fallos” adicionales: además de no ingresar a la carrera de su preferencia, ingresó a una carrera por decisión de sus hermanos hombres, tal vez influidos por un *dominio representacional* que, articulado con el *epistémico*, establece qué puede o no puede, qué debe o no debe estudiar una mujer indígena, con extraedad y poca preparación académica. Al mismo tiempo, su necesidad de cumplir con el requisito de inglés y la dificultad que genera la no “competencia bilingüe”, la lleva a aplicar a otro tipo de ayudas, como la beca ofrecida por la Embajada de Estados Unidos en Colombia, exclusiva para estudiantes indígenas<sup>121</sup> y afrodescendientes en el Instituto Colombo Americano, precisamente por haber excedido el periodo en que podría aplicar. Todos son “fallos” de las temporalidades, de las exigencias para alcanzar éxito.

Sin embargo, cada vez que escucho a Pilar, como en su video (Shinye Arte Kamëntsa (2021, febrero 25), o en los “compartires” a los que es invitada (Museos Colonial y Santa Clara (2021): *Charla Retejiéndome: Historias para mujeres valientes*, siento cómo narra con sabiduría “superior” la forma en que relaciona su experiencia de mujer indígena,

---

<sup>121</sup> Dos personas cuyas experiencias de vida son compartidas en esta investigación, han sido becarias: Alejandra y Sandra.

artesana, trabajadora social, creadora. Y recuerdo cuando, en mi primer encuentro con el CIUB, Jairo Montañez, hombre indígena Wayuu, me interpeló por hablar de “educación superior” como la educación de la universidad. En efecto, después de varios años de ese caminar, es posible pensar que la equidad debería implicar una subversión de aquello a lo que en la academia le otorgamos más valor; entronizamos, encumbramos como el único fin en el *dominio epistémico*.

Pero no debemos eufemizar el sentido de resistencia en Pilar. Su experiencia, como la de muchas otras mujeres indígenas y afrocolombianas, implica serias tensiones con la injusticia en el *dominio experiencial*:

*Yo: Qué ha sido lo más desafiante para ti de permanecer en este proyecto de vida, pues estudiar una carrera en la principal universidad pública del país, de lograr graduarte, cómo, ¿qué ha sido lo más, para ti, lo más difícil, o de pronto lo más desafiante en ese sentido?*

*Pilar: Salir de la universidad.*

*Yo: ¿Salir?*

*Pilar: (risas) Es que ya llevo demasiado tiempo en la universidad, y he perdido como la noción del tiempo acá en la universidad, ya llevo qué, diez años acá en la universidad.*

*Yo: ¿De verdad?*

*Pilar: Y yo quiero hacer otras cosas (risas). De verdad, llevo diez años en la universidad y ya quiero hacer otras cosas, en sí pues siento que a veces la universidad como que me absorbe, y no me deja vivir como ese espacio afuera de que ya quiero hacer otras cosas.*

*(...)*

*En sí pues ya me siento agotada, inclusive, el semestre pasado dije no, ya no quiero volver a la universidad, porque digamos este se... El anterior semestre me encontraba con personas que dicen “¿y usted ya se graduó?” —No, “¿y qué está viendo?” — Inglés. “No, pero yo ya quiero verla haciendo otras cosas”. Entonces es como ese matoneo emocional de que oye, tú que haces todavía, estás acá en la universidad...*

*Yo: ¿Te dicen los compañeros?*

*Pilar: No, compañeros no, eh, personas que he conocido acá en la universidad.*

*Yo: Por eso, compañeros de acá de la universidad. No paisanos, si no...*

*Pilar: No paisanos, si no...*

*Yo: Compañeros.*

*Pilar: Ujum, entonces...*

*Yo: ¿Te preguntan eso? “Uy, Pilar, ¿y qué pasó que sigues acá?” ¿Sí?*

*Pilar: (risas). Entonces pues eso en sí, pues sí es agotador. ¿Sí? Porque claro, mis compañeros ya terminaron hace como 3, 4 años, ya están trabajando, es, están bien (...) Y pues yo sigo acá como que no avanzo, y ya quiero hacer otras cosas. Inclusive en la Corporación<sup>122</sup>, también pues ya se vuelve como tedioso allá en la Corporación, pues no ha sido una muy bienvenida allá en la Corporación en sí.*

*Yo: ¿No qué?*

*Pilar: No me he sentido bien recibida...*

*Yo: ¿No?*

*Pilar: ...En la Corporación.*

*Yo: ¿Por qué?*

*Pilar: No. Por la convivencia.*

*Yo: ¿Tienes a veces roces o qué?*

*Pilar: Pues digamos al inicio cuando llegué a Corporación, fui la primera que pedí traslado, porque yo anteriormente vivía en Ravasco, en residencias femeninas de monjas, sino que allá me pe... En cada reunión que hacían para dar información de la Universidad Nacional, siempre nos ponían a rezar, y pues yo no soy católica, entonces pues para mí y otra compañera era incómodo...*

*Yo: Claro.*

*Pilar: ...Que ahí esté el azor, que el padre nuestro, y que háganse la venia, y todo eso, entonces para mí eso fue incómodo. En sí pues siempre llegaba tarde a las reuniones para no hacer eso, yo dije no, y pues las demás también como que “oiga y ella qué, no es creyente, es atea”, entonces pues era incómodo. Y también pedí traslado porque siempre se demoraban acá en lo del transporte, porque ellos nos daban lo de los transportes y siempre era dos meses después. Varias ocasiones yo me vine desde allá, desde el 20 de julio caminando hasta la universidad.*

---

<sup>122</sup> Corporación “Residencias 10 de mayo”.

*Yo: ¿De verdad?*

*Pilar: Entonces dije no.*

*Yo: ¿Allá quedan esas residencias femeninas, en el 20 de julio?*

*Pilar: Allá quedaban, ya no quedan.*

*Yo: ¿Quedaban? ¿Ya no existen?*

*Pilar: Ya no existen.*

*Yo: Eran de la universidad, ¿cierto?*

*Pilar: Eran de la Universidad,*

*Yo: Femeninas.*

*Pilar: Tenían convenio. Y pues ya no, ya se acabó. Entonces yo pedí traslado argumentando eso. Y primero pues me dieron el traslado acá en la corporación, cuando llegué a la corporación no tenía un espacio en sí, asignado una habitación o donde me pudiera alojar. Y pues ni si quiera el director sabía que en dicho apartamento pues ya vivían tres compañeras, y pues me andaban rotando de apartamento en apartamento, entonces no. Y luego llegué a un apartamento donde estaba una chica, y la chica ya llevaba mucho tiempo y pues tenía muchas cosas, prácticamente yo llegué con mi ropa y nada más, con colchoneta creo que llegué y ya. Y pues ella tenía nevera, sala, comedor, tenía todo. Entonces pues, y tenía novio y pues él, tenía novia y novio, entonces, en cierta ocasión, eh, ella estaba de vacaciones y yo me quedé acá en Bogotá y el novio había llegado a eso de la madrugada, yo se supone que yo estaba sola en la habitación, que no estaba ella, cuando a las 5 de la mañana empecé a escuchar a él hablar por teléfono, pues eso a mí me molestó, es sí, pues oiga cómo así que él tiene llaves (...), del apartamento, entonces yo pedí cambio de apartamento, me asignaron a otro, pero siempre tiene que haber conflicto para que te cambien. Pues digamos yo quería salir en buenos términos del apartamento, pero no me cambiaban, entonces luego ya ella llegaba con sus amigos, y a veces yo no llegaba a dormir y a veces no llegaba a dormir porque me quedaba donde mi hermano, que vivía también en Residencias, y pues había hecho ella fiesta, y pues había habían dos personas durmiendo en mi cama, entonces como que pues eso también a mí me molestó mucho, entonces pues luego empezaron los conflictos con ella y ahí si ya me cambiaron. Entonces me cambiaron de apartamento, y ahí estoy. (ENT. 10, 06-03-2020)*

Esta experiencia de Pilar muestra cómo en el *dominio intersubjetivo*, quienes de manera genérica se denominan “pares”, pueden llegar a tener un privilegio (aunque mínimo) al lograr su plan de estudios en menor tiempo. Esto, como se lee en el relato,

puede implicar la mofa, la crítica; un enjuiciamiento que, si bien pudiera no buscar tal efecto, produce sentimientos negativos en personas que no cuentan con esos “microprivilegios”, como tener una menor edad y “salir” más rápido de la Universidad.

Al mismo tiempo, el testimonio de Pilar respecto de su situación en las residencias estudiantiles, me recuerda mi experiencia en Berlín durante el semestre de verano del año 2018; llegué sin contar con alojamiento estudiantil ni alguien que me esperara en el aeropuerto y me guiara al menos los primeros días. En ese momento, después de la frustración por no disponer de una beca del DAAD<sup>123</sup> (para contar con una residencia estudiantil cómoda, una oficina en el campus de la Freie Universität Berlin, entre otros beneficios de ser estudiante “oficial”), tuve que ir de un lugar a otro para encontrar alojamiento. El segundo sitio fue el Generator Hostel ubicado en Prenzlauer Berg. Allí la habitación más económica tenía cuatro literas para ocho (8) personas. Yo era uno más, y con una edad mayor al promedio de huéspedes, pero menor que la del hombre mayor, un rumano, un ruso, o quizás un polaco que solía escupir y toser toda la noche.

Durante los primeros cuatro días allí, encontré a ese hombre de mayor edad, cuya forma de vida activó mi intuición literaria. Él siempre estaba en la habitación al comenzar la noche, y la dejaba igualmente a primera hora de la mañana. En las noches solía despertarse a toser y escupir en un lavamanos cerca de mi cama (o mi porción de ella), o a discutir con otros jóvenes, algunos de ellos alemanes o polacos que solían alquilar la habitación por el tiempo de sus viajes, no de intercambio académico, sino de juerga; de derroche de vida en las noches berlinesas. Muchas de esas emociones las trasladaban en la madrugada a la habitación, sin importar que otras personas (como el hombre mayor y yo, también mayor en relación con ellos), quisiéramos descansar.

Como era de esperarse, al día siguiente yo no había dormido lo suficiente como para iniciar la jornada, y, no obstante, mi deseo de cumplir con el plan de estudios propuesto en Berlín era más fuerte que las “sutilezas” de alojamiento, idioma, alimentación, transporte, dinero... Tal vez, esos tránsitos reducen nuestro cuerpo a una humanidad sentida. “Pensar en y a través de la interseccionalidad” o “verla”, ¿qué puede ser después de todo sino sentir

---

<sup>123</sup> *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, por sus siglas en alemán, es el Servicio Alemán de Intercambio Académico, una de las instituciones más importantes en la promoción y patrocinio de la movilidad académica internacional de estudiantes en diferentes áreas del conocimiento.

en carne propia esa especie de marginación, y a la vez sentir una conmiseración compartida por otras personas que, como yo, llegaban a diario a ese inclemente lugar a “buscar destino” en Alemania. Hindúes, africanos/africanas, árabes, latinas/latinos, compartíamos una misma vulnerabilidad con diferentes acentos y honduras, con formas alternas de experiencia y, quizás, de dar sentido a ellas.

Cuando en marzo de 2021 acompañé a Luis antes de su regreso a su territorio en el sur de Colombia, y conversé por última vez personalmente con Pilar en las Residencias 10 de mayo, recordaba cosas que yo mismo había experimentado, sin desconocer arbitrariamente las diferencias. Yo tuve que habitar esos lóbregos hostales por un par de semanas, quizás tres, mientras que cientos de estudiantes indígenas y afrocolombianos deben habituarse a estos lugares por años. Algunas veces, llegan a tener familia allí. No obstante, quizás, en medio de todo, para ellos/as eso no es una desventaja sino un privilegio. Después de todo yo estaba en Berlín estudiando, y ellos/as en Bogotá también están haciendo lo propio.

#### **4.4.12 Wilson: mirar hacia adelante y hacer de “lo humano” lo esencial**

Wilson es un estudiante afrodescendiente a quien conocí gracias a mi amiga Neyda Campáz cuando nos invitó en el año 2017 a Altos de Cazucá a realizar una actividad de motivación para el ingreso a la UNAL con mujeres jóvenes afrodescendientes que viven en este sector al sur de la capital. Cuando dialogamos “oficialmente” para esta investigación (ya a través de la virtualidad puesto que nos había caído encima la pandemia del Covid-19), uno de los temas que surgió fue justamente cómo esta anomalía afectó principalmente a jóvenes que, como Wilson, carecen de suficiente acceso a equipos tecnológicos y conectividad de banda ancha para acceder a los recursos digitales y las clases en modo remoto. En ese momento le pregunté si, como muchos otros/as estudiantes llamados/as “foráneos/as”, pensaba regresar a su territorio mientras pasaba todo esto:

*Wilson: Ahorita por esto de la pandemia creo ahí a finales de este... no, por ahí a inicios de este mes, ya después de haber inscrito materias y todo eso dejar todo solucionado, después me voy al pueblo, ya con mi mamá hablamos y por ahí hay unas vecinas que tienen como wifi para ver si ellas me dan la conexión para ver las clases. Pero normalmente cuando pues estamos en clases, yo me vengo en... digamos los dos años que las clases han empezado en enero, yo me vengo en enero, y voy en diciembre, a finales. Por allá una o dos semanas después de haber salido,*

*pues igual con mi mamá. Ella, ella es madre comunitaria, entonces yo los últimos años he gestionado como unos regalos para los niños. Entonces pues siempre empiezo como desde octubre, pero ya en diciembre pues todo el tema que me empiezan a dar los regalos y ya la gente como: “No, espérate que no te vas, que yo tengo unos regalos por ahí”. Entonces se demoran un poquito. Tipo veinte o veintiuno de diciembre, pero pues sí, ahorita pienso irme más o menos en septiembre. (ENT. 11, 06-08-2020)*

Wilson, al no poder ingresar a la carrera de arquitectura por temas de puntaje en la prueba de admisión, está cursando diseño gráfico, carrera con un alto componente tecnológico en su desarrollo actual, lo cual podría acrecentar las brechas entre su proceso formativo y el que desarrollan sus “pares”. De hecho, el día que nos conectamos para conversar, tuvimos que parar la entrevista por medio de Google Meet y hacerla vía telefónica, dado que la conectividad de Wilson impedía una comunicación fluida. A la vez, si decidía regresar a su territorio, era improbable que cambiara la conectividad de acuerdo con su relato, aunque en éste pareciera predominar una voz afirmativa, tenaz. Pero la posibilidad de llevar regalos a niñas y niños de Salahonda, se convierte en motivación frente a la dificultad de “conectarse” a clases y demás actividades académicas, que en la UNAL son constantes, incluso en tiempos de pandemia.

A pesar de estas situaciones, como le gusta decir a Wilson: “complicaditas”, él representa un caso de éxito dentro de su grupo familiar al haber obtenido un cupo en la UNAL (Sede Bogotá):

*Wilson: Yo tengo tres hermanos, dos de parte de mi madre y uno de parte, mentiras, dos de parte de padre y uno de parte madre. Mi hermano de parte de madre estudiaba en Buenaventura, pero tuve una complicación por todo el tema también pues de los grupos, pues mi hermano, pues de lo que él dice, ¿no?, porque como que lo amenazaron y como que lo estaban siguiendo de donde vivía a la universidad y como que a uno de los compañeros le habían dicho que se fuera, si no lo iban a matar. Entonces mi mamá con todo ese tema, lo sacó y se fue a Cali, hace rato está en Cali, no sé si ya se haya ido para el pueblo porque tenía como pensado él irse esta semana, entonces ese tema también es lo que me detiene porque igual, si hay para mandar a traer a uno, no hay para el otro. Pero ahorita sí me toca esperar, el próximo mes que a mi mamá le llegue el pago del, del qué, del trabajo, y pues de ahí sacar para, para ir al pueblo.*

*Yo: ¡Claro!, ¿pero ese es el único hermano que también está estudiando?*

*Wilson: Que está estudiando sí, los otros dos son mi hermana de parte de padre, yo creo que ella en Tumaco trató como hacer un curso no sé si fue de enfermería o de*

*qué fue, pero ella hizo un curso, creo, pero igual creo que no está ejerciendo. Mi otro hermano pues ese era el que se iba, por ahí anda dando vueltas, el man trabaja con oficios varios en el pueblo y todas esas cosas, no, no se plantearon como el tema educativo y que tal. (ENT. 11, 06-08-2020)*

Pareciera que estudiantes de los grupos étnicos que ingresan a la UNAL son una especie de “privilegiados” si se comparan con otras personas de su mismo grupo social, lo que demuestra cómo en la trama de las asimetrías, el darwinismo social se reproduce en diversas escalas y por medio de diferentes situaciones afortunadas, como la “identidad conferida” (Holt, 2012) que hemos develado en otras experiencias.

Dicho éxito parece difuminarse cuando se refiere a los dominios *intersubjetivo* y *representacional*, puesto que en la sede Bogotá, en donde no solo se dan los puntajes de admisión más altos, sino que se construye una academia con base en los más altos perfiles de docentes y directivas, lo que la tenacidad y la dedicación al estudio podrían convertir en méritos auténticos, deviene fallo en tanto ausencia de un “mérito” diferenciado, estratificado, “pigmentocratizado”. Ya no es equidad sino mera inclusión. No digo que sea adverso, pero son escalas diferentes de justicia, pensando la propuesta de Nancy Fraser (1997, 2008) de una necesaria reconciliación entre *redistribución* y *reconocimiento*. En este sentido, reitero que no se trata de un simple *estar ahí*, sino de una posibilidad de *ser* en ese lugar en donde se está, y de que se reconozca eso que se *es* en donde se *está*, no por simple tolerancia o respeto a la multiculturalidad, sino por reconocimiento intercultural como espacio fecundo de diálogo y construcción de conocimiento (Jullien, 2017).

La academia es la academia, ese “saber esotérico” que plantea Veblen (1994) como consustancial a ella, que muchas veces aleja de la democracia a quienes desean entretejer un sentido del poder ser y estar en la Universidad. Creo que el *dominio intersubjetivo* opera así en un campo de articulación constante con el *dominio epistémico*. Ambos están atravesados de una alteridad que implica experiencias diferentes de *ser* y *estar* en la academia:

*Yo: (...) Y en la relación con los compañeros y con no solamente pues los mismos de tu cultura o tu territorio sino con estudiantes de admisión regular, con los docentes. ¿Cómo ha sido ese trato?, y con los directivos también, ¿cómo te ha ido con ese, con ese relacionamiento?*

*Wilson: Pues, el lazo, el lazo de directivos, profesores y todas esas vainas, pues de alguna forma, siempre ha sido, pues bueno podríamos decirlo. He tratado como*

*metérmele por el lado más flexible con los profesores porque igual en algunos casos llegaba a necesitar temas de materiales y todas esas vainas, porque en su momento, en su momento en algunos trabajos pues no tenía para imprimir y todo ese cuento, entonces yo lo negociaba con los profesor, le decía: “pues yo igual tengo el trabajo hecho, pues no tengo el dinero para imprimirlo entonces no sé qué tan factible sea que yo muestro mi trabajo digitalmente y así mismo hago una maqueta manual que pues acaba de presentar que igual mis compañeros la van a presentar impresa, que les queda más fácil a ellos, pero igual yo no tengo el medio para imprimirlo, no tenía el dinero”. Entonces por ahí, pues bien. Nos hemos destacado bien, todo el tema académico, en su momento se me complicó todo el tema que manejo de programas, hasta ahora tengo problemas bastante gruesos con eso, pero ahí vamos solventando todo el cuento, ¿no? Pero pues sí, cuando llegué yo tengo compañeros que ya habían manejado programas y que ya los conocían, que veían trabajando con ellos hace rato. Yo, acá vine a conocer los programas, los había escuchado de alguna manera por ahí, pero ya que haya tenido contacto ya directamente con ellos, no. Entonces ese también fue un tema complicadito, pues el tema de compañeros y toda la competencia, pues sí, como tú lo dices: la competencia siempre ha estado, pero más que las notas, me ha preocupado es aprender, y yo digo: “si me pongo a competir con estos manes, que ya conocen, que tienen la comodidad y llegan a su casa y su mamá les sirven la cocina, la comida, que su mamá los levanta y... pues voy en desventaja”. Porque me toca llegar a la casa, me toca cocinar, me toca lavar, me toca trapear, a diferencia de alguien de aquí de la ciudad que llega al cuarto, y la mamá le lava la ropa y le hace esto, le hace lo otro, entonces ese, ese de tiempo que ellos están aprovechando en eso que está haciendo la mamá, yo pues tengo que hacer las dos cosas, entonces pues, ponerme a competir, en ese sentido, ¡no!, tengo ahí las de perder. Tengo que esforzarme más, ¡sí!, es un esfuerzo más y pues me ha pasado, me ha tocado pasar de largo, me ha tocado quedarme ahí haciendo esto y aquello, pero pues no, no he tratado como de competir. El tema de las notas sí, pues he tratado de mantener lo mejorcito que se puede, pero pues con todo el tema de la Universidad cuando lo entendí. Cuando entendí que la universidad no se trata de notas sino de aprender, dije como: “¡jueputa!, igual si me tiro la materia, pues no es la idea, pero si me la tiro por algo, trato de aprender lo mejor que pueda y pues eso es lo que me va a servir a mí”. Porque si me pongo con el tema de notas, yo sé que listo, le saco buenas notas, pero de ahí a que aprenda que eso que aprendí me quede, eso que aprendí yo lo vaya a aplicar, se me complica entonces mejor no, pongámosle cuidado a esto y ya las notas se darán por sí solas. Y me ha pasado mucho, en que he tenido complicaciones difíciles porque cuando llegué tampoco tenía equipo, entonces me tocaba adelantar lo mayor posible en la universidad los trabajos que dejaban. Entonces por ahí también se me complicaba resto y pues yo trataba como de, de alguna manera negociar con los profesores, decirle: “tengo esto, pero puedo solventar esto con aquello, si tú, si tú me das un plus, ¡listo!, le damos”. Entonces cuando ahí sí trabajamos duro con eso y pues ya a medida que fui consiguiendo las cosas y todas esas vainas, pues se iba mejorando la calidad y todo eso, pero pues... sí, se ha tenido complicaciones, pero tampoco, tampoco es que me eche, me eche a morir. Sí he tenido mis malos momentos y me ha, se me dificulta bastante el tema*

*teórico, se me dificulta mucho, mucho el tema teórico, pero pues ahí he tratado lo mejor posible de ayudarme con eso, en las materias teóricas. (ENT. 11, 06-08-2020)*

Aquí, como en el discurso de Wilson que inicia este trabajo, el *dominio intersubjetivo* opera mediante una comparación constante, aunque no en un sentido lastimero (Blandón y Arcos, 2015), sino como una forma de comprensión de sí en el *dominio experiencial*. Al comprender su propia experiencia y las estrategias de supervivencia que requiere generar, sitúa el lugar para alianzas docentes en ese proceso, puesto que son quienes tienen posibilidad de ayudar en algún momento (incluso materialmente). En el caso de sus “pares”, Wilson parece no adoptar la lógica occidental de la competitividad como forma de legitimación, pero no porque no quiera destacarse, sino porque considera que no puede hacerlo en vista de las condiciones desiguales que se reproducen en la Universidad, en el marco de las actividades académicas de su programa curricular. Siguiendo con ese “hilo” conversacional:

*Yo: ¿Y has perdido alguna materia?, o, ¿siempre has pasado?*

*Wilson: He perdido una materia que estoy que no la paso.*

*Yo: ¿Cuál?*

*Wilson: Una teórica que se llama... cómo se llama, cómo se llama, Teoría del... Teoría de la mirada.*

*Yo: ¡Ve!, ¿teoría de la mirada?*

*Wilson: Sí, eso es una como ahí.*

*Yo: ¿Y por qué se te complica?*

*Wilson: Porque es muy teórica, o sea, o sea leer y es por ahí todo es lectura. La verdad, no te voy a decir mentiras, a mí se me complica mucho la comprensión y pues ya todo el tema de la comprensión universitaria en las lecturas es más avanzado.*

*Yo: ¡Claro!*

*Wilson: Por ahí me he atrasado un poco y siempre que tengo, o sea, como estudiante pues esto, a un par de veces lo dije con una psicóloga, pero fue como: “¡Ay, sí!, que eso pasa”. Entonces, ahí es el tema. Pero siento que tengo una barrera como con la profesora, yo entraba a clases y yo le pedía el favor de los*

*favores, así fuera que yo me hubiera leído el libro completo y le hubiera entendido. Yo llegaba y le miraba la cara a esa señora y se me olvidaba hasta cómo me llamaba. Entonces cuando me preguntaban algo en un parcial yo: “¡ya la cague!” (ENT. 11, 06-08-2020)*

Existen aspectos de la interacción humana que operan en el *dominio intersubjetivo* como una expresión de vulnerabilidad. Si bien la profesora menciona pudiera no tener como intención sugestionarlo, algo en su forma de interactuar, dictar la clase, dialogar con estudiantes, genera en Wilson un fallo que, en el caso de otras personas, posiblemente no opere igual. En efecto, el poder simbólico es desmontado cuando en el *dominio intersubjetivo* se producen relaciones equitativas, para lo cual es necesario que el racismo, el sexismo o el clasismo queden invalidados por el reconocimiento (mutualidad); inarticulados a un *dominio epistémico* que otorga o suprime privilegios injustamente; como si la encarnación del fallo deviniera de una decisión.

Por el contrario, gran parte del dispositivo del fallo está estructurado en lo que Fricker (2017) denomina *injusticia testimonial*, expresada sutilmente en cuestiones que a veces ignoramos; que a veces pasan frente a nosotros/as de maneras casi que invisibles. Es en este sentido que algunas personas interpretan su lugar en determinados espacios de interacción académica. A pesar de que Wilson evita concebir el fallo con la profesora como algo que también acontece a estudiantes “andinos”, y que a esto le da mayor importancia, luego señala otros elementos de ese mundo microsociedad que solo puede ser experimentado por él, o por otras personas que comparten alguna identidad “racial” o étnica articulada con un *dominio epistémico* que opera a modo de poder:

*Wilson: Ella, ella es de Diseño, esa señora, la profesora tiene fama. De hecho, yo andaba con un pues, el circulito de amigos, pues de aquí: andinos que yo tengo de la Facultad. Pues son dos: Luis y una chica que se llama Angélica y literal, uno de los, Luis, envió una carta con soporte psicológico, que no podía; la señora le bajaba todo, y hay muchos, muchos compañeros que les ha pasado eso y es un problema de Facultad que ahora yo creo que, lo que trataron de hacer fue como que meter otro profesor para que dieran los dos, pero igual son poquitos.*

*Yo: ¡Claro!*

*Wilson: Sí, es complicado.*

*Yo: Pero el tema de la profesora no es, ¿un tema de racismo ni nada?, sino más como exigencia.*

*Wilson: ¡No!, por ese lado no. Por ese lado no he sentido eso.*

*Yo: Y, ¿lo has sentido con alguien allá en la universidad?*

*Wilson: ¿Cómo?*

*Yo: ¿Lo has sentido con alguien, algún profesor, algún compañero o gente por ahí?*

*Wilson: Pues... hay, hay cosas despectivas que uno dice como: “Me está mirando raro”, y pues yo trato de la más mínima manera asociar pues, ciertos comportamientos con el racismo, pero sí ha habido cosas densas. Una vez yo me acuerdo estaba en segundo... No mentiras. Segundo no; en tercero. Porque en segundo miré Foto I<sup>24</sup>, y todo el tema de laboratorio y todo el cuento, y hay algo que a mí, yo creo que en mi vida se me va a olvidar: empezando el siguiente semestre, yo me encontré con un profesor y pues yo no sé en qué tono lo dijo el man; trato como te digo, lo más mínimo asociarlo con racismo, pero entonces el man me mira y pues ya, ya le había comentado de dónde era y entonces, cual el man me mira, me dice:*

*—“¡Hola William, ¿cómo vas?! Bien profe, pues ahí vamos, y me dice: “¡no, yo pensé que usted ya no estaba más por acá; yo pensé que ya te habías ido de la Universidad!”. Y yo: ¿cómo así que ya me había ido de la Universidad?, si apenas acabo de mirar Foto I y todo lo que me falta.*

*Yo: Sí.*

*Wilson: Entonces yo no sé cómo el man lo dijo, pero, en un momento fue como: “marica, ¿cómo así?”.*

*Yo: Como que ya no tenía expectativas de verte allá.*

*Wilson: Exacto, entonces yo dije como: “entonces qué, ya no tengo la capacidad de estar aquí o qué”, entonces si fue como...*

*Yo: Y, ¿era profesor de qué... era profesor de qué área?*

*Wilson: Foto.*

*Yo: De Fotos, vea así es...*

*Wilson: Hay compañeros por ahí, hay compañeros que lo miran a uno como ¡ah!, pero no, yo a esas vainas no le... (ENT. 11, 06-08-2020)*

---

<sup>124</sup> Se debe referir a alguna materia del componente básico de Fotografía.

Aquí el *dominio intersubjetivo* se expresa con tan enorme fuerza que imprime sobre los cuerpos determinados prejuicios. También supone considerar el fallo como algo más próximo a determinadas personas e identidades “raciales” y/o étnicas y no a otras; a determinados cuerpos. Aunque, repito, Wilson en un acto de estoicismo hace un gran esfuerzo por no interpretar su fallo como un caso de racismo, tiene la capacidad de identificar variaciones en el tono, en la mirada, en el *dominio representacional* a partir del cual sus “pares” o docentes se dirigen a él como en una especie de prejuicio.

#### **4.4.13 AfroUN y la lucha de Marcela por no ceder ante el fallo**

AfroUN se ha mostrado como una fuerza importante para estudiantes afrocolombianos que llegan cada año a la UNAL (Sede Bogotá). De hecho, actualmente “mueven” sus redes sociales por donde promocionan eventos y diferentes iniciativas con el fin de generar procesos de solidaridad, aprendizaje y, lo que pudiera decirse, una especie de resistencia ante el riesgo de fallo que se origina las dificultades de llegar a una ciudad nueva, a un clima impredecible, a una cultura diferente, muchas veces diametralmente opuesta a la del territorio.

A partir de algunos eventos en donde vi cómo algunos/algunas integrantes de AfroUN lideraban discusiones en torno a la interculturalidad, el racismo y la misma educación superior, pude percibir que además es un espacio que pretende combatir la visión estereotipada con que a menudo la población afrocolombiana es recibida en la UNAL, pero también en la sociedad en general. De hecho, hablan constantemente de un “racismo estructural” como parte de la cultura occidental, contra la que luchan para *ser* y *estar* de una manera acorde con sus cosmovisiones y, sobre todo, para ocupar un espacio determinado, sea el campus, sean las aulas, sea la misma ciudad.

En medio de estos recorridos (obligadamente tímidos al no poder conocer más de cerca el proceso), encontré a Marcela gracias a Wilson, y ella, como una de las fundadoras del grupo, confirmó algunas percepciones y abrió nuevos caminos de interpretación:

*Digamos que cuando yo entré a la universidad la idea era estudiar inglés, pero pasé fue a alemán porque mi otra compañera ya había pasado a inglés y entonces como era solamente el dos por ciento de la carrera que le daban a uno el cupo como estudiante; entonces pues ni modo. La idea era después del primer semestre cambiarme a Inglés porque de alemán no sabía absolutamente nada, ni siquiera el saludo. O sea, ¡nada! Entré a la carrera y pues ya que nos da el colegio, ya que la*

*Universidad nos da la oportunidad de estudiar, pues: ¡hagámoslo! No tenía ni idea de que existía la Nacional. Me presenté pues simplemente porque llegaron unos estudiantes de la Nacional y conocimos a través de ello, lo que era la Nacional, y ello, entonces por ello también me animé y porque dije: “hay que aprovechar este cupo, entonces vamos a ver qué pasa”. Listo, pasé a la Universidad. La idea era cambiarme, pero después del segundo semestre dije: “pues no me parece tan mala la carrera y vamos a sacarle provecho”. Pero durante toda la carrera digamos hubo, como dos años dejé de estudiar formalmente, o sea vi solamente electivas porque me pegué una desanimada, no entendía nada, me iba súper mal en todo. Digamos que teníamos supuestamente un tutor al que podíamos recurrir en caso de dudas y eso, pero yo vine a conocer a mi tutor casi que en el trabajo de grado. Entonces la otra cosa es que los grupos autónomos estaban simplemente enfocados a carreras como matemáticas, o sea las ingenierías, otras carreras, pero lo que son los idiomas simplemente eran como clubes de conversación. Pero esos clubes de conversación digamos no ayudan de a mucho. Digamos que hay mucha precariedad en ese sentido, entonces fue bastante fuerte. (ENT.12, 24-05-2021)*

A partir del testimonio de Marcela se observa cómo lo que en un principio puede considerarse un caso de éxito, al aprovechar la oportunidad educativa especial que suscita un cupo en la UNAL, esto mismo se convierte en serio dilema vital. Es como si la imposibilidad de obtener un cupo en la carrera de preferencia, y ante la aparente posibilidad de hacer traslado, diferentes estudiantes entraran en una dinámica de postergar un proyecto de vida específico, con la finalidad de “no perder la oportunidad”. No obstante, como en el caso de otras personas con quienes hemos conversado, esa opción parece que se difumina ante la dificultad del traslado (fallo), o bien, ante la adaptación exitosa al segundo programa de preferencia.

Este fue el caso de Marcela, quien, no obstante, comenta las vicisitudes que tuvo que afrontar, ya no solo para adaptarse a la nueva vida en la ciudad, sino a las nuevas exigencias académicas, para las cuales, como comentan Javier y Wilson, las comunidades del Pacífico no tienen igualdad de condiciones. A la vez, Marcela cuestiona algunos programas de acompañamiento integral, como los que la funcionaria Zulma Camargo enuncia como casos de éxito en la estrategia institucional, a pesar de reconocer sus desafíos y dificultades. Sin embargo, lo que para la funcionaria puede ser un problema de difusión y recepción, para estudiantes como Marcela se convierte en un tema *organizacional*, cuya lógica administrativa y estratégica no logra aterrizar en el campo de las percepciones estudiantiles. En efecto, las opiniones sobre los GEA, no quedan reducidas a un simple

descontento con las “formas” institucionales, sino que son un factor humano que se origina en déficits interculturales.

Además, como le he escuchado a estudiantes indígenas, normalmente estos grupos son liderados u operados por estudiantes mestizos, ciudadanos o que no tienen un enfoque intercultural en el apoyo académico que brindan y, a pesar de que ese no puede ser objetivo de dichos grupos (o por lo menos no se ha pensado un enfoque diferente hasta ahora), quizás eso marca una distancia en la comodidad que sienten los grupos étnicos a la hora de acudir a dichos apoyos institucionales. Al final, en tales grupos también está lo intersubjetivo como un factor atravesado por el *dominio epistémico*. Sentirse bien o no allí, puede originarse en un aspecto no reconocido o velado, pero que determina relaciones asimétricas para quienes requieren dichas nivelaciones y no sienten la comodidad para acudir a sus ofertas. Esa sensación, ese malestar es una de las formas en que interpreto la *metafísica de la opresión*.

De esta manera, hemos transitado desde cuestiones que proceden de lo estructural a lo específico; a formas de experiencia diferenciadas en donde el género, la “raza”/etnicidad y la condición socioeconómica se articulan con determinados dominios de poder. Hemos visto cómo operan de formas diversas sobre los cuerpos, las emociones, los pensamientos y ese universo que implica no solo ingresar sino permanecer en una universidad pública selectiva, en esa Universidad que la historicidad ha pretendido “de todos” pero sin muchas opciones para todas. Sin embargo, a la luz de lo conversado y caminado, tanto sobre esos múltiples espacios como sobre estas páginas, es posible que ese “todos/todas” quede diluido en sutilezas que oprimen, que configuran una equidad distorsionada bajo el paraguas del éxito y del fallo.

## Capítulo 5. De justicia epistémica y otras agendas: espacios de participación, voz y reconocimiento

*¡Oh matemáticos, iluminad semejante error! no tiene voz, porque donde hay voz hay cuerpo.*

Leonardo

La *justicia epistémica* es un concepto que ha cobrado relevancia en los últimos años, al trascender las cuestiones meramente formales de la equidad en la educación superior (Caicedo y Castillo, 2008, 2016; Viveros, 2021). Si al principio de este trabajo hablé de la equidad como una preocupación que tomó fuerza en Latinoamérica a partir de los años 90, actualmente, tales demandas adquieren otros matices en la medida que los indicadores de inclusión y equidad basados en criterios cuantitativos de admisión sobre la diversidad del estudiantado, ya no parecen suficientes.

Esto significa que evaluar el *dominio organizacional* por la forma y la cantidad en que las universidades selectivas incluyen “nuevos” sujetos en sus programas curriculares (sobre todo si estos ostentan algún nivel de prestigio o hegemonía epistémica), aunque deleve una vista del paisaje, no es el panorama completo. Más aun, la vista no tendría toda la gama de colores posible en ausencia de una discusión sobre los espacios de participación, voz y reconocimiento vividos, y entendidos desde una perspectiva amplia de configuración del conocimiento y la cultura en la experiencia universitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Esta experiencia incluye su interacción con los saberes académicos legitimados institucionalmente, sus percepciones en torno al *dominio intersubjetivo*, y cómo la Universidad logra o no su reconocimiento intercultural para la pervivencia de su identidad territorial y cosmovisiones.

Esto presupone que, en la experiencia universitaria de personas indígenas y afrodescendientes, resulta diferente el intercambio de poder simbólico y material en una sociedad que usualmente ignora, borra o desconoce costumbres y cosmovisiones con el discurso del desarrollo y el “progreso” económico y “humano”. Es ello lo que voy a rastrear como *dominio epistémico* en su interacción con otros órdenes o dominios de poder. Como

se verá a través de las conversaciones, no solamente suponemos un conjunto de dispositivos institucionales o curriculares que configuran qué tipo de saberes, conocimientos, símbolos o discursos están legitimados socialmente, sino que abordamos las experiencias diferenciales que obran en las personas de acuerdo con las identidades y posiciones ocupadas en la estructura organizacional.

Consecuentemente, es importante indagar los modos en que algunos espacios, sean agenciados desde el *dominio organizacional* o no, permiten producir y co-producir sentidos en torno a un saber no determinado únicamente por el discurso académico, sino por la identidad y sus formas de asociación y vivencia en la UNAL. Pueden ser espacios para el reconocimiento intercultural y la apropiación o reapropiación de saberes y memorias, como los proyectos desarrollados por el Colectivo Intercultural (2007); las experiencias de escritura con estudiantes indígenas y afrodescendientes desde el Departamento de Lingüística (Mora, 2016), y la Red Intercultural de Saberes Ancestrales de Colombia<sup>125</sup> [Programa Saber y Vida (Muñoz et al., 2021)]. Éste último, especialmente, se ha constituido para mí en un espacio poderoso para la apropiación pedagógica de la interculturalidad dentro de la UNAL, sobre todo porque, desde una perspectiva general, acoge a estudiantes que provienen de regiones<sup>126</sup> desde el interés y la motivación por ingresar a la UNAL (Sede Bogotá), pero también por buscar estrategias de permanencia en consonancia con sus identidades y cosmovisiones, sin desconocer los desafíos que implica sobrevivir en la capital del país.

Sin embargo, lo que está en juego en la UNAL va más allá de esos deseos. Así, es inevitable que la presencia de estudiantes de grupos étnicos en universidades con modelos educativos occidentales, esté abierta a varias interpretaciones, algunas de las cuales dependen de la perspectiva con que se mire el problema, como muestran las críticas a las acciones afirmativas y las lógicas de investigación que pretenden ser inclusivas de la diversidad étnica (Mosquera y León, 2009; Proyecto Intercultural, 2007; Blandón y Arcos, 2015). Tales variaciones igualmente dependen de unos horizontes en los que lo político se encarna unas veces en el género, otras veces en la “raza”/etnicidad, y otras en la condición

---

<sup>125</sup> En adelante Red Intercultural.

<sup>126</sup> Desde un dominio *representacional*, algunas personas que ingresan por admisión regular, suelen llamar “foráneos” a las/os estudiantes que provienen de regiones apartadas de los centros urbanos, o territorios diferentes a Bogotá y sus alrededores.

socioeconómica. No obstante, lo más importante será el dominio de *poder epistémico* mediado por elementos simbólicos que encarnan prestigio, privilegio o desventaja según el caso y la experiencia.

### **5.1 Me reconozco, nos reconocemos... ¿nos reconocen?**

La palabra *reconocimiento*, como afirma Paul Ricoeur (2006), acoge una gran riqueza no solo semántica sino desde la forma en que tales significados se configuran narrativamente. No puede ser menos en la medida que su carga semántica, más allá de la aparente simplicidad de los significados al uso, permite advertir grandes trazos de lo que en el pensamiento emerge como identidad y memoria:

    Mi hipótesis de trabajo sobre una posible derivación de las significaciones en el plano del concepto encuentra un apoyo y un estímulo en un aspecto significativo de la enunciación del verbo en cuanto verbo, a saber, su empleo ya en la voz activa — reconocer algo, objetos, personas, a sí, a otro, el uno al otro—, ya en la voz pasiva —ser reconocido, pedir ser reconocido—. Mi hipótesis es que los usos filosóficos potenciales del verbo reconocer pueden ordenarse según una trayectoria que va desde el uso en la voz activa hasta el uso en la pasiva. (p. 33)

En este trabajo he considerado que la equidad en educación superior puede pensarse a partir de la idea de *reconocimiento*. No un reconocimiento en sus acepciones más básicas, o camuflado en una idea de multiculturalismo que termina por “exotizar” la presencia de estudiantes de grupos étnicos en las universidades tradicionales, sino en una perspectiva que dialoga con las ideas constituyentes del interés de personas con identidades diversas y, por ende, concepciones de vida igualmente variadas. En tal perspectiva, la universidad podría retornar (y en otros casos transitar) hacia un lugar preponderante dentro de la justicia social, cuestión diametralmente opuesta a eso que Miriam David (2011, pp. 31, 36) ha denominado “capitalismo académico”. La crítica a ese modelo de “universidad” es la reverencia al multiculturalismo como *falso reconocimiento*. De ahí la necesidad de repensar la equidad desde un ámbito más complejo que las cuotas de admisión o los porcentajes de participación en universidades selectivas.

### 5.1.1 ¿Cómo vincular el territorio propio en diálogo con el mundo occidental?

A través de mi aprendizaje en el proceso desarrollado por el Programa Saber y Vida del IEPRI, he encontrado la importancia que tiene el territorio entre estudiantes indígenas y afrodescendientes. Cualquier persona podría pensar que ello se sobreentiende desde un autorreconocimiento étnico. Sin embargo, lo curioso es cómo tales estudiantes resignifican y experimentan su territorio en contextos de ciudad. Esto de alguna manera lo he podido observar en espacios como la huerta y la maloka del Aula Viva, así como en las múltiples reuniones sostenidas a través de la “virtualidad” por la pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19).

Parte de la filosofía y acervo conceptual-metodológico de la Red Intercultural, nos ha invitado a repensar una nueva concepción de la pedagogía en el campus de la UNAL, desde la cual se propicien otras formas de aprendizaje:

Llamando Zonas vitales a los grandes pilares del saber ancestral para poder hacer un ejercicio de revitalización de cada punto e interiorizarlo, considerando que estos saberes siempre se desprenden del reconocimiento de si mismo (su propio cuerpo) en relación con el cuerpo del territorio. *[sic]* (Programa Saber y Vida, 2020, p. 14)

Por esta reflexión —que pareciera final— puede arrancar el punto de un tejido que inicié ya hace un buen tiempo al comenzar las conversaciones con estudiantes indígenas y afrodescendientes. Cuando hablé con Kari, ella justamente se pronunció sobre la importancia de valorar en la academia los saberes e intereses que tienen personas como ella:

*Entonces es, es súper complejo porque yo creo que la educación debe estar más orientada a eso, o sea, no que le... bueno no sé, no que le impongan de cierta u cierta forma, ¿por qué a uno le impone? Pues, es lo que el conocimiento, o bueno, la parte occidental ha establecido de lo que debe ser la educación o lo que realmente debe servir para que una comunidad se desarrolle o para que una comunidad solucione ciertos problemas, pero se olvidan de la cosmovisión que tienen las, estas comunidades o estos territorios que, como ya lo dije, tienen problemáticas complejas, tienen unas formas de vida muy particulares que son diferentes al resto de, por ejemplo, al centro del país, hablando de los territorios periféricos. ¿Si? La forma en como se interrelacionan las cosas.*

*Acá uno sufre como un proceso de desarraigo a raíz de eso. ¿Sí? Uno ya lo moldean para pensar no en solucionar problemas de los territorios, sino para solucionar problemas del mundo occidental, por decirlo así. No es que nosotros no hagamos parte del mundo occidental, sino que nosotros tenemos unas formas, unas visiones diferentes. ¿Sí? La percepción de la vida es muy distinta. Por ejemplo, en las comunidades indígenas y en las comunidades afro. ¿Sí?, que en el resto del país. Entonces ahora la... mira, por ejemplo lo que te decía que a mí me gustaba el desarrollo económico; ¿sí? Hablan de un desarrollo económico que surge en Europa que surge en Europa. Un desarrollo económico en donde las teorías se han, han venido evolucionando, han venido expandiéndose pero desde los países desarrollados hacia los países periféricos o en vías de desarrollo. ¿Será que es la misma concepción de desarrollo que tienen las comunidades étnicas, por ejemplo? (ENT.1, 13-02-2018)*

Este primer elemento, de entrada, supone un problema a nivel estructural. Si bien hemos observado a través de este trabajo cómo la UNAL desarrolla no solo eventos académicos con la participación de personas expertas, activistas y estudiantes con trayectoria en el campo de los estudios de género, interseccionalidad e interculturalidad (EVE.2, 11/12-11-2016; EVE.5. 19-09-2017; EVE.8, 23-02-2018; EVE.11, 08-03-2018; EVE.12, 23-03-2018; EVE.14, 04-11-2018), al conversar con estudiantes indígenas y afrodescendientes, es visible una percepción de falta de *reconocimiento* en la forma como el currículo (explícito y oculto<sup>127</sup>) aborda el conocimiento en general, o los conocimientos que, se asume, deberían ser valorados por su pertinencia profesional y científica (ENT.1, 13-02-2018; ENT.3, 01-11-2018).

Si pensamos este asunto desde la perspectiva de género, encontramos igualmente que las preocupaciones en torno a este aspecto varían en hombres y mujeres. Por ejemplo, cuando conversé con Javier, surgió una posición crítica similar frente al *dominio epistémico* en el currículo, pero tomando como referencia otro tipo de demandas:

*Nada de eso. O sea yo (inaudible), cuando usted está formando al químico, y ni siquiera le enseñan ética ambiental, o sea, ah, (inaudible), por ejemplo, hay problemáticas que la Universidad no conoce (y tampoco se esfuerza en conocer, o sea), por ejemplo, con toda esta serie del Pacífico, que tú dices: “yo soy químico”, es como, es como decir: “yo soy químico, barra, productor de laboratorio de coca”. Y que es básico, o sea, para los profesionales de la Química, son casi que obligados a trabajar con eso, y cuando no hay materias de ética tú tienes que*

---

<sup>127</sup> Este es un aspecto que promete amplios debates en futuras investigaciones, y podría poner los estudios de género e interseccionales sobre la pista de eso que Miranda Fricker (2017) denomina “injusticia epistémica” tanto desde lo testimonial como desde lo hermenéutico.

*desarrollar durante tu Universidad, mecanismos para contrarrestar ese tipo de dinámicas, nunca se desarrollan, por ejemplo por cosas tan básicas que, la gente aquí desconoce porque aquí no se dan esas cosas, yo lo entiendo, pero allá sí se dan, y por qué no se dan aquí entonces no las tendría que dar a conocer la Universidad Nacional, es que, cuando tú eres químico, cuando tú eres ingeniero químico, tienes licencia para adquirir insumos que son regulados a nivel nacional, y tú tienes privilegios ante la regulación, ¿sí me hago entender?, por ejemplo, que necesitas acetona que es fundamental para hacer hidrato de cocaína, tú la puedes pedir, pero si tú la quieres pedir la tienes que (inaudible), ¿sí me hago entender? Ahí está la diferencia y está por qué es importante ser profesional en esa área, pero sin embargo aquí no la hallé porque eh, no sé eso me hace pensar mucho. (ENT. 3, 01-11-2018)*

Aquí se observa una preocupación por aspectos relativos al énfasis o a esas otras cuestiones interdisciplinarias que pudieran tener o no determinado enfoque dependiendo de cada institución. Sin embargo, las palabras de Javier conllevan una preocupación por el estigma, tanto general como el que pueden sentir él o sus colegas siendo ingenieros en Colombia o su territorio (Tumaco). En lo siguiente hace énfasis en ello:

*Yo: ¿Y estás adelantando tesis o algo, o estás pensando en otra forma de graduación?*

*Javier: Pues, en el momento no estoy adelantando tesis porque, no hay, o sea, yo quiero hacer una tesis enfocada a mi territorio (inaudible), pero aquí no hay nada del territorio étnico. Entonces, pues ¿qué puedo hacer? Si yo no me siento a producir más conocimiento para no sé, para esta comunidad en específico. Porque al fin y al cabo yo tengo mi visión, y mi visión es producir conocimiento para la comunidad, y como no hay (inaudible) que trabaje con eso (inaudible), cuando tenga la oportunidad, si hay un grupo que lo esté haciendo estaré en ese grupo y comenzaré a adelantar tesis, pero si no, cuando llegue a último semestre haré una tesis con respecto a mi comunidad. ¡Eh!, no sé, yo no sé si tú habías escuchado hablar de Marimba y de todo esto. A mí me gustaría por ejemplo hacer una tesis sobre, sobre deshidratación de la madera para hacer Marimba, por ejemplo, que nadie lo habla que, que es etnoeducación para los chicos. Porque, también esa es otra cosa, que no hay iniciar esa adaptación a la vida universitaria; no hay como esa conexión de los conocimientos que hay allá con los conocimientos que hay aquí. Porque lo que te decía de aquí, muy pocas ocasiones sirve, y sobre todo pregrado, pregrado, en muy pocas ocasiones sirve para (inaudible). (ENT. 3, 01-11-2018)*

Para Javier, existen entonces dos preocupaciones fundamentales en torno a posibilidad de cumplir los requisitos académicos de la UNAL. Por un lado, un tema de énfasis humanístico en carreras ubicadas en las “ciencias duras” y, por otro, un enfoque

étnico de la investigación académica que ponga en diálogo la formación universitaria occidental y los universos materiales y simbólicos que constituyen los saberes de grupos étnicos a lo largo del territorio colombiano. Por su parte, Kari, quien junto con Javier y Wilson ha ejercido liderazgo en AfroUN, resalta el valor del saber ancestral en un sentido similar al que Javier formula, pero con otra demanda:

*Dime tú. Existe como un rechazo del mundo occidental hacia esas prácticas. Pero mi pregunta es: ¿tú crees que si eso no fuera lo suficientemente eficiente, digamos que obviamente, ehh, tiene unas deficiencias que son de salubridad, de higiene, de más, por infecciones y demás, pero tú crees que si eso no fuera lo suficientemente eficiente la población, en el caso de los afrodescendientes, sería tan grande? O, hubieran nacimientos tan... [sic]*

*Yo: La mayoría de nacimientos son exitosos. Entonces, el proceso es bueno, o sea, no es tan...*

*Kari: Entonces ¿qué le cuesta a la academia tratar de integrar ese conocimiento que estas mujeres han digamos que han construido año tras año, por que es que no es sólo ahoritica, sino que eso viene desde el periodo de la esclavitud. ¿Cómo las esclavas tenían sus hijos? Pues con comadronas. Se acabó. Digamos que vino el periodo de la abolición de la esclavitud, y algunos cimarrones que escaparon de sus amos, ¿cómo empezaron a crecer estas poblaciones y estos palenques? A través de la partería. Ahí hay algo muy particular que digamos, que puede ser de interés académico. O sea, ¿cómo hicieron estas mujeres si no tenían nada. Por ejemplo, hoy hay para traer un niño al mundo, y menospreciar todo ese conocimiento que ha venido de generación en generación. A mí me parece que, pues que ahí lo que la academia hace es romper más o ampliar más la brecha entre las comunidades étnicas y el poder acceder a la educación, a una educación más equitativa, más igualitaria, que supla de una u otra forma todos los intereses (...) (ENT.1, 13-02-2018)*

La sentencia de Kari en este punto es clara: la educación superior, sin un reconocimiento que haga justicia tanto testimonial como hermenéutica (tomando prestados los términos de Miranda Fricker), en vez de lograr la equidad, lo que está haciendo es reproducir las desigualdades, a través de lo que según la filósofa norteamericana, partiría de un prejuicio asentado en los estereotipos formados en torno a la identidad de las personas:

*Pero ¿qué sucede si en el estereotipo opera un prejuicio identitario? Muchos de los estereotipos de los grupos históricamente desfavorecidos, como las mujeres, los negros o la gente de clase trabajadora, implican de diverso modo una asociación con algún atributo inversamente relacionado con la competencia, la sinceridad o ambos*

rasgos: exceso de emotividad, falta de lógica, inferior inteligencia, inferioridad evolutiva, incontinencia, falta de “educación”, falta de determinación moral, ambición desmedida, etcétera. (Fricker, 2017, p. 65)

Desde tal perspectiva, pudiera tratarse de un autorreconocimiento realmente reflexivo, orientado a comprender el origen en aspectos que deberían producir orgullo y no vergüenza (EVE.20, 21-05-2019). Creo, adicionalmente, que tales experiencias permiten al estudiantado de grupos étnicos generar estrategias de supervivencia, no necesariamente a partir de una relación de resistencia frente a la opresión que suscita el “rótulo PAES”, o el bajo nivel académico respecto de sus pares “citadinos”, sino como una forma de subversión del poder cuando se reconoce la riqueza de pensamiento, color de la piel, peinado, ropa, artesanías; incluso, de la comida<sup>128</sup>.

La necesidad de conciliar esos saberes ancestrales con la cultura occidental encarnada en los *dominios organizacional y epistémico*, implica de cierta manera una experiencia universitaria reflexiva. Cuando conversé con Julia acerca del apoyo recibido por su abuelo y su percepción sobre el hecho de que ella y otras personas de comunidades indígenas ingresaran a la Universidad, se propició una mención sobre esos asuntos:

*Julia Pues, se complementa ¿no? Pues porque igual uno está aquí en la ciudad y hay que complementar la sabiduría, no se puede olvidar. El médico puede ser médico, pero si tiene el componente tradicional le va mucho mejor. Él es médico tradicional. Es que hay cosas que uno puede curar, pero hay otras cosas que ya le toca a la población blanca.*

*Yo: Y la sabiduría para ellos... o para ti también, pues ya eres una mujer muy madura, está en qué, ¿en esa sabiduría tradicional de ustedes?*

*Julia En la oración que tienen ellos, en la conexión que tienen.*

---

<sup>128</sup> Este es un aspecto que merecería mayor investigación desde el punto de vista de la experiencia universitaria de estudiantes de grupos étnicos. Si bien es entendible que, frente a la contingencia que representa la posibilidad de comer o no comer, o de tener un lugar para vivir o no tenerlo, debería pensarse la “justicia alimentaria” como un componente de la equidad. Un aspecto que nunca advertí cuando formulé esta investigación, se me ha venido mostrando gracias a los aprendizajes en *Red Intercultural de Saberes Ancestrales Saber y Vida*, en donde se puede observar la importancia que reviste para estudiantes de grupos étnicos todo lo relacionado con sabores, texturas, olores y propiedades de sus comidas. En cierta medida, la huerta del Proyecto Saber y Vida es una iniciativa que ha propendido por ofrecer a estudiantes de grupos étnicos un poco de “seguridad alimentaria” en el sentido de poder sembrar u obtener sin costo sus plantas tradicionales y medicinales (Programa Saber y Vida, 2020).

*Yo: ¿O también la sabiduría hace parte de los conocimientos, de los saberes occidentales?*

*Julia No.*

*Yo: ¿No? ¿Esa no es la sabiduría?*

*Julia La sabiduría que tienen ellos desde su crianza, el don que ellos traen. Esa es la sabiduría que va acompañada de ellos, con su propio dios, todo eso. (ENT. 2, 25-04-2018)*

Las palabras de Julia implican así una forma de comprender la experiencia universitaria no solo como experiencia de vida, sino como reflexividad en torno a lo que implica su identidad en un contexto de ciudad. En este sentido, la idea no pasa por renunciar a una identidad para apropiarse de un espacio, ni rechazar lo propio de dicho espacio para no perder la identidad. Tal vez, lo que se juega es una posición política; una especie de negociación para concebir las relaciones en determinada estructura como justas o injustas.

En este sentimiento además se vinculan aspectos cognitivos que implican la experiencia universitaria desde formas de apropiarse mejor de la vida académica. Este es el caso de Luis, quien, a pesar de haber ingresado al programa de sociología, mantuvo un firme compromiso con sus afinidades en agronomía, medicina y comida tradicional, siempre reconociendo la necesidad de vincular los dos mundos: el del territorio propio y el de las lógicas occidentales, proceso en el que ha sido fundamental su trabajo con el Programa Saber y Vida:

*Yo: Es más lo que te motiva a aprender, y en eso le dedicas ¿sí? Eh, y ahorita decías algo sobre las notas, como que “a mí no me importa cuánto saque, o sea, no me importa es...”*

*Luis: Lo que me interesa es aprender...*

*Yo: “...Es que lo aprenda”.*

*Luis: Lo que lo maneje, lo que...*

*Yo: Más allá de si saco 4, 3.5 ¿sí?*

*Luis: Pues, y se mide, pues lo que me gusta es cierto 4, 4.7, 4.5, 4.2, 4, 4.1. Me hicieron 2 y 2 de, 2 y 1, la una es en Sociología, Sociología qué es, Sociología de las, Sociología de la salud, esa la saqué en 4.2.*

*Yo: 4.2.*

*Luis: Porque yo me enfoqué, yo pertenezco a, yo pertenezco a (inaudible), ¿nosotros qué hacemos? Nosotros no rechazamos esa parte; nosotros lo combinamos. Por ejemplo: en mi tierra, pues allá hay parte, la parte ancestral, la medicina propia, la medicina propia y la medicina occidental. Ahí están. Allá hay una Maloka, lo que es medicina propia, como éstas, pero es grande. Y por allá está el... por allá está la de la medicina occidental. Entonces, ¿qué va hacer? No, entonces yo me enfoco en lo que me ha ido bien, claro, como lo que me dio fuerza<sup>129</sup> y lo que estoy ahorita conversando con sumercé, me tocó acá, con ustedes Yagé, tomé Yagé desde el 2002, 3, no, desde el 2002 hasta el momento. Ahora este sábado que se presenta vamos a tomar allá a la Guasca<sup>130</sup>... (ENT. 9, 05-03-2020)*

Esto muestra cómo, desde una perspectiva curricular, si bien algunas personas, al contar con una oferta académica variada, buscan espacios y materias bajo una percepción de justicia epistémica a pesar de no obtener un éxito en el proyecto de vida inicial. De ahí el poco valor que Luis le otorga a la necesidad de obtener notas altas en todas las asignaturas de su programa curricular. De cierta manera, pareciera como si para él lo importante fuera enfocar sus energías en aquellos temas que son de su interés, no por una simple preferencia subjetiva, sino por un compromiso ético y político con su oportunidad educativa y su arraigo cultural. Así lo ha demostrado su participación en los espacios y proyectos dispuestos por el Programa Saber y Vida, gracias al cual, Luis pudo retornar a su territorio en 2021-1, todavía en tiempos de pandemia, y adelantar un proyecto desde la agroecología y la construcción de biodigestores en su comunidad de Cumbal, Nariño.

Son estos elementos de tipo experiencial los que Julia ha defendido para el CIUB y sus “paisanos/as”, por los que, con convicción, ha trabajado para articular esas luchas estudiantiles con procesos ciudadanos e interculturales de la Alcaldía Mayor y algunas alcaldías menores, y otros actores como fundaciones sin ánimo de lucro. Ella sabe que, sin esos recursos, es poco lo que se puede ayudar a “paisanos/as” que necesitan apoyo. Precisamente, en el testimonio de Julia está presente esa evocación de las demandas, las iniciativas, los “procesos”, como le gusta decir. Cuando dialogábamos sobre mi viaje a

---

<sup>129</sup> Se refiere a la recuperación que tuvo posterior a su accidente, la cual atribuye al Yagé.

<sup>130</sup> Municipio de Cundinamarca.

Berlín para la estancia de investigación, en algún momento le comenté que a mí me parecía importante que también tuvieran la oportunidad de hacer movilidad académica nacional e internacional, a lo cual Julia respondió:

*Julia: Sí, eso es verdad, pero hay que meterles ese “chip” a los pelaos. Mira, ahorita no llenamos Congreso<sup>131</sup>, pero yo llego a la conclusión que a los pelados no les gusta el escenario donde se hacen las leyes, me di cuenta, ese fue mi análisis.*

*Yo: Yo vi fotos y vi muy poquito.*

*Julia: Eso era pa llenar. Yo lo llené hace dos años, y era indígena, pero en su gran mayoría eran afros, entonces yo dije.*

*Yo: Los afros sí acuden más...*

*Julia A esos escenarios.*

*Yo: Yo no sé si tú supiste o yo te invité. Hubo un encuentro sobre género y feminismos negros, eso fue hace como dos semanas, lo organizó AfroUN (que yo también con ellos tengo algunos acercamientos).*

*Julia: Con las chicas.*

*Yo: Con Kari yo he hablado.*

*Julia: La de las trenzas moradas que está esta semana. Sí yo me hablo con ella.*

*Yo: Con Kari. Y ella, y tú vieras, esa vaina se llenó, pero es que es impresionante. (ENT. 2, 25-04-2018)*

La reflexión en torno a los posicionamientos de los diferentes grupos étnicos, devela cómo para Julia es fundamental la apropiación de los espacios de negociación política y toma de decisiones. Sin embargo, al aceptar que para sus “paisanos/as” no es muy cómodo estar en el seno del legislativo, quedan manifiestas las tensiones de un choque cultural a partir del cual se develan las asimetrías que, para los mismos grupos de estudiantes indígenas, han producido un Estado opresor, colonial e injusto con sus identidades y territorios (Yáñez, 2012).

Las manifestaciones en el marco del paro nacional iniciado el 28 de mayo de 2021, en donde varios indígenas de la etnia Misak, derribaron estatuas, entre ellas la de Gonzalo

---

<sup>131</sup> Se refiere al Congreso de la República de Colombia, en cuyas salas se desarrolló por aquellos tiempos un congreso con jóvenes.

Jiménez de Quesada en el centro de Bogotá, son una manera de resarcir el orden; de invocar no solo una justicia política sino epistémica<sup>132</sup>, en el entendido que lo colonial implica una lógica; un saber arbitrariamente legitimado (Arévalo, 2013).

Ya en este punto, considero firmemente que el *dominio epistémico* es fundamental para entender la opresión. Si bien es invisible, moviliza su poder allí en ámbitos donde la mayoría de personas buscan desarrollar una forma de vida; de diálogo con el mundo y las demás personas. En suma, afecta las relaciones en el *dominio intersubjetivo* y las concepciones de sí (autorreconocimiento) en el *dominio experiencial*. De ahí su materialidad, su configuración concreta, la cual también aparece en el marco de una identidad que se descubre desde dicho autorreconocimiento. La Universidad, sea por la tecnología de admisión, sea por las mismas dinámicas de la vida académica, termina contribuyendo en dicho proceso.

En efecto, como ha sucedido en el caso de Julia y su gran amigo y compañero de luchas, Fernando, lo que para otras personas sin una identidad étnica o de compromiso con liderazgos y apuestas políticas, pudo haber significado un fallo al tener que abandonar los estudios universitarios, en sus casos se convirtió en la posibilidad de ir más allá de sus experiencias universitarias en la UNAL con compromisos políticos que aún mantienen de manera admirable:

*Fernando: Entonces digamos que ese tema de la Universidad Nacional significó mucho, y yo creo que me dio un cambio en mi pensamiento, eh, logró abrirme, algo que yo ni en el colegio, ni en el territorio, por lo menos en el territorio estaba muy enfocado el tema cultural y espiritual, en el colegio estaba muy en un tema académico, de lado lo espiritual. Cuando llego a la Nacional pues está lo espiritual y está lo social, pero también está lo académico, lo técnico, entonces digamos que esa mezcla a mí me obligó también a, a investigar, pero, por ejemplo, cuando yo llegaba, cuando llegué a la Universidad Nacional yo veía pues tremenda cara del “Che”, yo no sabía quién era el “Che”, entonces empiezo a investigar... La cara de Camilo Torres, ¿quién es Camilo Torres? Empiezo a investigar, ¿sí? Como para ir también sabiendo cosas.*

*Eh, no me quedaba con la primera información que me dieran, pero todos estos temas que he ido investigando eran temas sociales, temas de política, temas, ¿sí?, de la situación que está viviendo el país y todo eso, y siempre eso estaba ahí.*

---

<sup>132</sup> Gracias a una reunión convocada por Julia, pude conversar este tema directamente con Alexis, un hombre indígena de la Comunidad Misak, quien se encuentra cursando el programa de Derecho en la Universidad Externado de Colombia (Comunicación Personal, 12-06-2021).

*Entonces me fue desinteresando la física, las matemáticas, los algoritmos, ¿sí? Entonces, eh, seguramente eso también sirvió para que me diera unas bases, para yo poder empezar a liderar procesos. Porque si yo lo hubiera hecho antes de entrar a la Nacional, seguramente no hubiera tenido la... ¿sí? Yo digo que eso también me dio una base de, una base de pensamiento crítico también sobre cualquier cosa.*  
(...)

*Entonces, hay cierta libertad de pensamiento, que no lo podía yo hacer en otros espacios, y poder expresarlo, ¿no? Porque a veces, eh, puede haber mucha libertad de pensamiento, pero difícilmente lo puede expresar, pues eso piénselo, pero téngalo ahí, no lo vaya a decir por nada del mundo. Eso no pasaba en los espacios de la Universidad. En los espacios de la Universidad eran: “¡suéltelo!, ¡dígallo!, no importa... ¿Está mal? ¿Quién va a decir que está mal? ¡Dígallo!” ¿Sí? Entonces eso me ayudó a fortalecerme a mí frente a mis bases culturales y tradicionales. Y también dije: “es muy agradable estar acá”. (ENT. 8, 05-11-2019)*

Nuevamente, la experiencia de estudiar en la UNAL desde la perspectiva del proyecto de vida y las nociones del *éxito* y el *fallo*, reviste un matiz especial en términos del *dominio organizacional*. En efecto, la UNAL encarna un lugar importante como representación del privilegio académico, sin que esto mine expectativas, resistencias y posicionamientos políticos de las personas con quienes he podido conversar, debatir y compartir para esta investigación. Más bien, tal selectividad no tiene sentido para ellas y ellos si no se ve el privilegio representado en la posibilidad de aprender conocimientos nuevos, y formarse profesionalmente sin la necesidad de olvidar sus cosmovisiones y saberes ancestrales. Esto nos remite a otro aspecto del reconocimiento y la justicia epistémica: la posibilidad de *estar* pero también de *ser* a partir de un marco ontológico propio, no impuesto o deformado por la articulación de los dominios de poder con los marcadores de diferencia.

### **5.1.2 La posibilidad de *estar*... y de *ser* como narrativa de la identidad**

Las tramas develadas muestran no solo las tensiones entre una cosmovisión propia de las comunidades de origen de los grupos de estudiantes indígenas y afrodescendientes y el *dominio epistémico*, sino la paradoja subyacente en los estereotipos o “régimenes de solicitud” que se tejen en las instituciones. El caso de Alejandra muestra cómo al haber nacido y crecido en la ciudad le ha sido posible apropiarse la identidad indígena al ingresar a la UNAL, desarrollando incluso una posición crítica frente a las expectativas que docentes

y compañeros/compañeras tienen en torno a las formas como ella encarnaba su origen cultural:

*Alejandra: Nariño realmente se conoce en las mujeres indígenas, por el tejido, por el telar. Yo nunca he conocido un telar, y le decía: “profe, pues yo estaba vinculada como a procesos de tejido, pero mis tejidos son muy diferentes a los tejidos propios que se conocen”. Entonces le estaba mostrando como un poco eso, cómo uno rompe con esos rangos identitarios que se esperan de uno. En ese proceso...*

*Yo: Que tienen el estereotipo, de pronto acá en la universidad.*

*Alejandra: Exactamente.*

*Yo: Y es lo que esperan que ustedes muestren, de pronto.*

*Alejandra: Ajá, exactamente. Entonces en todas esas intervenciones que, pues he tenido a lo largo de la carrera, era eso, o sea, “¿cómo?, ¿cómo?; ¿cómo son las vivencias indígenas allá?” Yo les comentaba como un poco de lo cotidiano, todo eso. No tuve la oportunidad como de vivir mucho apegado a lo indígena, porque desde pequeña me llevaron a la ciudad y pues nunca... Pues nunca no, porque pues fin de semana yo iba donde mis abuelos, pero era esa cosa de ir, o sea, pasaba de la ciudad, pasaba en carro directo donde mis abuelos y no paraba como a conversar, a conocer como eso. Sí algo le escuchaba a mi papá, pero era como muy por allá, y mi papá también es como desapegado a esa línea. Entonces no tuve como ese acercamiento a esa comunidad indígena, a vivencias indígenas, hasta que con la profe Dora<sup>133</sup>, incluso con profesores internos de la Universidad pude tener ese acercamiento, ya por mi cuenta comenzar a averiguar todas esas cosas, costumbres y, qué, ¿que había allá?, y pues fue un proceso bonito.*

*Yo: Pero es interesante entonces porque es como que la misma experiencia, al haber ingresado a la universidad...*

*Alejandra: Me permitió descubrir mi identidad.*

*Yo: Acercarte, claro.*

*Alejandra: Exactamente. (ENT. 4, 01-02-2019)*

El hecho de que Alejandra considere su experiencia universitaria como posibilidad de autorreconocimiento podría ser un factor diametralmente opuesto a una concepción negativa de las medidas de acción afirmativa como riesgo de aculturación. Incluso, en su caso, es posible hablar de una *identidad conferida* que, frente a su posición como mujer

---

<sup>133</sup> Profa Dora Inés Munévar Munévar, directora del Centro de pensamiento Disca/pacidades, Corpo-diversidad y Corpo-disidencias -CdPdi- y directora de esta investigación.

indígena durante el proceso académico en la UNAL, le lleva a valorar los aspectos positivos de ese intercambio como aprendizaje, mutualidad e intercambio respetuoso:

*Yo: ¿Y de tu proceso académico, o sea, los profesores te han respetado?*

*Alejandra: Sí.*

*Yo: Te han aceptado... ¿Cómo presentas las cosas? Bueno también decías que no venías como muy marcado ese tema de la cosmovisión al principio. Ha sido algo que has rescatado desde que estás acá...*

*Alejandra: Exacto... No, digamos, a mí me han ayudado mucho los profesores con ese tema, porque hay una parte de la carrera que a uno lo ponen a planificar menú, para lo que... Menús, menús, menús, y la profe me decía, decía, ya dos años después... Una vez pasé a la oficina y le dije: “¡profe! ¿me haces un favor?”, y nos quedamos así hablando como horas, entonces me decía: “yo sí veía que tus menús eran distintos”, —me decía—, a los del resto de la gente, porque tú le metías algo más, o le quitabas algo. Igual siempre los saqué pues altos<sup>134</sup>, pero nunca me percaté de eso.*

*Entonces la profe me decía: “siempre las personas que vienen” ... (no lo decía por el lado indígena sino ella lo decía por el lado de región), decía: “las personas que son de región de frontera, siempre tratan y meten alimentos que no van, no consisten”. Y yo le decía: profe, pero, ¿¿por qué no me dijiste eso cuando yo estaba en la carrera?! Entonces me decía: “pero es que eran tus menús, yo no puedo influir en eso”. Me decía: “imagínate si tu vas a tu pueblo y planteas el menú como yo te lo digo”, —me decía; “tú quitas toda esa identidad”. Entonces en eso, pues también me colocaba a reflexionar porque pues nunca hubo ese trato discriminatorio de los profesores; que decir como: “mira tú te tienes que adaptar a tal modelo y que tiene que ser así”; pues obviamente uno tiene que seguir como un esquema, pero lo que me decía la profe, “yo no te podía quitar alimentos, no te podía quitar preparaciones que sé que para ti son típicas. Acá no son muy conocidas o son combinaciones que son raras”, —me decía la profe, pero, eh, pero eso. (ENT. 4, 01-02-2019)*

Este testimonio revela cómo para Alejandra, el hecho de que una docente haya “aceptado” y evaluado con una buena nota sus menús (actividad propia del programa de Nutrición y Dietética), aun cuando no cumplieran con el estándar básico de su programa curricular, fue un indicador de no discriminación y de haber recibido un trato respetuoso de su identidad. Sin embargo, desde la perspectiva del reconocimiento y la justicia epistémica, cabría preguntarse si ese menú “particular” realizado por Alejandra tuvo alguna valoración

---

<sup>134</sup> Se debe referir a la nota.

más allá de simplemente ser “aceptado”. Esta pregunta, sin duda no puede ser resuelta en esta investigación<sup>135</sup>, pero me temo que llevaría a una comprensión densa de la equidad en educación superior desde una óptica específica como lo es la justicia epistémica, a riesgo de no caer en un falso reconocimiento. Fue precisamente este un punto que tocamos con Sandra (su amiga) cuando conversamos:

*Sandra: Creo que eso es lo que a mí me pasa. Digamos no soy como de las que quiere ser el centro de atención, y tengo muy presente que si uno se viene en traje va a quedar gente como: “¿Oye y esto, y esto?”. Y realmente a veces sí es incómodo, pero es como un proceso que se debe tener y aprender a normalizarlo realmente, porque pues se busca siempre digamos, o desde mi perspectiva, como que todos seamos iguales, entonces es como que vean a alguien no sé, en traje Uitoto, en traje Inga, en traje Quéchua, o los diferentes trajes, y que sea algo normal. Pero no que los vean como ¡ahhh, sí! O esto, porque para uno si es realmente incómodo, así le digan que se está viendo muy lindo, pero uno es como ¡ah!... Y más si no está acostumbrado.*

(...)

*Y realmente eso es lo que pasa aquí en Colombia, digamos, muchas veces la gente dice como: ay, pero qué, ¿de qué se quejan los indios, o los negros?, si es que ya en la constitución les dan muchos derechos. Sí, está bien, nosotros aquí en Colombia pues ya somos reconocidos, pero fue fruto de una lucha fuerte y de muchos años, para que ya dejáramos de ser reconocidos como esos indios y como esos negros, sino como unas personas indígenas, personas afrocolombianas, que tienen derechos al igual que todos. Pero aquí esos derechos no se aplican, digamos solo... Pienso aquí en la universidad nos dan cupos, es verdad, pero no son lo suficiente, o digamos bueno, reconocen que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, pero no están enseñando eso en un colegio. Muchos niños no... Algo que hicimos una vez en el Colombo<sup>136</sup>, y que a mí me quedó mucho, muchas cosas quedan así en mi cabeza, fue que para celebrar el (inaudible) American Month, (inaudible) como allá de los indígenas en Estados Unidos, quisimos como mostrar esa variedad de riqueza. Primero, que éramos de diferentes comunidades los que estábamos ahí estudiando en el Colombo, y que la gente se enterara, al menos ahí en el Colombo. Y allá tienen un programa también, que se llama Acces, que es con niños de la localidad, que también les enseñan inglés, y es súper bueno. Digamos con ellos, ellos fueron a ver como nuestra exposición, entonces era hablarles en inglés de nuestra cultura, de quiénes éramos, de que en Colombia hay muchas lenguas, muchos indígenas. Y algo que me pareció como muy interesante, es que digamos les mencionábamos como... en mi comunidad los apellidos son muy característicos,*

---

<sup>135</sup> Requeriría algún tipo de etnografía de aula, técnica que considero muy compleja por ser sumamente intrusiva, con riesgo de interferir en el desempeño e interacciones “naturales” de docentes y estudiantes.

<sup>136</sup> Instituto Colombo Americano, una de las instituciones más tradicionales de enseñanza del inglés, que gestiona una beca para estudiantes indígenas y afrocolombianos.

*entonces digamos está como el Chasoy, Jakanamijoy, el Quinchoa, el Kuatinjioy, hay muchos. (ENT. 5, 22-02-2019)*

Las palabras de Sandra muestran cómo en los espacios de intercambio cultural o académico, para los/as estudiantes indígenas puede llegar a ser incómodo vestirse con los atuendos típicos de sus pueblos y ser interpelados con un “respeto” camuflado de curiosidad o extrañeza. Esto en cierta medida resultaría en esa “exotización” bajo la cual el discurso del multiculturalismo es criticado desde la academia comprometida con una reivindicación del valor epistémico de los grupos étnicos (Castillo y Caicedo, 2008, 2016; Castillo, 2017; Viveros, 2021). Mi conversación con Wilson me lleva a considerar que tales críticas no son infundadas, sino que su sentido surge a partir de experiencias de estudiantes de grupos étnicos:

*Wilson: Uno entiende pues que uno, pues de la región y pues cosas que por acá no se ve, pero pues a veces es un poquito cansón, estar no que tal cosa, no que tal cosa. La gente como en serio, como que no le creen a uno, como si uno saliera de alguna mitología, ¿qué sé yo?; ¿dónde queda Salahonda?: “Salahonda queda en tal parte”. Para llegar es así... Y empiezan: “¡Ah!, ¿y tienen agua?, ¿tienen acueducto?, ¿tienen alcalde?, ¿qué hacen allá?”, y pues sí, o sea, el tema es complejo.  
(...)*

*Yo: Es incómodo esa situación, me imagino.*

*Wilson: Sí, o sea, a veces, a veces uno dice como (inaudible)... pero a veces la gente se queda como por el asombro también es válido, es difícil; a uno se le hace normal porque pues uno ya ha convivido toda su vida allá, pero pues tampoco es que uno venga salido de mitología griega o algo así.  
(...)*

*Wilson: Pues, me ha pasado con algunos compañeros indígenas, bueno no compañeros de Facultad, sino generalmente la Universidad, a veces conversamos con personas indígenas, o aquí mismo en la Residencia<sup>137</sup>. Entonces nos damos cuenta que tenemos cosas similares pero que se manejan diferentes nombres. Entonces eso ya, o sea, no es incómodo, esa parte no es incómoda porque para ellos (inaudible)... y es como: “¡Ah, sí!, ustedes tienen esto y nosotros tenemos algo parecido pero es con un nombre diferente”. Entonces hacemos, empezamos como a hacer todo un tema de comparación, algo así como más pedagógico y aprendemos cada uno. Pero ya con la gente andina, gente que ya es netamente de la ciudad ya es como: “¡Ay, parce!, a veces me toca decirle: “¡No marica, buscá en*

---

<sup>137</sup> Wilson también vive en las Residencias 10 de mayo.

*internet y te das cuenta de dónde yo vengo!”. O a veces le paso el link de alguna página para que se den cuenta que tengo un río de un lado, tengo el mar del otro, entro por un manglar y todo el cuento así porque es como: “¡Ah!, tienen que cruzar el mar y ¿no te da miedo? y no sé qué y no sé cuántas”. Marica llevo casi dieciocho años de mi vida viviendo ahí huevón, no me da miedo, ¡el mar no me da miedo!, ¡pesqué!, ¡nadé!, ¡lo crucé! Toda esa vaina, ¡no me da miedo!, ¿sí?, entonces la gente como: “¡oh!””, lo tratan a uno como si fuera un dios, pero pues si te das cuenta de la situación del pueblo, el pueblo es muy bacano, ¡muy bonito!, ¡yo soy feliz en mi pueblo!*

*Yo: Sí.*

*Wilson: Pero más allá de eso, obviamente uno tiene sus problemáticas. (ENT. 11, 06-08-2020)*

Este testimonio muestra cómo, más allá de que los grupos de estudiantes indígenas y afrodescendientes intenten tener una actitud comprensiva con la extrañeza como algo propio del *dominio intersubjetivo*, no es conveniente normalizarlo si implica confusión e incomodidad en las personas. Ahí el asombro o la extrañeza deviene en ofensa al considerar que quien se extraña no está afectado por ningún marcador de diferencia; por ninguna alteridad negativa. En ese sentido, para Wilson, el autorreconocimiento es un tema muy complejo a partir del cual se da un posicionamiento desde las identidades y se dialoga en el *dominio intersubjetivo*:

*Wilson: Pues el tema de autorreconocimiento, a mí me parece re complejo. Yo a veces, yo a veces prefiero como no entrar en esas discusiones, porque la gente viene siendo muy radicalista. Como hermano negro, yo siento que hay unos hermanos negros que son muy radicalistas, y yo entiendo, muy bien el tema de que uno debe vivir dentro de esta piel, orgullosamente la tengo, me siento bien con ella, pero igualmente uno entiende todo el tema de la discriminación, todo el tema de la desigualdad y todo eso, ¡listo!, y pues el tema ancestral y todas esas vainas, pero siento que a veces, a veces hay unos hermanos que se refugian mucho en todo el tema de la esclavitud y todas esas vainas... ¡Sí!, obviamente fue difícil y es una cosa que todavía, todavía tiene su... ¿cómo se llaman esas vainas... sus secuelas?  
(...)*

*Y es difícil. Pero pues yo, siempre he dicho, yo soy un hombre negro, si me quieren decir afrodescendiente, si me quieren decir moreno, díganme lo que me digan, yo soy un hombre negro, empoderado. ¿Yo qué sé? Yo traigo mi cultura adentro; traigo mis raíces, tengo mi conocimiento ancestral. Eso, eso me hace feliz. Y la gente no lo conoce y lo dice mal, lo dice de mala manera, yo hasta cierto punto trato de corregir, trato de mostrarle la forma de alguna manera, digamos correcta de decir. Y así, digamos si tú quieres entender, quieres*

*tener una relación ofensiva, ya eso es tema tuyo. Y ahí, pues ya va a haber un choque. (ENT. 11, 06-08-2020)*

Estas ideas traspasan la mera experiencia universitaria desde una relación intercultural con el dominio intersubjetivo, y migran hacia posicionamientos políticos en el marco de un conjunto de interacciones que producen el *efecto teoría*. Pareciera entonces como si el reconocimiento intra e intersubjetivo no se redujera a un mero *estar* en la Universidad, como si lo único que estuviera en juego fuera ese tránsito y, por el contrario, que ese tránsito debe legitimarse desde un marco ontológico de *sí*. En ese sentido, la alteridad deja de ser mera diferencia étnica, “racial”, cultural o de género, y se convierte en posibilidad de *ser* en sentido progresivo. No en una negociación de la identidad, sino en una experiencia universitaria que se vivencia, se construye, puesto que se parte de un autorreconocimiento legitimado en el valor de *sí* como persona, como estudiante con intelecto y saberes propios (ancestrales) que le hace sentir orgullo y no vergüenza.

Las variaciones del *efecto teoría*, pasan entonces de la lucha por una experiencia universitaria con una noción de justicia, a la necesidad de comprender cuál es la raíz a nivel estructural de que las personas de grupos étnicos deban afrontar esa lucha cotidiana por *ser* y *estar* de manera propia. Volviendo en este punto a mi conversación con Sandra, recuerdo cuando criticó el reconocimiento del carácter pluriétnico del Estado colombiano, asumiendo que desde la educación en los niveles básicos y medio ya existe un problema de apropiación de esos valores, fruto de lo cual en la educación superior el “respeto” resulta, cuando menos, insatisfactorio en sus fundamentos y expresiones:

*Sandra: Ya fue cuando estuve en décimo que conocí un profe de sociales que él se graduó de acá y ¡uf! ese profe, no sé, me ayudó mucho como a volver y, como a mi identidad. Creo que desde ese momento dije: “¡no! o sea, realmente ¿Por qué me tengo que avergonzar de, de ser indígena?” Yo no, o sea, qué chévere saber que mis antepasados fueron los Incas, o sea (inaudible), los que eran así súper grandes y gente que sabía muchísimo y sin tener tantas herramientas...*

*Yo: Muy buenos, muy inteligentes.*

*Sandra: Que, que detrás de todo eso hay una cultura y que yo puedo decir como: “sí, mira, en mi comunidad hacemos esto, esto, esto, esto. Mi apellido viene de allí y allí y de tal cosa; mi forma de vestir tiene un significado. Todo lo que hacemos es hecho a mano” ... Yo: “¡qué bonito!”, o sea. En serio, aprendí como a apreciar eso y desde ahí creo que he venido de a poquito porque es que igual aquí es... es difícil.*

*Digamos el hecho de aprender la lengua, yo decía que iba a aprender primero, tenía que aprender mi lengua antes que inglés... Pasó al revés, pero no quiere decir que yo no sepa, o sea, de a poquito, como te digo, es un trabajo como más, más de uno, pero también uno tiene que tener como alguien, algo que esté ahí como ¡ey, no se le olvide que usted es indígena! ¡ey! usted es Inga ¡ey! acuérdesse de esto ¡ey!* (ENT. 5, 22-02-2019)

En estas palabras se entretrejen varios aspectos fundamentales de la justicia epistémica<sup>138</sup>. Por una parte, la posibilidad de educarse y que ello, lejos de ser un ámbito de exclusión, facilite el autorreconocimiento necesario para ejercer un posicionamiento político hacia la justicia social. De ahí que el *dominio epistémico* se configure a través de una constante articulación con los dominios *organizacional*, *representacional* e *intersubjetivo*, dimensiones con las que se expresa la equidad, o su ausencia. Cuando dialogábamos acerca de cómo está afectado el rendimiento académico de estudiantes indígenas, por dinámicas propias de su cultura: arraigo territorial, vida en comunidad, búsqueda de espacios de participación, Sandra afirmó:

*Lo otro es que digamos no se si tienen en cuenta como... Pues bueno, yo he visto que muchos así como de los indígenas que vienen de afuera pues al estar solo buscan cosas que hacer, pero por lo general no buscan como cosas que hacer aquí dentro de la Universidad, como: grupos de investigación o algo así, sino como afuera, que se van a cabildos, que empiezan a crear el cabildo universitario, que empiezan a ir a eventos, a socializar, que aprender una cosa, cosas fuera de la universidad...*

*Yo: Sí, no tanto acá, lo que yo te decía ahorita.*

*Sandra: Sí entonces eso también es parte de la vida y quita tiempo, entonces tampoco uno puede estar aquí todo el tiempo, a diferencia de otras personas que como que enserio les encanta estar acá, son 24/7.* (ENT. 5, 22-02-2019)

Esta narrativa nos convoca a seguir la pista del ámbito formulado por Bourdieu y Passeron (2009, p. 47), en el que la cultura académica está profundamente segmentada entre estudiantes que provienen de familias con mayores capitales sociales y culturales, y estudiantes que tienen que construir esos capitales durante su paso por la educación. En

---

<sup>138</sup> También se utiliza la expresión “justicia cognitiva” como conjunto de iniciativas institucionales para reivindicar los saberes y culturas de las comunidades étnicas en las universidades occidentales. No obstante, desde una perspectiva filosófica, lo “cognitivo” remite a procesos de pensamiento y comprensión (cuya base debería reconocerse igual para todos/as), mientras que lo epistémico engloba un *dominio de poder*.

efecto, cuando Sandra afirma que para las y los estudiantes indígenas, permanecer todo el tiempo en la Universidad no es una opción, ya que tienen la necesidad de buscar otro tipo de actividades fuera de ella, no solo sugiere diferencias en la experiencia universitaria frente a las personas de admisión regular, sino que, volviendo a la perspectiva del éxito y del fallo, puede significar adaptaciones diferentes a la cultural universitaria. Por ende, se afianza la relación con el *dominio epistémico* que se reproduce en el campus y se requieren tertulias entre estudiantes, eventos culturales, conversatorios, simposios, incluso los juegos pueden constituirse en formas de diferenciación de un privilegio.

Sin embargo, estas diferentes formas de vivir la Universidad, no deben interpretarse como dinámicas dependientes meramente de situaciones fácticas, como el hecho de tener que trabajar durante el periodo de estudios (cosa que Sandra también menciona), sino como formas de apropiación de una experiencia universitaria que implica a la vez una experiencia de vida en la ciudad (no citadina), en actividades desarrolladas por otras universidades, o por entidades gubernamentales para comunidades étnicas en contexto de ciudad, y asociaciones políticas para la defensa de los grupos étnicos, entre otros espacios de diálogo y aprendizaje que he conocido a lo largo de esta investigación (EVE. 2, 11-12-11-2016; EVE. 7, 16-02-2018; EVE. 22, 29-09-2019; EVE. 23, 03-04-2021).

#### **5.1.2.1 El sexismo desde una perspectiva no solo sexista**

Existen posiciones críticas en torno a una cultura en los dominios *organizacional* y *representacional* que implican otro tipo de relaciones de poder en la experiencia universitaria. Aspectos como el sexismo o el acoso resultan sin duda complejos, siendo difícil abordarlos en una “conversación cordial”. Sin embargo, fue a partir de mis diálogos con mujeres afrocolombianas que pude advertir cómo en algunos espacios, ellas experimentan de manera diferente el *dominio intersubjetivo*. Por ejemplo, durante mi conversación con Olga surgieron referencias a este tema como un posicionamiento político, no solo en calidad de estudiante sino de abogada defensora de derechos humanos. Cuando debatíamos sobre los piropos, y cómo esa cultura sexista permanece a pesar de que los hombres tienen mayor prevención que antes, gracias tal vez al activismo feminista, Olga afirmó:

*Olga: No, pero es que hay hombres súper pasados. Yo no sé, yo siento que hay unos ataques particulares. Siento que ha habido como más ataques por ser mujer que por ser negra.*

*Yo: ¿Ha habido qué?*

*Olga: Como más ataques por ser mujer que por ser negra, y por ser costeña. Pero eso en mi caso particular, otra mujer negra u otra persona, te va a decir que, pues puede variar, pero en mi caso sí.*

*Yo: ¿De verdad?*

*Olga: Y en todos los ámbitos, eh, por ejemplo, en el trabajo uno se pone una minifalda, o bueno lo que sea porque estoy en el derecho de, pues tengo todo el derecho de hacerlo, es como lo miran de pies a cabeza, y uno: “¡jueputa”, un defensor de derechos humanos y haciendo esto!”, ¿qué le pasa? Entonces son cositas que uno trata como de sobrellevar y diciendo me hace el favor y a mí me respeta, y a metros, pero sí es muy fuerte. Y en la calle también, o sea, hay gente muy pasada, muy pasada. (ENT. 6, 05-04-2019)*

A partir de este testimonio, para Olga el sistema machista y sexista está por encima del sistema racista, de manera que en un mismo nivel de *múltiples identidades sociales* también varían los posicionamientos y las experiencias relacionadas con esos marcadores de diferencia. Sus palabras permiten pensar cómo, si para un hombre indígena o afrocolombiano puede llegar a ser desafiante lidiar con el sistema racista o clasista, en el caso de las mujeres esa tensión constante con el *dominio intersubjetivo* se intensifica por el sexismo. Si esto es pensado, por ejemplo, en las relaciones con los dominios *organizacional e intersubjetivo*, el *dominio epistémico* aparece también como un elemento que añade mayor tensión a las relaciones entre “pares” y con docentes. En este punto, Olga relacionó su tránsito por el colegio en San Onofre, con su experiencia en la UNAL:

*Pero todo eso. Por ejemplo, las mujeres no se pueden pintar las uñas. Ah bueno, una cosa que me pareció terrible fue que una chica tenía un afro, y se lo mandaron a quitar; que porque eso se veía horrible. Y la vieja era negra; y la chica tuvo como que alisarse el pelo o algo así para no incomodar. Entonces también todo eso como que uno pues sin querer lo va interiorizando... Y ya, se va como también alejando porque es negro, por muchas cosas. Pero sí, yo creo que también la educación sería, debería ser, además de no ser centralista, porque es como de Bogotá a las regiones, también debería tener en cuenta las etnias y ser étnica.*

*Yo: Sí. Y eso es lo que muchos, todavía los grupos de estudiantes afrodescendientes de la universidad pelean<sup>139</sup>. Es que, se supone que la universidad es multicultural y tiene un enfoque multicultural y étnico, y sus profesores trabajan esos temas, son sensibles a esos temas, pero a la “hora del té”, las estructuras curriculares siguen siendo muy tradicionales, siguen siendo muy hegemónicas, conservadoras.*

*Olga: Y el machismo es terrible.  
(...)*

*En la Facultad de derecho es terrible.*

*Yo: Es que... Eso me han dicho. Ese machismo, en el currículo, me han dicho que Derecho es supremamente machista<sup>140</sup>.*

*Olga: Y no sé, uno le pone la pata a algo y los profesores como lo miran a uno así de pies a cabeza, y es terrible. De hecho, hay muchos profesores investigados, dicen que por acoso contra las estudiantes.*

*Yo: ¿Pero acoso qué, sexual?*

*Olga: Es que, por ejemplo, había un profesor, yo nunca lo vi, pero había una chica, de hecho, lo denunció por a la fiscalía. Un profesor en la universidad, el señor es re pasado, o sea, ese señor te hace bullying por todo, por eso a mí me consta. (ENT. 6, 05-04-2019)*

Así vemos cómo el *dominio intersubjetivo* impacta su experiencia universitaria como mujer a partir del *dominio epistémico*. Si bien en los últimos años en la UNAL se han ventilado varios casos de presunto acoso sexual por parte de docentes hacia algunas estudiantes que han denunciado los hechos, el testimonio de Olga muestra que el acoso también puede instalarse en prejuicios y tratos no equitativos originados en cómo las mujeres son estereotipadas en el *dominio representacional*. Esto, que hemos visto en conversaciones con mujeres indígenas como Alejandra y Sandra, indica los sesgos “ocultos” hacia las mujeres, su apariencia y capacidades cognitivas, a pesar de que las mujeres que logran un cupo en la UNAL pudieran considerarse sobre-seleccionadas (Quintero, 2016), esto es, con mayores competencias académicas que quienes no ingresan a

---

<sup>139</sup> Esta afirmación está basada en mi observación no participante y análisis de registros audiovisuales (EVE. 14, 04-10-2018; EVE. 20, 21-05-2019), y en mi conversación con Marcela, quien es una de las fundadoras del grupo estudiantil AfroUN (ENT.12, 24-05-2021). También de mis conversaciones con Kari y Javier.

<sup>140</sup> Durante las clases de la materia electiva: *Educación Superior y Alteridad*, con el profesor Oscar Quintero, un estudiante de maestría y egresado del programa de Derecho, hizo tal afirmación. Esto es algo que requeriría mayor investigación enfocada en aspectos curriculares de la justicia epistémica.

la educación superior o a una universidad selectiva (Jacobs, 1996; Atuahene y Owusu-Ansah, 2013; Odhiambo, 2016). Esto parece aplicar también dentro de los grupos sociales para las mujeres que ingresan por PAES.

Sin embargo, los estereotipos afectan a las mujeres afrocolombianas cuando, adicionalmente al sexismo que vincula el género con determinados elementos de tipo cognitivo o epistémico (Haraway, 1991; Mingo, 2006), se llega a sentir un trato diferencial a partir de la apariencia estética y la sexualización relativa a la cultura machista o a la ignorancia intercultural. El testimonio de Kari remite a esos aspectos de la experiencia universitaria, la cual está influida por la relación de lo microsociales de la vida en el campus, con los aspectos macrosociales de la vida en la ciudad:

*Kari: Ha sido, ha sido un poquito complejo, pero a medida que la persona se permite ella misma conocer, explorar, se ha hecho un poco más fácil. También depende mucho del empoderamiento que uno tenga, ¿no? Sí, es decir, bueno, yo ¿por qué tengo que dejar de hablar con mi acento porque a alguien le moleste? ¿Por qué yo tengo que dejar de llevar mi cabello de tal forma porque a alguien le parezca que no es elegante? O que, quizás, tu carrera como tiene mucho que ver con el marketing personal, tienes que estar bajo ciertos prototipos o estereotipos de belleza o formas de hablar, de expresarte o de comunicarte con la otra persona, entonces.*

*Yo: Súper importante, interesante eso que estás diciendo. También lo de los estereotipos de belleza, cómo lo ven a uno, todo.*

*Kari: Sí, es que eso es súper complejo. Digamos que alrededor de la mujer negra, por eso te decía que lo había escuchado eso de interseccionalidad desde el feminismo negro, entonces, y es cómo se ve a la mujer negra, quizás, y la hipersexualización del cuerpo también de la mujer, ¿sí me entiendes? O sea, para la gente, como no conoce, ¿sí? Como no sabe, como no ha tenido la posibilidad de acercarse un poquito más a las prácticas culturales que tenemos nosotras como afrodescendientes, digamos que se les ha hecho un poquito difícil entender que nuestra forma de comunicarnos también, va. O sea, con nuestro cuerpo, o sea, nosotros nos comunicamos de cabeza a pies; todo nuestro cuerpo es un canal de comunicación, ¿sí? Y la gente lo que ha hecho es sexualizarlo y satanizarlo, ¿sí me entiendes? Y eso no viene sólo desde ahorita, eso viene desde la colonia, y eso también hace parte de no entender la diferencia.*

*(...)*

*Y te lo digo porque yo lo he vivido. O sea, es que no es normal que uno salga a la calle y la gente te mire como si te quiere quitar la ropa. O sea, literal es súper incómodo. Entonces, uno como mujer (porque me ha pasado) se cierra. Y es que uno cree que todo el mundo que se le acerca se le acerca es por eso, y eso tiene unas consecuencias psicológicas terribles, porque digamos que de una u otra*

*forma, impide poder relacionarte con el otro sexo, ¿sí me hago entender? O sea, es súper complejo.*

*Yo: Y dentro de la universidad, ¿te ha pasado? ¿No mucho?*

*Kari: Nooo, no mucho, me ha pasado es más como en la calle. Acá no, pero digamos que los estudiantes siempre tienen ciertos estereotipos. Pero vuelvo y te digo, es por la falta de conocimiento que hay con respecto a ciertos temas, y por el racismo inconsciente que todavía persiste en la sociedad colombiana. Lo que pasa es que la gente dice: “no, es que eso no es racismo”; “ay no, es que eso solamente es un chiste; ¡ay!, es que eso solamente es un juego; ¡ay!, es que eso sólo es por molestar”, pero eso es una forma de racismo inconsciente. (ENT.1, 13-02-2018)*

Sus palabras reflexivas remiten al “racismo cotidiano” (Quintero, 2013, 2014), algunas veces invisibilizado a nivel estructural y sentido como algo atribuible a conductas particulares (Mosquera y León, 2009), y otras veces a un eufemismo que pretende restar gravedad o afectación a las personas en el *dominio experiencial* por algún marcador de diferencia. Si pensamos estas situaciones desde la perspectiva de la justicia, surge una relación inequitativa en el *dominio intersubjetivo*, en la medida en que, como afirma Kari, esos aspectos inconscientes o que no tienen importancia para quienes tienen el privilegio de estar situados/as en la cultura hegemónica, pueden tener repercusiones a nivel anímico para ella y otras personas afectadas por los sistemas clasistas, racistas y sexistas.

No obstante, esas relaciones asimétricas no se derivan únicamente del sexismo desde una perspectiva corporal sino simbólica, lo cual repercute en los posicionamientos de ventaja o desventaja en la experiencia universitaria desde el *dominio epistémico*. De ahí que estas demandas implican visibilización para tener en cuenta aquellas situaciones ignoradas, quizás por su insignificancia para los indicadores de calidad o de rendición de cuentas, pero que, como en este caso, para las mujeres afrocolombianas constituyen una muestra de justicia, no solo redistributiva, sino de género. ¿A esa concepción integral de la experiencia universitaria habremos de llamarle equidad en educación superior? Me temo que sí, pero a la vez creo que esas demandas no se resuelven del todo en el *dominio organizacional*, precisamente por la percepción de que son prejuicios culturales de las personas o de experiencias situadas particulares, y no necesariamente de las instituciones.

Por ende, los y las estudiantes de grupos étnicos que ingresan a universidades altamente selectivas y con prestigio académico, se mueven constantemente entre el *efecto teoría* y la resistencia. Ciertamente, esto no es una posición estática que otorga legitimidad

a un orden injusto (y que pareciera serlo a costa de una ignorancia extraña al nivel cultural de una “universidad” en todo el sentido de la palabra), sino más bien una forma de sujetar la identidad dentro de la experiencia universitaria sin necesidad de reducirla, deformarla o negarla.

### **5.1.2.2 Resistencia frente al riesgo de aculturación: lucha estudiantil por otras vías**

Las anteriores conjeturas plantean ya no solamente reflexiones en torno a la experiencia universitaria desde las transformaciones en la cultura estudiantil y sus posicionamientos políticos (Carli, 2006; Arango, 2006), sino que complejizan el sentido mismo de acceder a la educación superior a partir de determinada adscripción identitaria, así como los efectos que ello puede tener en el autorreconocimiento y la conservación del arraigo cultural. Parte de estas situaciones quedaron planteadas durante mi conversación con Camilo:

*Yo: ¿Y aquí en la Universidad has podido como resaltar esa identidad y esos saberes en tus clases, o en otros espacios de participación?*

*Camilo: Aquí ha sido muy difícil, porque como decía anteriormente, o sea, uno aquí se encuentra con muchas cosas que de cierta forma pues te están como presionando para que tú caigas en esas cosas, cosas nuevas que conoces, entonces uno como indígena estudiante maneja mucha responsabilidad, uno pues tiene que mantener la parte de la identidad, muchas veces aquí llegan personas que son indígenas, llegan a la Universidad, conocen nuevas cosas y van dejando la parte de la identidad por un lado, ya no sé... ya se vuelven diferentes, ya piensan diferente, ya piensan como en lo occidental, como en las personas occidentales, se occidentalizan por decirlo así.*

*Yo: ¿Has conocido compañeros indígenas que de pronto pierden un poquito el arraigo y la identidad cultural aquí?*

*Camilo: Sí, he tenido la oportunidad de conocer algunas personas que vienen a formarse a Bogotá, simplemente por la parte económica, es como venir a formarse y tener un trabajo y una estabilidad económica sin importarle pues que digamos que en el territorio y que la identidad pues permanezca, ellos se van mucho pues por la parte de la economía, quieren estar ganando plata, quieren estar bien, si, o sea, como comprando cosas, y la parte ya comunitaria pues queda atrás, como en un segundo plano, o en un tercer plano, porque ya el segundo plano queda incluso con otros propósitos. (ENT. 7, 13-05-2019)*

El riesgo de aculturación ha sido debatido desde una crítica a las políticas de acción afirmativa (Mosquera y León, 2009; Castillo, 2017). Sin embargo, tal crítica se ha orientado al *dominio organizacional* y el *ethos* subyacente en términos de respeto por la diversidad y arraigo cultural de estudiantes indígenas o afrodescendientes. Esto implica sin duda una prevención frente al manejo institucional de programas como el PAES en la UNAL u otros<sup>141</sup> (perspectiva externa), puesto que este tipo de iniciativas, sin la suficiente concertación y seguimiento, tiene efectos perversos en el arraigo cultural y territorial de las y los estudiantes de grupos étnicos. Sin embargo, las palabras de Camilo dejan sentir otra crítica desde una perspectiva interna, en la que ya no están en juego ni las intenciones ni los resultados de los programas de acción afirmativa, sino la dosis de aprovechamiento que las personas hacen de éstos.

Como en el caso de Luis, la posición de Camilo se orienta en modo intracategorial, dejando ver cómo dentro de un mismo grupo social, existen críticas al modo en que son aprovechadas por otros/as indígenas las tecnologías de admisión, el otorgamiento de cupos, ayudas y beneficios. Esto implica que la acción afirmativa se cumpliría tanto desde la justicia redistributiva como política si la persona aprovecha estos programas especiales en desarrollo profesional y con la intención de aportar a los procesos comunitarios y la pervivencia de sus raíces. Sin embargo, cuando el objetivo de la persona se reduce a un fin meramente individual, contrario a eso que en el tercer capítulo observamos desde un *nosotros/nosotras* como filiación y mutualidad, hasta el beneficio en términos de justicia distributiva queda deslegitimado.

---

<sup>141</sup> En instituciones públicas, la Universidad del Valle ha desplegado la estrategia “condiciones de excepción”, en su reglamento académico (Resolución 045 de 2013), a partir de la cual se otorga el 4% de cupos en cada programa académico, y se exime de pagos por concepto de inscripción. En la Universidad de Antioquia, se asigna un total de 2 cupos por programa académico a estudiantes indígenas y afrodescendientes (Acuerdo 236 del 30 de octubre de 2002). En otras instituciones de oferta privada, también se han adoptado recientemente estrategias para “incluir” personas afrodescendientes e indígenas. En la Universidad del Rosario existe una beca para comunidades indígenas que cubre (en asocio con el ICETEX), desde el 75% hasta el 100% de la matrícula a través de créditos condonables. Recientemente, con el liderazgo de la profesora Ángela Santamaría, se han desarrollado diferentes encuentros y conversatorios para abordar la importancia del reconocimiento intercultural. De igual forma, la Universidad Externado de Colombia, por medio de su Programa de Interacciones Multiculturales, adscrito al departamento de Ciencias Sociales y Humanas, si bien no otorga becas u oportunidades especiales de admisión, facilita espacios para el reconocimiento de comunidades étnicas y su riqueza cultural en la educación superior.

De ahí que el testimonio de Camilo, con la sinceridad de su experiencia de vida, permita comprender el sentido dado al ingresar a la UNAL, aunque se reconozcan las tensiones emocionales, afectivas y familiares que produce estar lejos de su territorio:

*Camilo: Yo creo que lo más difícil es la parte de lo social, del salirse del territorio, y no estar presente allá, porque muchas veces... o sea, yo estoy aquí en Bogotá, estoy en la universidad, trato de estarlo más bien posible, en cuanto a bienestar, emocionalmente, pero uno no sabe lo que está pasando en el territorio. O sea, uno vive es como... no lo vive realmente y pues lo digo también familiarmente porque uno tiene que hacer un esfuerzo, ¿no? Para estar en la Nacional uno tiene que hacer un esfuerzo, y desarraigarse por decirlo así del territorio un momento y de la familia, porque uno aquí pues tiene que cumplir unos propósitos, uno tiene que cumplir unas responsabilidades y uno tiene que también, deprenderse un poquito de la familia, por decirlo así. Por ejemplo, yo me he perdido... o sea, los quince años de mi hermana, pues que para ella es importante que todos los hermanos estén allá, ¿no?, pero pues me lo he perdido simplemente por estar aquí en la Universidad, por cumplir cosas acá.*

*Yo: Por darle prioridad a este espacio.*

*Camilo: Me he perdido también digamos como esas costumbres tradicionales, que se hacen en el territorio, que no se pueden hacer acá obviamente, por ejemplo: el Saakhelu que es una fiesta grande de los Nasa, que es algo sagrado, y pues al no asistir allá porque tienes que estar acá respondiendo con trabajos, o sea es algo que ha sido muy difícil, como de pensar y decidir. No, o sea, yo creo que hago más allá, que estando acá en la Universidad, digamos que son como cosas emocionales por decirlo así, como lo más difícil. (ENT. 7, 13-05-2019)*

El hecho de rememorar las fiestas, las fechas, los lugares, las personas que tienen un valor no solo experiencial sino simbólico (Garzón, 2015), indica la importancia del territorio para cada estudiante indígena o afrodescendiente. Esos son desafíos que en términos socioafectivos no tienen que atravesar, por ejemplo, estudiantes de admisión regular ciudadanos que no tienen una filiación étnica o, sencillamente, que se mueven según los “universos simbólicos”<sup>142</sup> occidentales. Desde la perspectiva de la equidad, en el *dominio experiencial* allí se genera un desbalance que el *dominio organizacional* advierte, y en el cual identifica la posibilidad de “fallos” que pueden afectar su rendición de cuentas.

---

<sup>142</sup> Tomo este concepto de Berger y Luckmann (2012, pp. 122-123) en el sentido de procesos de significado que no son los de la experiencia cotidiana. Apelan más bien a la teoría y “abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica”.

De ahí la cantidad de estrategias de acompañamiento para apoyar a estos grupos de estudiantes que ingresan por PAES a la UNAL:

*Zulma Camargo: Hay un perfil integral de ingreso que lo aplicamos a todos los estudiantes admitidos, y en la sexta semana, volvemos a hacer una encuesta de monitoreo, y hacemos un comparativo entre esos factores de riesgo que pudimos detectar en el perfil integral, para poder revisar si en la encuesta de monitoreo permanecen o hay algunos que ahora si lo evidencian. El perfil integral lo diligencian en semana de inducción, cuando todo el mundo está muy emocionado de entrar a la universidad, pero ya en la sexta semana ya se han enfrentado a procesos de integración, a relacionamiento con docentes, con compañeros, al mismo desempeño académico, y en esa semana es que podemos evidenciar. Hay una profesional, hay una profesional en el tema psicosocial, que es la que, eh, coge los estudiantes PAES y PEAMA para hacer el seguimiento psicosocial, y es trabajadora social; lleva bastantes años y tiene toda la experiencia, y ella hace, eh, el acompañamiento. (ENT.DIR.2, 15-08-2019)*

En todo caso, la experiencia universitaria parece ser más compleja para estudiantes indígenas y afrodescendientes por la filiación territorial y cultural diversa, lo cual a veces pasa inadvertido en medio de la vida citadina y la cultura dominante en el campus (allí flota invisible el *dominio epistémico*). Son precisamente estos desafíos, como lo reconoce la misma institucionalidad cuando conversé con Zulma Camargo, directora de Acompañamiento Integral de Bienestar Universitario, los que a veces impiden que las convocatorias de apoyo y seguimiento de la vida universitaria para estudiantes en PAES tengan la receptividad esperada en términos cuantitativos.

De ahí que la experiencia universitaria haya sido complejizada por otro tipo de implicaciones en el *dominio experiencial*, de manera que cualquier estrategia por parte de la Universidad podría no tener el alcance esperado, aunque el campus y sus diferentes espacios de interacción, representen lugares más “amables” que la cotidianidad citadina. En este punto, Camilo resalta la vivencia en la Universidad como un espacio que produce mayor confianza en el *dominio intersubjetivo*, a pesar de haber afrontado allí también experiencias desafiantes. Cuando tocamos el tema de la discriminación, esto dijo:

*Camilo: Pues actualmente no he sentido, o sea como discriminación, no lo he sentido porque ya uno, digamos que personalmente, pues uno llega a la Universidad y pues ya más o menos se hace conocer a las personas. Entonces pues ahí empieza o entabla una relación que es un proceso también que puede llegar al respeto, ¿sí? Pues yo actualmente no he vivido como, como esa discriminación y como esas relaciones complejas con los profesores tampoco, ni con los estudiantes.*

*Más fue como en los primeros semestres, pues que a uno lo miran, o sea yo era el único indígena del programa, a uno lo miraban y era como el que más le llamaba la atención, y como el que más... Pues nunca lo sentí así como discriminación, no lo sentía pero sí era como del que más hablaban. Pero sí, uno es como un centro de atención, porque es alguien diferente, y ya han sido en otros espacios que si me he sentido así como esa forma de discriminación, pero ha sido fuera de la Universidad.*

*Yo: Afuera.*

*Camilo: Afuera, en el Transmilenio, que ocurre, no sé en el centro de Bogotá, por la calle, que si ya o sea es, como hasta insultos que uno simplemente por ser indígena, pero pues yo personalmente pues no les pongo mucho cuidado porque como te digo, o sea a mí no me gustan los conflictos.*

*Yo: Y estás en lo que estás y le das importancia es a lo importante.*

*Camilo: Y por eso siempre he marcado mi espacio en la Universidad, o sea, yo soy de esas personas que está tanto en la Universidad y en la casa, o sea, yo no me voy por allá, bueno, si algo pues a las marchas que uno participa, y si es algo ya como muy urgente que uno tenga que salir, pues uno se va, pero pues siempre es como universidad, casa, universidad, casa, y ya. Sí, es un segundo territorio. (ENT. 7, 13-05-2019)*

El testimonio de Camilo nos convoca a reflexionar en torno a dos dimensiones. Por una parte, cómo desde el género las experiencias de hombres y mujeres varían teniendo en cuenta la posibilidad de experimentar algún sistema de opresión. Por ejemplo, únicamente durante las conversaciones con mujeres afrocolombianas surgieron sexismos y racismos a la vez (dentro y fuera de la UNAL), mientras que Camilo, como hombre indígena, únicamente menciona el sistema racista, y lo hace aunque no lo haya experimentado dentro de la Universidad (sí afuera). Por otra parte, su posición permite advertir la exotización y la extrañeza como algo normal; algo propio de la interacción con la cultura occidental. Hasta qué punto tal extrañeza sea algo que debemos normalizar como una muestra de reconocimiento, es algo que deberíamos cuestionar, sobre todo porque, en términos de justicia epistémica, el fondo de dicho reconocimiento resulta confuso. En las palabras de Luis se aprecia un sentido un poco más directo a la opresión en el *dominio intersubjetivo*:

*Yo: Luis, y con los compañeros de, de clase, de ahí de la carrera, o sea, ya me habló de los profesores, que algunos bien, otros pues más o menos. Y los compañeros ¿qué tal la relación con ellos?*

*Luis: Pues me, ¿qué le comento yo? Me he vuelto como... Yo estudio Sociología (no antisocial). No sé, pues para serle claro, mejor dicho, en pocas palabras, me interesa si ellos están conmigo y si no están conmigo, para mí normal. Si son amigos para mí, pues bien, y si no son, bien, en su espacio. Por eso me ha tocado, pero, pero estoy en mi cuento, eso me ha tocado a mí.*

*Yo: Y ellos, por ejemplo, en las clases, eh, donde, ¿dónde usted considera que de pronto no, no le ha ido muy bien?*

*Luis: Al principio sí me colaboraron. No, la mayoría eso sí, pa' que.*

*Yo: ¿Sí? ¿Le colaboraban?*

*Luis: Sí, señor, sí me, me he encontrado con personas que son bien, pero también, no, pues ya llevo un tiempo acá y he probado de todo lo...*

*Yo: De todo.*

*Luis: Lo bueno y lo malo. Pero entonces gente que es coherente en eso, que es coherente en eso.*

*(...)*

*Que es coherente en eso, que es coherente en eso, pues bien, y los que no pues se la montan, una palabra que diga, pero lo quieren tumbar a uno. (ENT. 9, 05-03-2020)*

En estas palabras de Luis, difíciles de seguir pero que, con mayor razón, creo importante valorar, habita un hombre que trata de posicionarse desde su fortaleza y resiliencia, reconociendo que ha tenido que aceptar las tensiones en el *dominio intersubjetivo*. ¿Hasta qué punto su discapacidad y su edad han determinado dichas tensiones? Su mención al final pareciera sugerir que, por una palabra mal dicha en algún espacio universitario, puede recibir algún tipo de rechazo o mofa de parte de compañeros/as, lo cual, si bien no necesariamente es atribuible a su identidad como hombre indígena con discapacidad, sino a cualquier persona que cometa errores en su dicción, en su caso es un riesgo constante debido a la afectación de la comunicación hablada y escrita.

Todas estas situaciones son propias de una cultura dominante en donde, el poder está representado por aquellas personas que no tienen ninguna discapacidad o ninguna apariencia física “indeseable”, o que no encuadre en los estándares de belleza o éxito, ya no solo académico sino social. Esto permite, entender cómo dentro de la Universidad se tejen

estrategias de mutualidad para que algunas personas disfruten de mayor comodidad en ámbitos de interacción en donde es esperable una empatía propia de la “paisanía”.

En el caso de Pilar, mujer muy cercana por amistad y empatía territorial con Luis, si bien ella reconoce varias de las problemáticas enunciadas por sus pares, también da un sentido positivo a ese proceso de autorreconocimiento, en el cual ha visto una oportunidad de desarrollo personal, profesional y económico:

*Pilar: Eh, y pues igual nosotros también como estudiantes hemos tratado, con mi hermano y otros compañeros, hemos venido realizando diferentes proyectos acá, estudiantiles, como mostrando esa parte del tejido. Y hemos venido desarrollando como talleres de tejido, y pues más allá de la técnica es como mostrar la simbología. La simbología, el color, la figura, porqué se teje; cómo estamos tejiendo.*

*(...)*

*Entonces esos proyectos en sí han permitido que otros estudiantes conozcan en sí otras culturas, porque pues muchos desconocen de ese hacer y de ese que hacer. Y pues más allá también de conocer la simbología, es que ellos también se den cuenta de que no es fácil ponerse a tejer, y que eso también lleva un tiempo. Y pues más allá de un tiempo es cómo tú te relacionas con el tejido de una forma pasiva en sí, como pues encontrar una forma de desestresarte, más no de estresarte. (ENT. 10, 06-03-2020)*

De hecho, Pilar ha proyectado su sabiduría ancestral con el tejido (el cual relaciona con su profesión de trabajadora social), hasta el punto de ser consultada en diferentes iniciativas audiovisuales y académicas (Vedran Badun Adventures, 2020; Shinye Arte Kamëntsa, 2021; Museos Colonial y Santa Clara (2021). Cuando se la escucha detenidamente se aprende algo nuevo, no solo sobre el tejido como técnica artística, sino como forma de vida. Quizás la importancia que Pilar le da a la sabiduría ancestral es lo que la lleva a cuestionar que en el *dominio organizacional* se frustren o dificulten los espacios para mostrar mejor esa gran riqueza. Por ejemplo, ella ha mencionado constantemente los carnavales universitarios que hace varios años se realizaban en el campus de la UNAL:

*Yo: ¿Y esa...? ¿Y esos carnavales, eso los facilitaba Bienestar?*

*Pilar: Eh, anteriormente sí, antes de 2011, sí.*

*Yo: ¿Y por qué antes del 2011 y ahora no?*

*Pilar: Porque el 2011 fue el último Carnaval Universitario. De ahí ya no volvieron a hacer más carnavales universitarios.*

*Yo: ¿Y sabes por qué no?*

*Pilar: Pues se perdieron los recursos...*

*Yo: ¿Sí?*

*Pilar: No sé, jaja. Ya no hay recursos.  
(...)*

*Acabaron las convocatorias. Y digamos en el 2012 Facultad de artes, Diseño gráfico, ellos estaban haciendo marchas para ver qué pasó con esos rubros, porque eran \$150.000.000 destinados para lo de los proyectos de los carnavales, y no eran solamente iniciativas de los estudiantes, sino también de docentes y administrativos: presentaban su carnaval, su comparsa, sus productos musicales.*

*Yo: Ah, los propios profesores y los administrativos....*

*Pilar: Ajá.*

*Yo: ...También.*

*Pilar: Sí, era toda la Universidad, presentaba su comparsa, sus vestimentas, bueno, cualquier cosa, pero se hacía acá en la Universidad.*

*Yo: Sí, raro ¿no? O sea, ella me dijo eso, me dijo: “no, es que a veces cuando nosotros convocamos<sup>143</sup>” ... que sentían que no había mucha participación.*

*Pilar: No, sí había convocatoria.*

*Y digamos, ahorita hay proyectos estudiantiles, y esos proyectos estudiantiles también los quieren acabar. Ahorita, hasta el año antepasado, eh, cada semestre los estudiantes se juntaban entre seis estudiantes y presentaban una propuesta, ya sea de teatro, de literatura, de música, de danza, y ahora es solamente tú presentas una vez al año, o sea, ya no, ya no es, estamos cortos de presupuesto según dice bienestar universitario o no sé las facultades. (ENT. 10, 06-03-2020)*

A pesar de que este tipo de actividades son valoradas por personas como Pilar, en el sentido de apropiarlas como un espacio para las muestras interculturales y artísticas de los

---

<sup>143</sup> Me refiero a mi conversación con Zulma Camargo de Bienestar Universitario (ENT.DIR.2, 15-08-2019).

pueblos representados en la UNAL, es importante reflexionar hasta qué punto esos festivales reivindican la importancia cultural de la pluriétnicidad colombiana. De hecho, en algún momento, Julia me contó que una estudiante que hace parte de AfroUN (ante la propuesta de realizar un evento conjunto), rechazó que las comunidades afrocolombianas desarrollaran presentaciones artísticas o deportivas como contraparte (Comunicación Personal, 12-06-2021). Ello, podría indicar que las comunidades étnicas comienzan a percibir la “exotización” como falso reconocimiento.

Sin embargo, ¿hasta qué punto es preferible tener tales actividades que no tenerlas, sea por las razones que sea? En palabras de Pilar, la nostalgia por los festivales se mezcla con un posicionamiento político de denuncia frente al manejo de los recursos que la Universidad destina para esas actividades. En todo caso, no es desconocido el hecho de que la desfinanciación de la Universidad y, en general de la educación superior pública, ha afectado sobre todo los rubros considerados no esenciales para el sostenimiento de los fines misionales de la UNAL. Pero, más allá del tema presupuestal, es preciso repensar aquellos espacios que involucran reconocimiento intercultural, incluso las muestras artísticas, culturales o deportivas.

Una nueva mirada requiere espacios y condiciones de posibilidad. Esto implica, por un lado, una infraestructura no solo académica desde lo curricular sino desde lo humano, como he afirmado en otros trabajos (Restrepo, 2018; 2019), así como un contexto por lo menos *organizacional e intersubjetivo* que trabaje de manera consistente en desmontar los mecanismos que implican, no solo en lo material sino en lo simbólico, la discriminación en su forma cultural, cual es la *injusticia epistémica*. Pero no basta con enunciarlo o hacerlo desde una materialidad etérea, sino que en términos de equidad debería producirse un convencimiento gnoseológico que traspase lo curricular en las universidades. Tal vez en ello radique en parte una clave para el análisis de lo que se ha denominado “currículo oculto”, asunto que demanda otra investigación a profundidad.

De cierta manera, afirmar lo anterior no es gratuito. Los testimonios estudiantiles así lo han sugerido, por ejemplo, cuando conciben, más allá del *efecto teoría*, que en la UNAL persisten los mecanismos del *racismo estructural*, algo que en el caso de Javier se identifica a partir de cuestiones como la tecnología de inscripción de la cátedra de *estudios*

*afrocolombianos*, o en las oportunidades o dificultades que hay para enfocar los estudios en temas de interés para su territorio y comunidad:

*Javier: Pues si te soy sincero, yo sí tengo la ilusión de estudiar los estudios de posgrados, pero lastimosamente se mueren al mismo tiempo, porque cuando uno estudia ciencias debe hacer posgrados en Ciencias o en Ingeniería, pero lastimosamente, es lo que te digo, así como pasa con que no hay grupos de investigación que le ayuden a uno a hacer una tesis para mi comunidad, no hay un programa de maestría o doctorado que le ayude a uno a desarrollar un conocimiento específico para mi comunidad, porque yo aquí en la Universidad me voy a graduar y voy a ser un muy buen químico, pero no hay ninguna diferencia entre yo y alguien que haya pasado por ahí que estudie Química, ¿sí me hago entender? Cuando lleguemos a la comunidad vamos a tener, o sea vamos a tener el mismo conocimiento que desconoce la comunidad, por ende todo el bagaje que yo he tenido en esta ciudad lo he aprovechado para enfocarlo hacia la comunidad afrodescendiente. ¿Cómo?: me involucré y estoy en la creación de por ejemplo, la primera radio afrodescendiente nacional, que es Radio Tumbé que se está desarrollando ahora mismo. Me involucré en la creación del primer grupo consolidado afrodescendiente con esta Universidad, eh, hemos desarrollado encuentros de estudiantes afrodescendientes en esta Universidad. Mis estudios, mis escritos que he desarrollado a lo largo de la comunidad, de la vida universitaria los he enfocado hacia la comunidad, y además de eso, hace un mes, abrí un canal de Youtube y dije: “yo puedo abrir un canal de Youtube para ayudar a generar conocimiento químico”, pero eso es mucho que, mucha gente que lo puede y lo hace, pero no hay tanta gente que cuente las problemáticas reales que se den en esta ciudad (ENT.3, 01-11-2018)*

Son aspectos problemáticos que han sido identificados por los grupos de estudiantes, lo que les lleva a permanecer en una constante crítica frente a la experiencia de la justicia esperada a partir de espacios de participación, voz y reconocimiento. Es en este tipo de manifestaciones que el *dominio epistémico* se configura y pasa de lo abstracto a lo concreto, aunque la forma en como sea interpretada su articulación con el *dominio organizacional* puede variar, como muestra Olga, a quien quizás su profesión de abogada le lleva a interpretar diferente la investigación y la adscripción a los grupos y/o semilleros:

*Olga: La cosa es que esos grupos son, pues, de asociación política, o sea, nadie te obliga a que estés en los grupos. Pero pues también hasta qué punto una persona negra, o indígena, o de cualquier otra región del país se abstiene de participar por el ambiente que se genera en esos grupos. Porque pues la universidad no te dice tienes que participar en tales grupos, o sea, más porque la investigación es porque yo lo quiero hacer, pero pues también ver hasta qué punto la gente no quiere asistir por determinadas razones... A ver qué responden.*  
(...)

*Olga: Pero bueno, ahí también, bueno en derecho, por ejemplo, los estudiantes se pueden agenciar para crear grupos de investigación con determinados temas, la cosa es a qué estudiante le interesan estos temas.*

*Yo: Ajá, claro, esa es otra.*

*Olga: Ajá, porque pues yo me puedo asociar y por lo general los avalan, o sea, eso es lo de menos, pero, ¿con quién me voy a asociar? (ENT. 6, 05-04-2019)*

No obstante, estas mismas tensiones promueven agencias orientadas a evitar la “victimización” o la aceptación de la “subordinación” frente al dominio epistémico en su articulación con otros procesos institucionales. Por ende, los grupos de estudiantes son conscientes de esas condiciones estructurales, materiales y simbólicas que “flotan” a veces de manera inconsciente en la cotidianidad de la vida universitaria y, contrario a renunciar a sus identidades o crear un “camuflaje” para lidiar con ese conjunto de circunstancias desafiantes, asumen el autorreconocimiento como la única posibilidad de subvertir ese orden de poder.

Como sugiere Joan Scott (1996), la experiencia es siempre una interpretación y al mismo tiempo necesita ser interpretada. De ahí que durante este trabajo gran parte de los significados se han puesto en contexto y en diálogo con base no tanto en el *dominio representacional*, lo que supondría aceptar una posición pasiva del orden simbólico con base en el cual el discurso y la vida universitaria mantienen un determinado *statu quo* (Yáñez et al., 2012), sino más bien desde las agencias estudiantiles que buscan *crear* esos espacios y condiciones de posibilidad. En el caso de Javier, por ejemplo, fue admirable que en el año 2019 hubiera ganado un premio de la Alcaldía Mayor de Bogotá por su serie de videos en la plataforma *youtube* sobre la experiencia de *Ser negro* en Bogotá y la misma UNAL (2018), contenidos que él creaba en compañía de otras compañeras y compañeros afrodescendientes de AfroUN.

Como quizás se ha podido ya percibir, la fuerza del discurso de Javier reside en una posición crítica e informada del contexto institucional que enmarca la experiencia de vida de estudiantes afrodescendientes en la UNAL, y en otras universidades. No obstante, estas posiciones pueden admitir que dentro de la institución se den manifestaciones de segregación, una paradoja; es como si ellos y ellas aceptaran que no puede ser de otra

manera, aunque sean conscientes y convoquen a crear y mantener espacios para *habitar* la universidad de manera más próxima y cercana a sus preferencias y afectos.

En este punto, recuerdo mi conversación con Wilson. Él también ha mantenido un activismo constante no solo con los grupos estudiantiles sino con causas que él mismo se ha propuesto, cómo recoger regalos para llevar a Salahonda en el mes de diciembre. Cuando le pregunté a Wilson si conocía a Javier, mencionó que se lo había encontrado en una conocida “chaza”<sup>144</sup> en la plaza Che. Al parecer es un lugar de encuentro importante entre estudiantes afrodescendientes en la UNAL:

*Wilson: Yo a Javier lo conocí más que todo por (inaudible) y la chaza. Porque él sí llegaba ahí a la chaza, entonces ahí nos fuimos conociendo. Y... pues sí, ahí conocí varias personas, varios amigos que por ahí todavía los conservo y como de la facultad de artes y todo eso. Pero también en un espacio muy bacano, o sea, como espacio, como para integrarse y todo eso, muy bueno porque uno no... o sea, la universidad ofrece muchos espacios, lógicamente hay resto de espacios, pero uno que viene de comunidad y todo eso, es difícil como adaptarse a todo el cambio. Porque hasta el clima uno le pega, ¡uf!, ¡el clima le pega a uno durísimo!*  
(...)

*Y ya pues todo el tema de acoplarse a la universidad es más complejo. En su momento, cuando yo llegué normalmente uno se reunía ahí en una chaza que hay por... en la Ché. ¿no sé si tú la conozcas?, y es muy reconocida porque literalmente se hacen ¡todos! los negros se hacen ahí, y pues mucha gente llega ahí y no como la chaza donde están los negros. Entonces pues ahí nos reunimos. Pero en su momento no había mucho combo, ¿no?, pues porque los chicos de Tumaco todavía no habían llegado muchos. Cuando yo llegué era un mínimo los que había ahí, pues estaban, estaban en lo suyo, cada quien en lo suyo, entonces no, Entonces pues yo lo que hice de alguna u otra forma, con lo que iba conociendo de ciudad me abrí espacio a otros lugares. O sea, todo el tema cultural y deportivo que de alguna u otra manera, yo lo encuentro como... pues con eso, eso me llena, literalmente, me llena mucho. Entonces en momentos como: “No marica, estoy aburrido, no sé qué hacer”, pues ya mucho estudio, mucha lectura y toda esa vaina, pues yo me pongo, así como, me voy a jugar fútbol o a veces me pongo a correr y tal. Pero pues no tenía esos espacios, ¿cierto?, entonces se complicaba bastante. Entonces en su momento, una vez me acuerdo de que fui a unos premios (inaudible) ahí en el Jorge Eliezer, y hay un grupo, un grupo muy bueno de danza, entonces ellos hicieron un performance como de los orishas, cada uno representaba a un orisha y tal, entonces dije: “¡no esos manes, mucho nivel!”, Yo dije: “yo entro”, pero entonces, todo el tema de conseguirlos y dónde los encuentro, cómo se llaman. Pues me puse en esa*

---

<sup>144</sup> “Chaza” le denominan en el argot universitario a los puestos de comidas, artesanías y demás instalados por estudiantes, a lo largo del Campus de la UNAL con el fin de generar ingresos que ayuden a sus economías personales, e incluso familiares.

*tarea y efectivamente los encontré y pues estuve un rato trabajando con ellos, el grupo en su momento se llamaba (inaudible) y ya como que, empezó a desvanecer el grupo, pero pues sí, aprendí ahí con ellos, me reforcé bastante también con el tema cultural, no como pacífico sino como más a África pues ellos son, muy muy africanos. (ENT. 11, 06-08-2020)*

Wilson mencionó que por más que en salones de clase y en la interacción con docentes y compañeros/compañeras se vivan relaciones de respeto y solidaridad, esto no es comparable con la experiencia de conversar y compartir entre personas afrodescendientes y, mucho mejor, si también son del Pacífico. Esto, nuevamente, plantea la importancia de fomentar un “nosotros/nosotras” como estrategia académica y social en el ingreso a la UNAL y la adaptación ciudadana. Sin embargo, que los/as estudiantes indígenas o afrodescendientes sientan la mayoría de las veces la necesidad de interactuar y compartir el tiempo en el campus con personas de su misma “paisanía” o identidad “racial”/étnica, genera dudas en torno a la idea de “integración”. En efecto, cuando pienso en la equidad en educación superior, ciertamente la mera idea de basar el reconocimiento a personas étnicas en las universidades a partir de “incluir” o “integrar”, ya implica un desbalance en el dominio de poder *representacional* e *intersubjetivo*, puesto que quienes incluyen tienen el poder de “incluir”, y quienes son objeto de inclusión están bajo subordinación al *hacerlo*. Es decir, mantener este orden implica una relación asimétrica de poder, aunque de fondo sea bienintencionada.

Son estas posibilidades de interpretación de la diferencia como productora de diálogos y agencias, las que surgen como forma de pensar equidad en la Universidad. ¿Cuán lejos esté esto de los estándares normativos o teóricos del estado del arte? Esta pregunta (o su posibilidad de plantearla), representa en este trabajo una forma de reconocer las voces estudiantiles como una potencia que se realiza en actos, no necesariamente impuestos, sino más bien negociados, casi que consensuados implícitamente con el *dominio organizacional* y la misma educación superior como un dominio más general.

## **5.2 Formas de agencia intragrupal: las experiencias del CIUB y AfroUN**

Las reflexiones compartidas hasta ahora, consideran que los posicionamientos de estudiantes indígenas y afrodescendientes no son estáticos ni pasivos frente a los dominios *organizacional* e *intersubjetivo*. Por el contrario, estos han generado procesos de resistencia

en la vida universitaria (más allá de las estrategias dispuestas por el *dominio organizacional*). Y por eso surgen espacios de participación generados por agencias propias, como lo son el CIUB y AfroUN, sin ser los únicos. Estas iniciativas se han constituido no solo en apuestas políticas al interior y exterior de la UNAL, sino en lugares de lo que Ricoeur denomina *mutualidad* desde la tercera perspectiva del reconocimiento recíproco (2006, p. 278).

Uno de los aspectos más interesantes de la emergencia de estas iniciativas estudiantiles, radica en su capacidad de articularse con las luchas estudiantiles de la UNAL y, en general, de la mayoría de universidades públicas y privadas de Bogotá. Muestra de ello ha sido la participación activa tanto del CIUB como de AfroUN en las marchas estudiantiles en el marco del Paro Nacional Universitario de 2018, que se extendió del 10 de octubre al 16 de diciembre, así como en las demás manifestaciones del mes de octubre de 2019, y las sucesivas. Algunas de esas participaciones son registradas por estos grupos estudiantiles en sus páginas de Facebook (CIUB, 2021; AfroUN Académico, 2021), teniendo en cuenta el sentido que, más allá de las diferencias y posicionamientos frente a los *dominios de poder* que tienen estudiantes de grupos étnicos y de admisión regular, hay una lucha compartida por el derecho a la educación superior pública, gratuita y de calidad.

Otro aspecto que llama la atención en estos espacios ha sido el liderazgo y participación activa de las mujeres, pues las fundadoras de AfroUN y actuales lideresas, así como las primeras dos gobernadoras del CIUB, han sido mujeres. Incluso, a pesar de que predomina la representación masculina en muchos procesos de liderazgo indígena, es innegable que en la actualidad más mujeres se han apropiado de estos espacios de vocería, y los mismos hombres indígenas han comenzado a reconocer la importancia de los liderazgos femeninos, así como a hablar de la necesidad de involucrar sus demandas (EVE. 18, 13-02-2019).

Me detengo en estos dos espacios con los que he tenido más cercanía, sea por la posibilidad de participar en algunas de sus reuniones, o por la conversación y caminar con algunas personas que las integran. Durante el desarrollo autorreflexivo de esta investigación, he aprendido a valorarlos como lugares de creación, generación y producción de agencias y saberes estudiantiles con un enfoque propio desde las cosmovisiones y expectativas de estudiantes indígenas y afrodescendientes.

### **5.2.1 Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB): del territorio a la resistencia en contexto de ciudad**

En noviembre de 2016 llegué a la concha acústica para asistir a la primera posesión de la gobernadora del CIUB, Julia; a la única persona que conocía era a Yawar Chicangana, estudiante de sociología de la comunidad Yanacona, quien por ese momento participaba de las mesas de diálogo intercultural para proponer una política de educación inclusiva en Bogotá<sup>145</sup> (EVE. 2, 11,12 -11-2016). Considerando que no era conveniente acompañar mi timidez y la extrañeza con la que algunas personas me miraban mientras tomaba notas directamente, simplemente me dediqué a escuchar. De hecho, una foto en la que aparezco sentado en medio de las discusiones, ronda en la página de Facebook del CIUB, y en algún momento Julia me la compartió en señal de confianza.

Ese espacio, subvirtiendo la lógica de la “extrañeza” ante esos “nuevos sujetos”, me permitió asombrarme de la capacidad de asociación, de diálogo, de negociación, y de defensa de posicionamientos políticos que no solamente se orientaban a la UNAL, sino, por una suerte de concepción armónica del *ser y estar*, al país. A la reunión, realizada durante dos días, con olla comunitaria y algunos puntos para pernoctar con el apoyo logístico de la Universidad, llegaron “compañeros/compañeras<sup>146</sup>” de diferentes regiones. La agenda disponía de espacios para participar con respeto y la organización intentaba mantener los detalles de toda la reunión.

Después sostuve varias reuniones con el CIUB, sobre todo en las Residencias 10 de mayo, en donde me dieron la palabra con el fin de que expresara cuál era mi interés de mi presencia en el espacio (EVE. 6, 10-02-2018). Debo admitir que en un principio no fue fácil explicar mis intereses investigativos, sin sonar como un simple “extractor cultural”. Ahí ya corría el año 2017 y Julia estaba asumiendo el liderazgo junto con Jairo Montañez, estudiante Wayúu de Antropología. Ese acercamiento y la confianza que tuve de parte de las personas que allí participaban, me permitió ver más allá de las *conversaciones cordiales* otras posibilidades de interacción. En efecto, en esos espacios de diálogo intercultural y político pude conocer la experiencia de vida particular de diferentes estudiantes, así como

---

<sup>145</sup> Otras mesas incluyeron Género, Discapacidad y Orientación sexual diversa.

<sup>146</sup> Este es otro término con el que frecuentemente he notado que se relacionan las personas indígenas que interactúan en espacios donde se comparte una lucha o un objetivo común.

sus demandas y luchas colectivas. Pude comprender que tratar de analizar la equidad en educación superior, implica una proximidad con los grupos estudiantiles, puesto que su finalidad es construir un posicionamiento político mediado por la percepción de injusticia y desventaja vividos, en general por los pueblos indígenas en Colombia y sentidos, particularmente, por grupos de estudiantes en las universidades occidentales<sup>147</sup>, según su pertenencia a distintos pueblos.

En dicho espacio (que compartí hasta febrero de 2019, cuando se posesionó como segunda gobernadora, la estudiante de Derecho, Marcela Estacio, del pueblo pastos), pude observar una resistencia decantada en lo que se denomina “redes de apoyo” o “redes sociales” (Gallego, 2011). Ahí el reconocimiento recíproco deviene una forma de pervivencia, en donde es fundamental la filiación étnica y racial, lo que explica por qué, tanto estudiantes indígenas como afrodescendientes, usualmente comparten dentro y fuera de la Universidad con personas de orígenes regionales comunes, formas similares de vestir o de hablar, gustos musicales y gastronómicos. En esa dimensión fue precisamente donde conocí a Camilo:

*Yo: ¿Y la experiencia (...) de participación en el Cabildo, ¿cómo te ha parecido?*

*Camilo: Si digamos que al haber tantas personas de tantos lugares en la sede Bogotá, en las universidades pues, el Cabildo funciona con otras universidades también. Hay indígenas que para mantener esa identidad, esa responsabilidad que te decía, debe haber como unos espacios netamente con personas indígenas, así sea como personas de otra comunidad. Entonces debido pues a esa preocupación, y también como ese bienestar indígena de los estudiantes, se han creado como esos Cabildos universitarios. Entonces, aquí en Bogotá, pues inicialmente había uno Nasa, que se llama Piya'sa Luuçx\*, que traduce personas estudiantes. Y pues éramos indígenas estudiantes universitarios Nasas.*

*Yo: Sólo de la comunidad.*

*Camilo: Solo Nasas, solo de la comunidad Nasa, entonces pues nos sentábamos y hacíamos (inaudible) en Tierra Adentro. Nos sentábamos a hablar de las problemáticas del Cauca; nos sentábamos a hablar sobre la lengua, nos sentábamos... pues sí, como espacio netamente indígena. Y pues compartíamos cosas que, pues, uno no hace en la Universidad, de compartir las cosas. Digamos*

---

<sup>147</sup> Decir “universidades occidentales” podría parecer un pleonasma; sin embargo, el hecho de que actualmente, incluso en Colombia, existan universidades indígenas o interculturales, lo justifica (Mato, 2011).

\* Debo a Camilo la cortesía que tuvo de indicar luego de la transcripción la forma correcta de escribir esta palabra, que significa: “estudiantes” en lengua Nasa.

*que practicamos como esa relación indígena, solamente entre indígenas. Entonces de ahí pues ha nacido el Cabildo Indígena Universitario de Bogotá, el cabildo CIUB, que ya es algo más intercultural.*

*Yo: ¿Y qué pasó con ese Cabildo Nasa? ¿No siguió?*

*Camilo: No ese cabildo no siguió porque, digamos que se perdieron las personas que más movían el Cabildo. Eran unos compañeros de Belarcazar. Ellos digamos que por diferentes problemas, y por trabajos en el territorio, ellos se devolvieron al territorio, y el Cabildo... simplemente quedamos como unas tres personas, estudiantes universitarios.*

*Yo: Perdió representación.*

*Camilo: Sí, perdió toda representación; quedó dormido pues un tiempo, hasta que conocimos pues ya otra gente que estaba mirando como hacer un Cabildo Bogotá, o sea ya lo intercultural, entonces pues decidimos de ese cabildo del Piya'sa Luuçx articularnos con el cabildo CIUB Bogotá. Entonces ahorita tenemos personas que éramos del cabildo Piya'sa Luuçx, y que estamos trabajando con el Cabildo Bogotá, que tiene pues casi la misma dinámica, como de compartir, de compartir como esa interculturalidad con otros pueblos, de participar en algunos escenarios como en marchas, incluso aquí en la Universidad; articular trabajos con la Universidad, con otras universidades también. Y buscar como una visibilidad de que en Bogotá pues hay indígenas estudiantes organizados mediante un Cabildo, que es como el objetivo.*

*Yo: Ha sido bien bonito ese proceso.*

*Camilo: Sí, digamos que el cabildo del CIUB Bogotá, ha sido un proceso muy bonito, y muy difícil también a la vez.*

*Yo: Sí, también es difícil*

*Camilo: Pues como todo proceso, pero pues sí, digamos que gracias pues al Cabildo, más de una persona ha podido establecerse con más tiempo en Bogotá, porque como te decía: uno llega; uno no conoce a nadie, pero pues al conocer que ya hay un Cabildo, pues entonces tú te vas metiendo por ahí*

*Yo: Y que hay apoyo, y que pueden compartir. Yo cuando iba... porque pues yo no he ido a las... porque ya digamos que estoy acompañando otros espacios y eso, pero el tiempo que estuve acompañando el Cabildo gracias al espacio que me abrieron, yo sinceramente Camilo, quedé impresionado de ver la calidad humana de ustedes.*

*Camilo: Es como mantener eso.*

*Yo: Que la gente no se mira como con envidia, o con recelo, o que es que yo tengo, no, todos es como que podemos aportar, y qué traemos y qué podemos compartir, y si usted quiere hablar, hable. Si no quiere hablar, simplemente escuche, y eso me pareció muy valioso, todo ese espacio me pareció muy interesante.*

*Camilo: Sí, es como una misma comunicación, pues porque uno, por ejemplo, en las clases, hace unos debates, pero pues también hay como unos choques de pensamientos, ¿no? Pues porque una cosa piensa una cosa, y pues que pueden terminar hasta mal. O sea, yo conozco personas que no se hablan nunca más en la vida simplemente porque dijo una opinión diferente. O sea, pues que es respetable, pero que también ya es algo muy radical de ellos. En cambio, en el Cabildo pues ya es otro espacio. Puede ser también un espacio de debate, pero pues no es tan conflictivo, ¿sí?*

*Yo: Pues en últimas hay un objetivo común, ¿no?*

*Camilo: Y que sea así, que sea común, de colectivos.*

*Yo: Exactamente.*

*Camilo: Y pues mantener como esa identidad indígena que nos relacionamos y con la que nos identificamos. Nosotros somos algo muy recíproco, somos algo muy colectivo, muy comunitario. Entonces es como aprovechar esos espacios. (ENT. 7, 13-05-2019)*

Estas palabras evocan lo que he identificado como un nosotros/nosotras en la experiencia universitaria de estudiantes indígenas y afrodescendientes, cuestión que imprime una perspectiva opuesta a la visión individualista del acceso a la educación superior para la competencia profesional y económica (David, 2009, 2011). Sin embargo, como en toda asociación que busque objetivos comunitarios, tales espacios gestionados a partir de los posicionamientos políticos, requiere de liderazgos que, mientras se gestan al interior de la Universidad, pueden implicar variaciones en las interpretaciones y modos de gestión.

De ahí que desde una perspectiva intragrupal, cuestiones como la condición socioeconómica o la experiencia como víctima del conflicto armado, puede generar posiciones críticas y una percepción de falta de equidad al interior de los mismos procesos estudiantiles. Cuando dialogué con Luis, me quedó esa sensación puesto que (no sé si por un *efecto teoría* acrecentado por su condición de hombre indígena con discapacidad), él mismo criticaba algunas situaciones dentro del CIUB o del mismo Programa Saber y Vida,

como lo pude constatar en algunas reuniones o comunicaciones por el *whatsapp* de la Red Intercultural. Las razones, más que una falta de credibilidad en los beneficios de tales espacios, radicaban en percepciones de injusticia sobre algún aspecto específico que consideraba importante resaltar:

*Luis: Y entonces la pelea, la lucha contra eso es con las sociedades étnicas, porque para el gobierno es muy grande esa parte. Las, con las, las, las distintas entidades de distintas comunidades étnicas, distintas, distintos pueblos étnicos que hay aquí en Colombia para el gobierno es un estorbo, eso es mentira que se diga que no, que “uy, las comunidades étnicas, que los niños...” Es como darles un poquito a los niños pa’ que se tranquilicen y un cuento, pero la realidad es muy distinta porque el gobierno, el gobierno en sí está tratando, tratando de, tratando de exterminar la, las... Qué está haciendo en el momento. Hay bastantes, bastantes, y hasta la misma gobernadora<sup>148</sup> anda enojada conmigo ¿por qué? Porque les dije, es lo que está sucediendo, el gobierno de ella está dándoles mayor beneficio a la gente que supuestamente viene, viene. Mejor dicho, qué pucha, qué se puede decir ahí, eh, son, es, que es de una parte, por un lado, nos fortalecen, por otro lado, nos exterminan ¿por qué? Fortalecen porque todos los, todos, todos los pueblos donde son los refugiados, o los ¿cómo es que se llama esa vaina?, aquí vienen...*

*Yo: ¿Inmigrantes?*

*Luis: Los migran... No, los que los matan, los que los sacó los del conflicto.*

*Yo: Los desplazados.*

*Luis: Los desplazados, eso, los que se fueron desplazados, forzosamente desplazados. Una parte bien, los reciben acá, pues unos son desplazados, otros, por lo menos de mi territorio, de mi tierra casi no son desplazados, casi la mayoría, mmm, un setenta por ciento no son desplazados, y ellos son los que están acá más. (ENT. 9, 05-03-2020)*

En estas palabras, para Luis la equidad en los procesos propios de estudiantes indígenas debería tener en cuenta la existencia de unas personas más afectadas que otras. Quizás su condición de exmilitar le lleva a considerar las posiciones variantes de exposición a la pobreza, la exclusión y la misma violencia. Sus demandas son, en suma, expectativas de justicia en las relaciones humanas, más tratándose de sus “paisanos”. De ahí que critique las asimetrías y la falta de atención a los detalles de la justicia con sus raíces culturales en sus propias comunidades indígenas:

---

<sup>148</sup> Por el tiempo de la conversación grabada para esta investigación, quien representaba al CIUB era una mujer de la comunidad Los Pastos, la misma comunidad de Luis.

*Luis: Los Chagianes por medio de los cabildos...*

*Yo: ¿Chagianes?*

*Luis: Chagianes, es camino de los (inaudibles). Pero para esos Chagianes se unieron todos los cabildos de Nariño, Cumbal, Luisama, Tucres, Puerres, Córdoba, eh, mmm, Piedra ancha, pero todos ellos dieron el aval para que se cree, se cree la asociación, y esa asociación está creada por medio de la U, porque es, es avalada por la Unión Europea...*

*(...)*

*Entonces pues, bueno, (inaudible) se quedó trabajando allí, pero después se fue a trabajar y, porque mucho indígena contaminado hay allá, entonces si va a rescatar lo propio pues rescate lo propio pero no, no deseche lo de allá, lo que se aprende, lo que se viene aprender acá, lo que se viene aprender acá es bien, se nutre, pero (inaudible), lo que hay allá lo vamos a retomar, sí, pero lo vamos a fusionar con lo de acá, con lo que se aprende. (ENT. 9, 05-03-2020)*

Este testimonio permite pensar que dentro de los mismos grupos sociales se producen demandas para no perder las razones que justifican el hecho mismo de luchar por sus ideas, sus derechos, uno de los cuales es poder formarse profesionalmente. Esto, antes que representar problemas de orientación, demandan un reconocimiento del proceso, la mutualidad y la ancestralidad de manera intragrupal. Cuando dialogué con Julia, ella mencionaba cómo algunas personas egresadas exigen mucha más visibilidad en procesos ya desarrollados por estudiantes indígenas en la UNAL, lo que dio paso a otras reflexiones:

*Julia: Los antecedentes son altísimos. Yo ahorita estoy triste por el tema. Mañana hay un evento con PAES, Bienestar Universitario y es un encuentro deportivo. Yo le digo: “¡venga!” ...*

*Yo: El que tú me dijiste que por qué no los habían invitado.*

*Julia: Sabiendo que ya un eco y que ya hay antecedentes de que ya hemos hecho actividad.*

*Yo: Y, pero ¿por qué? ¿Cuál será el cable roto?*

*Julia Pero me estoy dando cuenta que XXXX XXXX<sup>149</sup> (...) está ahí, en eso que está rotando la información, hay veces eso también se llama de protagonismo sino de colectividad. Ahí estoy encontrando eso. Por ejemplo: el evento que se hizo la semana pasada el viernes de jurisprudencia, también yo dije: “¡venga! ¿y por qué no nos invitaron?” Si invitaron a dos de los compañeros, sí, chévere, pero...*

---

<sup>149</sup> Se refirió a otra persona indígena que estudia en el UNAL.

*Yo: ¿De qué jurisprudencia?*

*Julia De la especial indígena. Estuvo la magistrada nombrada kankuamo...*

*Yo: La de la JEP.*

*Julia: Sí. Pero yo dije: “qué bonito que en la publicidad hubiera salido el logo del Cabildo Indígena Universitario”. ¿Sí? (inaudible)*

*Yo: Y pero, ¿qué será?, ¿qué será? Que los compañeros que son del CIUB pero que los invitan individualmente no, ¿no incluyen al CIUB? ¿Es lo que tú piensas o qué?*

*Julia: Uno me está preocupando eso: el tema de representación, que somos. Pues he tenido el caso de un compañero que lo delegué la vez pasada para Silvania<sup>150</sup>, y él llegó allá, se presentó, presentó su proceso y en ningún momento dijo: “¡hola!, yo soy representación del Cabildo Indígena Universitario en Bogotá”. Nada, y hubo un poquito de ataque al CIUB; que nos estábamos quedando con el presupuesto de los Cabildos en contexto de ciudad, pero eso es falso. Y él no fue capaz de defenderlo y decir: “no, esto es falso”. Entonces, ¿cómo saber si realmente se sienten identificados con eso? (ENT. 2, 25-04-2018)*

En las palabras de Julia, quien conoce muy de cerca el proceso del CIUB, llegando a ser su representante y colaboradora permanente, se muestran las tensiones en la necesidad de desarrollar unas agencias a partir de la sinergia colectiva. Por el contrario, las posiciones individualistas constituyen amenazas a un proceso que demanda luchas colectivas; y convoca al “nosotros/nosotras”. Sin embargo, más allá de estas posiciones críticas (que es sano y necesario que existan), desde esa primera reunión a la que asistí como observador, hasta aquella segunda posesión en 2019, en donde mi colaboración como relator resultó algo infructuosa, debido no solo a la disposición de los equipos electrónicos para tal actividad, sino a una falta de comprensión de las dinámicas mismas de los pueblos (EVE. 18, 13-02-2019), he creído firmemente en el carácter reivindicatorio que tiene el CIUB.

Lo interesante de esto es que tal lucha no se reduce a reuniones en las residencias universitarias; en el campus, la huerta y la maloka del Programa Saber y Vida, sino que se extiende a otras universidades públicas como la Pedagógica Nacional, y privadas como la Javeriana, el Rosario o el Externado. En uno de esos encuentros, como fue la acogida a

---

<sup>150</sup> Municipio de Cundinamarca.

nuevos estudiantes indígenas en Bogotá, realizado en la Universidad Javeriana con apoyo de la Alcaldía Mayor de Bogotá, pude notar dos mensajes poderosos que conjugan muy bien la forma en que tales espacios de asociación se articulan con el *dominio epistémico* en condiciones de equidad. En representación del CIUB, se exhortó y defendió ante las siguientes generaciones de estudiantes indígenas en contexto de ciudad, que la lucha en las instituciones occidentales constituye la pervivencia de sus cosmovisiones, así como la importancia de retornar a las comunidades propias a aportar con los conocimientos adquiridos como estudiantes en universidades con alta capacidad académica (EVE. 7, 16-02-2018).

En conclusión, a partir de mi experiencia investigativa, en eso que en este trabajo he llamado no solo un “dialogar o conversar” sino un “caminar” al lado de algunas personas participantes del CIUB, puedo decir que este espacio constituye una posibilidad de agencia desde las experiencias estudiantiles, es decir, desde un autorreconocimiento y un reconocimiento intersubjetivo ya que se saben herederas/herederos de una determinada tradición estudiantil que requiere la consolidación de sus identidades y sus cosmovisiones. ¿Cómo interactuar de otra manera en condiciones de equidad con los *dominios de poder*?

### **5.2.2 AfroUN: que lo cultural no invisibilice nuestro valor epistémico**

AfroUN fue uno de esos espacios del cual tuve conocimiento por mis conversaciones con Kari, Javier, Wilson y Marcela, principalmente. Durante el desarrollo de este trabajo, también he tenido la oportunidad de observar su participación y liderazgo en otros eventos académicos que, en su momento, fueron importantes para mis recorridos de aprendizaje (EVE. 11, 08-03-2018; EVE. 14, 04-10-2018). Cuando, a principios de esta investigación, dialogué con otra de las mujeres que lidera el grupo, y remití al correo electrónico una carta de invitación a dialogar (sin ser nunca respondida), no lo consideré como un rechazo a mí como persona, sino a lo que mi masculinidad mestiza y académica puede encarnar.

En efecto, ¿qué más puede significar que los silencios también “hablen” en una investigación, sino es lo que representan simbólicamente? Al principio me cuestionaba si había cometido errores en mi primera conversación con Kari, que hubiera producido alguna especie de malestar frente a mí como persona o investigador. Luego comprendí que tanto

estudiantes indígenas como afrodescendientes han desarrollado en los últimos años una posición crítica frente a iniciativas de investigación que les suelen tomar como “sujetos pasivos”, “informantes”, “población u objeto de estudio”. Varias de mis conversaciones con Isavasya y con Neyda, incluso con el mismo Javier, me permiten afirmarlo. Incluso, desde un sector de la academia, también se ha cuestionado tal actitud en el *dominio epistémico* articulado con los dominios *representacional* e *intersubjetivo*. Posicionarse crítica y materialmente frente a ellos, constituye de hecho una acción decolonial (Mosquera y León, 2009; Blandón y Arcos, 2015; Arévalo, 2013). Cuando dialogué con Javier, por ejemplo, fue clara esta actitud:

*Javier: Mirá, o sea, por ejemplo, con respecto a la equidad, en este semestre llevamos una lucha específica desde AfroUN, para el departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional porque, en el departamento de todas las Ciencias Humanas se da la materia de Estudios Afrocolombianos, y hasta hace dos años ningún estudiante negro veía la materia. A mí me dijeron, no te lo creo, a mí llevaron dos o tres y, y yo lo que vi fue como, o sea, para mí fue triste. O sea, yo entiendo, yo entiendo a las personas que les interesa estudiar en torno a las comunidades étnicas, cómo tú, pero lo que yo no entiendo es por qué no estamos nosotros, ¿sí me hago entender? Eso es lo que yo no entiendo, y, sobre todo cuando yo (...) hace dos semestres atrás pido el cupo y me lo niegan, yo (inaudible), en ciencias humanas, y desde el momento no, no fui a llevar la queja más allá, porque el semestre se acabó; se acabó el tiempo y ya, punto. Pero en este semestre, como no tuve la oportunidad de ir a Tumaco en vacaciones, me quedé aquí. Anuncié mi queja desde antes: ¿qué pasa aquí?, ¿qué pasa aquí?, ¿qué pasa aquí?, ¿qué pasa aquí? Entonces tuve la oportunidad de hablar con la decana, y dije: ¿qué pasa con esta materia específica? (inaudible). Yo también la quiero ver, es una materia electiva, no es de esta Facultad y por cosas no la puedo ver. Las otras personas de la comunidad étnica afrodescendiente de Tumaco no la pueden ver porque no hay Antropología en la Sede de PEAMA. Hay Ingeniería, es una Ingeniería y no la pueden ver porque está es en Ciencias Humanas, ¿qué pasa?, ¿por qué no la podemos ver nosotros también? Me adelanté (por) el tema de los cupos. Entonces en cosas como esas...*

*Yo: O sea, ¿esa es una electiva pero no es tan fácil inscribirla o...?*

*Javier: Claro, o sea, es una electiva, pero no tan electiva. Sí es una electiva, pero para todas las carreras de Ciencias Humanas, pero no para todas las carreras de la Universidad. Uno, no hay equidad; dos, no nos reconocen; tres, nos niegan los espacios; cuatro, nos invisibilizan, porque están hablando de todo en torno a nosotros, de la cultura, de la religión, de todo, pero sin nosotros. Entonces, o sea, se nota mucho la diferencia, por eso te decía, de enfoques de investigación como el que tú planteas de conocer lo que pasa desde nosotros, a enfoques diferentes de investigación. Y llevamos adelante la queja; por suerte se cambió el profesor. Vino*

*ahora una profesora de San Andrés, digamos es de una comunidad étnica; también nos reconoce, (brindó) los cupos, fue diferente. (ENT. 3, 01-11-2018)*

Las palabras de Javier muestran cómo, el currículo y las tecnologías institucionales para desarrollarlo, representan injusticia entre estudiantes afrodescendientes; pero, a través de todas mis conversaciones con estudiantes indígenas, nunca escuché una referencia directa a una percepción de inequidad en virtud del currículo o su manejo. De hecho, hace poco en una conversación que sostuve con Wilson, Marcela y Neyda, se hizo referencia a que la UNAL es una institución “indigenizada”, lo cual entendí en el sentido que hace énfasis en los temas indígenas, intereses y proyectos orientados a las comunidades indígenas (Comunicación personal, 16-07-2021).

Sin duda allí hay una crítica frontal ante los dominios *organizacional*, *representacional* e *intersubjetivo*. Les dije que, en una conversación sostenida con el director nacional de Admisiones, éste afirmaba que las políticas institucionales con los PAES, otorgan los mismos beneficios tanto a estudiantes indígenas como afrodescendientes; agregaba que, si bien se dispone un 2% de cupos, lo cual puede ser inferior al censo de cada población, también pueden ingresar por admisión regular (ENT.DIR.1, 21-05-2019).

Sin embargo, dicha referencia no produjo cambio alguno en relación con la inequidad por parte de Wilson y Neyda, para quienes el *dominio organizacional* reproduce el racismo estructural (Comunicación personal, 16-07-2021). Esto va sin duda más allá del otorgamiento de cupos, y se inserta en lo que aquí he denominado un *dominio epistémico* que, de manera subrepticia, orienta el currículo (explícito e implícito) hacia determinados temas que producen mayor o menor rédito académico. Aquí vemos ya no percepción de injusticia intragrupal, sino intergrupala, mientras lo interseccional comienza a tener una lógica interdisciplinaria y, con ella, es posible advertir la emergencia de los significados relativos a posiciones políticas del *ser* y *estar* en la academia. Tal forma de apropiación de los espacios universitarios, parecen tejerse en procesos de intercambio cultural y de resistencia a partir de grupos como AfroUN. Cuando conversé con Wilson, recordó que este colectivo le pidió apoyar la acogida de estudiantes afrodescendientes a la UNAL:

*Wilson: ¡Sí! Bueno de ahí... pues como te iba contando, todo el tema de acoplación y todas esas vainas. Ya estaba como conociendo a toda esa gente de afro... y todo*

*ese año, X me contactó. X es como la que maneja... o sea, ella está como metida ahí en el cuento. [sic]*

(...)

*Me dijo como: “No Wilson, mirá que queremos hacerle una bienvenida a los muchachos, los que vienen, entonces para ver si vos le hablás a los... (porque ella conocía también el grupo donde yo estaba, pero como pues yo era más cercano), entonces ella dijo: “no háblale a ellos para ver si nos ayudan y hacemos como (inaudible) ahí en la Ché y todo el cuento”. Después yo hablé con los chicos y efectivamente dijeron: “¡no, dale!”. Entonces a los pelados pues les mostramos y hacemos algo como interactivo y todo el cuento. Y efectivamente si hicimos... la... hicimos como danzas, hicimos un par de toques, recochamos ahí un rato y ese día, me acuerdo era un martes, era un martes o un jueves, (...) (ENT. 11, 06-08-2020)*

Vemos cómo a partir de estas referencias, tanto el CIUB como AfroUN se convierten en redes de apoyo, entendidas no solamente desde lo material o asistencial, sino desde lo afectivo y cultural<sup>151</sup>. En efecto, la posibilidad de exponer cantos y bailes (cosa en la que Wilson es muy participativo como percusionista), no remite a la exotización o manifestación de “cosas propias de la cultura afro”, sino a la necesidad de brindar un mensaje de acogida; también a la posibilidad de seguir viviendo expresiones de las regiones de procedencia en esta nueva realidad que es la ciudad fría con que suele asociarse a Bogotá. Esto constituye una agencia que solo es posible (más allá de los espacios dispuestos por las Facultades o por Bienestar Universitario) *en y desde* las cosmovisiones propias de las poblaciones afrocolombianas. Cuando le pregunté a Wilson si su ingreso a la UNAL le había implicado modificar algún hábito o cosas propias de su cultura, esto contestó:

*Wilson: Sí, demasiadas, o sea, normalmente si algún día llegamos a retomar la, la presencialidad y todo el cuento, te invito a unos espacios. A la chaza y a un estudio de chirimía, o sea, uno llega a la chaza y usted puede hacer toda la bulla del mundo, es como hablar... (inaudible), recuperar el hablado de los negros, todo el mundo hablando y habla y habla y todo el mundo mira como: “Marica, todos están hablando y no se van a entender”. Pero uno sí se entiende, uno ya sabe a quién ponerle cuidado, ¿si me entendés?, entonces eso era como hablar y hablar, uno se desahoga hartísimo, uno habla muy duro o uno se ríe, uno echa un mal chiste y por ahí alguien lo coge y se ríe, ¿sí? Entonces ese era un espacio que uno coge y dice:*

---

<sup>151</sup> En tiempos de pandemia, tanto el CIUB (Comunicación personal con Seykukwi, actual representante, 29-03-2021), como AfroUN (ENT.12, 24-05-2021), gestionaron ayudas en mercados y otros recursos para estudiantes indígenas y afrodescendientes que quedaron “atrapados/as” en Bogotá.

*“Pana, aquí está la gente que me entiende, aquí está la gente que uno puede decir algo y la gente no lo va a mirar a uno a decirle como ¿qué?, ¿cómo?, ¿qué dijo?”. Entonces eso en la Facultad yo no lo puedo hacer porque ¡no!; no hay quien me entienda y si hablo duro como: “quédese callado”. De hecho, me acuerdo una vez, estaba, yo creo que era Historia II, Historia del arte II, no la uno. Creo que era la uno y yo casi, casi que recién desempacadito. Yo hablaba rapidísimo y mi vocalización (inaudible).... Y la gente cree que Tumaco... (inaudible)... entonces un compañero dijo: “No marica, entonces como creen... (inaudible). Entonces ya les cuento de mi región y todo eso, y me dicen como: “¿dónde queda eso? ¡nadie había escuchado esa vaina! Y uno tiene que explicar el transcurso de cómo llegar y todo ese cuento. Entonces eso no incomoda, pero da como: ¿en serio? Y le preguntan a uno cosas que uno que está diciendo y uno como: “parece que te estoy diciendo porque... si quiere vaya usted mismo y lo comprueba”. También en los espacios, en espacios abiertos como todo el tema de interacción con otros compañeros era muy complicado, porque todos venían de colegios similares de aquí de la ciudad, y pues manejaban como los temas así (inaudible)... Se conectan y hacen un lazo (inaudible)... a diferencia que yo, sí, sí, está bien (inaudible)... (ENT. 11, 06-08-2020)*

Cuando Wilson narra con tal vehemencia y convicción la importancia de esos espacios dentro del campus, a la vez que sentimos una especie de optimismo porque la Universidad propicia tales interacciones, no deja de producir incertidumbre pensar si esos espacios son accesibles a otro tipo de instituciones, sean públicas o privadas. Dada mi experiencia como docente y estudiante, creo que no por una sencilla razón: en la UNAL el carácter de “nacional” adquiere un significado político defendido por las y los estudiantes como parte de su experiencia universitaria. En otras instituciones, con excepción de otras universidades públicas como la de Antioquia y la del Valle (que tienen acciones afirmativas para indígenas y afrodescendientes), la cultura dominante podría implicar que las personas de grupos étnicos tengan que buscar espacios de participación, voz y reconocimiento fuera de sus predios o, en el peor de los casos, no los busquen. A este respecto, nótese cómo Wilson reconoce que, a pesar de contar con esos espacios de interacción, el choque con la diferenciación de capitales culturales es complejo y atraviesa la experiencia universitaria. Cuando dialogué con Marcela, ella también mencionó críticamente este asunto:

*De los siete que nos presentamos del colegio, simplemente salimos tres beneficiados. Una de ellas que fue con la que formé o formamos AfroUN, entró a Filología en Inglés; yo entré a Filología en Alemán, y mi otro compañero entró a Historia, pero él desertó en el primer semestre porque se le hizo muy difícil, digamos, que por una parte la situación económica, y por otra parte, el ritmo académico o la exigencia académica que la Universidad, pues requería en ese*

*momento, digamos, que uno al ser de colegio público, en un municipio empobrecido como lo es Tumaco, los hábitos de estudio son totalmente diferentes. Entonces uno como que estudia simplemente para graduarse, por así decirlo. Pero ehh, la metodología para todo es una cosa muy precaria, digamos que es muy mala, demasiado mala, entonces al entrar uno a la Universidad y le dicen: “Tienes que leerte un documento de alrededor de cincuenta páginas”, y más en una carrera como lo es Historia, tienes que leerte casi que todos los días un documento con más de cincuenta páginas, y de venir de un colegio donde el hábito de la lectura no es muy bueno que digamos. Entonces eso también desmotivó bastante a mi compañero. (ENT.12, 24-05-2021)*

De ahí la importancia que tienen los grupos como AfroUN, en la medida que representa, y no solo a nivel microsocioal, un espacio para desarrollar interacciones estudiantiles arraigadas en la identidad y la cosmovisión propias, sino a nivel macrosocioal, una muestra de las luchas estudiantiles diferenciales en la educación superior. De hecho, el testimonio de Marcela muestra cómo desde la misma fundación de AfroUN, se despliega una conciencia en torno a situaciones problemáticas afrontadas por sus pares debido al déficit de capitales culturales. Sin embargo, traspasar los límites de los desbalances académicos no parece ser suficiente:

*Encontré como que a dos amigas. Nos unimos luego de las tres perder tres materias. Entonces dijimos: “pues miremos aquí cómo nos podemos ayudar”. Eso fue básicamente mi soporte: esas tres muchachas. Y después de que me uní a AfroUN, fue como el apoyo emocional porque ya me sentía un poquito más cómoda. Había gente que era de mi misma región; tenía mis mismos problemas, mis mismas debilidades. Entonces fue como: ayudarnos ahí mutuamente. Pero sí fue un proceso bastante fuerte, bastante duro, de encontrar la manera de poderme adaptar bien al ambiente académico de la Universidad, pero pues se logró, que es lo importante. (ENT.12, 24-05-2021)*

Este testimonio, advierte cómo en la experiencia universitaria de estudiantes afrodescendientes, parecieran fluctuar no solo cuestiones relativas al mérito académico, al esfuerzo nivelatorio o al logro, sino también a la necesidad de interactuar en igualdad. Ya no una igualdad formal, representada por la oportunidad educativa con acción afirmativa, sino una igualdad real desde una perspectiva intragrupal, en la cual la complicidad étnica, cultural y emocional, juega un papel clave. Si se entiende que un/una estudiante de admisión regular no tiene necesariamente que afrontar estos desafíos originados en el desarraigo cultural o epistémico (cumple con el nivel académico señalado por los dominios *organizacional* y *representacional*), hablamos de una inequidad en la experiencia

universitaria. Es en este punto en donde, luego de haber abordado el estado del arte, vemos cuán lejos puede ir la discusión sobre la equidad en educación superior.

Creo firmemente, luego de tantas conversaciones y encuentros en el “fuera del campo” (Ruíz y Dauder, 2018), que si a las personas indígenas y afrodescendientes que estudian en la UNAL se les pregunta por la equidad ellas piensan en una experiencia de vida y universitaria llena de resistencias construidas desde condiciones de posibilidad. De ahí el nacimiento de AfroUN, como señala Marcela:

*Pues digamos que AfroUN, nace como de la necesidad de uno encontrar como un lugar dónde sentirse cómodo; dónde sentir como ese lugar como lejos de casa, pero como... sentirte en casa. AfroUN nació como... en febrero del dos mil dieciséis, inicios de marzo de dos mil dieciséis. Digamos que una vez hablando con una compañera que ella es (inaudible), que salimos también del mismo colegio, nos preguntábamos: “dentro de la Universidad no existe un colectivo que se dedique como a reivindicar o visibilizar a la población negra dentro de la Universidad”. Entonces decíamos: “¿qué podemos hacer para que eso suceda?”, y pues ahí nació la idea de crear ese colectivo y una, digamos que nosotros trabajamos con cuatro pilares, y uno de esos era, como: quitar ese imaginario de la gente, que cuando escuchaba la gente negra simplemente se enfocaba en lo cultural, en lo folclórico, en lo jocoso, pero nunca era la gente negra qué aportes académicos ha hecho a la sociedad o a la universidad. Entonces básicamente de ahí también nació, eso como que los pilares más fuertes de crear AfroUN. (ENT.12, 24-05-2021)*

Esta referencia agrega un elemento muy importante a estas reflexiones, y es permitir tejer algunos puntos que han sido centrales a través de este capítulo. En efecto, cuando mencioné el riesgo de un “falso reconocimiento” a partir de la exotización estereotipada, una de las consecuencias de dicho argumento era la necesidad de buscar en dónde radicaría un reconocimiento real como parte de la equidad en educación superior. Aquí ya mis interpretaciones desde la idea de justicia epistémica sobran, puesto que la narrativa de Marcela es contundente al señalar la necesidad de que las comunidades afrocolombianas sean reconocidas como sujetos válidos en el *dominio epistémico* que gobierna los discursos, las prácticas, las interacciones, en suma, la vida universitaria. Entonces, el “efecto teoría” se vuelca sobre el mismo PAES en la UNAL al ser considerado una herramienta de equidad:

*Pues la verdad, es que, considero o bueno, en muchas veces consideramos hablando con el Colectivo, que a ese Programa le faltan muchas cosas. Digamos que no es simplemente el hecho que durante la semana de inducción estar pendiente del estudiante, sino durante todo su proceso académico, o sea, ¿qué es lo que está*

*pasando con el estudiante? Si realmente tiene los métodos o las herramientas para enfrentar lo que es la vida académica, o si logra graduarse o si... O sea, el proceso del estudiante como tal simplemente está hasta la semana de inducción, pero después de ahí, ¿qué pasa con el estudiante? Entonces en ese sistema vemos muchísimas falencias. También como el Colectivo, es decir, ¿el programa PAES, estuvo pendiente? ¡No! Digamos, estuvo pendiente simplemente cuando eran la semana como de encuentros culturales, entonces ustedes como Colectivo ¿qué pueden hacer?; ¿qué pueden presentar? Y después de ahí, el colectivo no existe. Entonces no me parece que sea lo correcto, o sea, si somos un Colectivo, o si se nos reconoce como Colectivo, que sea durante todos los semestres y que no sea simplemente para hacer una muestra cultural o para participar en una semana cultural, sino para también durante todos los procesos, o sea, si hay un Programa, entonces como que involucrar al Colectivo: “¿ustedes qué opinan de este programa?, ¿qué creen que le falta al programa?, o cosas así”. Pero pues hasta allá no, no se llegó nunca. (ENT.12, 24-05-2021)*

Estas palabras, reiteran una discusión sostenida durante un encuentro de Antropología en la Universidad Javeriana (EVE.3, 6/7-06- 2017). En la mesa *Educación-Interculturalidad*, la profesora Elizabeth Castillo coordinó un interesante debate (del cual participé) en torno a si las políticas de acción afirmativa podrían considerarse como equitativas. Una de las conclusiones fue que, si estas iniciativas no cuentan con el suficiente diálogo y consenso con las comunidades a las que van dirigidas, es difícil que lleguen a representar realmente una medida reivindicativa de sus derechos e intereses en la educación superior. ¿Fue una forma de intuir lo que aquí debería bosquejarse como continuación, como apertura problemática?

## **Hilos por dentro de la trama y por seguir tejiendo fuera de ella: a modo de conclusión**

Cuando exploraba páginas y páginas en libros, tesis y artículos sobre la equidad en educación superior, me quedaba la inquietud de si el solo hecho de lograr un cupo e ingresar en la UNAL (Sede Bogotá), podría significar para una persona indígena o afrodescendiente algo más que un dato relevante para alguna rendición de cuentas institucional, o uno que otro estudio que desde lo estructural intente postular respuestas sobre “cuanta” equidad hay (o podría haber) en las instituciones. En efecto, parte de las dudas cuando inicié esta tesis radicaban en si al hablar de “equidad”, la discusión podría quedar limitada a los significados de un concepto meramente retórico, precisamente por su abundante aparición estratégica en documentos institucionales o políticas públicas, sin quizás la misma significatividad para las personas concretas que luchan día a día no solo por “estar”, sino por “ser” en tales instituciones, y que son, paradójicamente, supuestas beneficiarias de esas políticas públicas.

Por ello, quizás lo que incluso a partir de comentarios críticos sobre el proyecto inicial pudo convertirse en una caja de resonancia en torno a la inviabilidad de este estudio, terminó convirtiéndose en una oportunidad heurística sobre todo al confirmar desde múltiples narrativas que, no sólo la oportunidad educativa representa algo más que un dato, sino que implica mucho más allá de lo que aparentemente dice sobre la vida académica, la estructura institucional, las lógicas normativas o los datos estadísticos. De hecho, al formular la posibilidad de explorar los significados, quizás el objetivo pudo haber sido presa de una interpretación igualmente reducida a la de la misma categoría “equidad” desde la rendición de cuentas, pero, al ser formulado y defendido como una oportunidad de aportar a una perspectiva inter y transdisciplinar de la justicia social en la educación superior, los caminos se ampliaron, se nutrieron, e incluso, se problematizaron desde los ejes de análisis propuestos.

Por ende, en primer lugar es preciso reconocer que lo que puede considerarse un supuesto implícito de la idea de investigación inicial, y era que efectivamente para estudiantes indígenas o afrodescendientes, ser admitidos/as en la UNAL va mucho más allá de lo que la cuota de admisión o la estadística muestra, permitió generar una posición reflexiva en torno a la riqueza de ideas, experiencias, narrativas y construcciones políticas

que iban apareciendo en el camino. De ahí que el desafío inicial fue formular una perspectiva teórica y metodológica que no diera cuenta de dicho camino como punto de partida, sino más bien como punto de llegada, y ello considero, al final permite evaluar algo que desde una perspectiva ética consideré fundamental al inicio de esta investigación, y era reconocer en las voces de estudiantes indígenas y afrodescendientes, no solo su protagonismo, sino el gran valor heurístico y hermenéutico para comprender problemáticas sociales que a veces intentamos responder desde nociones, teorías o metodologías muy objetivistas.

De hecho, puedo afirmar ahora que efectivamente fue posible a través de este estudio “entrecomillar” la categoría *equidad*, ya no desde un supuesto implícito propiciado por la teoría o la experiencia investigativa previa, sino desde las múltiples narrativas y co-producciones de sentido que se fueron articulando y, sobre todo, tramando con las personas que colaboraron en esta investigación. Dicha conclusión no emerge desde una concepción lingüística de la riqueza discursiva, sino desde los posicionamientos políticos, anímicos y académicos que los y las estudiantes construyen como revelación de sus propias agencias para *ser* y *estar* en la Universidad, lo cual a la vez está atravesado por matices de lo indígena y lo afrodescendiente en voces masculinas o femeninas. En este sentido (como quizás lo es para muchos otros/as estudiantes étnicos o de admisión regular), la retórica institucional no tiene mucho sentido incluso cuando los efectos normativos de dicho discurso les beneficia. Con esto me refiero a que, si bien para los/as estudiantes cuyas experiencias atraviesan estas páginas, es fundamental conocer y comprender cómo opera la lógica de admisión, de bienestar o del estatuto estudiantil, quizás más importante es generar procesos de resistencia y alteridad cuando no se sienten representados por dicho discurso.

En este sentido, es evidente que, desde las experiencias narradas, el mismo *dominio experiencial* queda deconstruido en su lógica de opresión, la cual sólo es develada a través de un conjunto de tramas vivenciales que son las que intenté capturar a través de esta tesis. De hecho, a través de las diversas narrativas de mujeres y hombres de grupos étnicos, es evidente cómo cambian los acentos en torno a la opresión, siendo más fuerte tanto su reconocimiento como su denuncia, en los testimonios de estudiantes que provienen de territorio, o que provenían directamente de allí, a diferencia de las personas que ingresaron

a la UNAL ya viviendo en contexto de ciudad. Esto a la vez, dada la tecnología de admisión, genera diferencias significativas entre indígenas y afrodescendientes.

En el caso de las personas afrocolombianas, existe una correlación en el hecho de provenir directamente de sus territorios, con los acentos más marcados en la reactividad frente a temas de género y la misma política institucional expresada en sus normativas, vida académica, currículo y violencias que desde el *dominio intersubjetivo* se expresan, lo cual permite develar las tramas que la metafísica de la opresión opera más allá de eufemismos, buenas intenciones y el estatus de un determinado *dominio epistémico* como caja de resonancia del mérito, la excelencia y la calidad académica. Sin embargo, es evidente que, más allá del tema territorial, una forma de apropiación de la Universidad como un espacio propio, no reducido al estereotipo de ser “PAES”, es desarrollar, defender y luchar por posicionar una alteridad, no como una exigencia exclusiva al *dominio organizacional*, sino a toda la sociedad que se expresa en él.

¿Dónde se puede considerar que se expresa o no la equidad a partir de ello? Luego de estas ya longevas páginas, en que la forma de dicha exigencia ya no parece reducirse a un tema meramente cuantitativo y/o presupuestal (*justicia redistributiva*), sino a un debate intercultural, puede decirse que es el *dominio epistémico* lo que parece estar actualmente en debate al hablar de equidad, por lo menos en la UNAL, pero creo que ello se extendería a cualquier universidad pública selectiva, a pesar de que los cupos se consideren “bienes escasos”. Creo a partir de estos diálogos recorridos de manera multisituada (incluido eso que pudo seguirse como “epistemologías de fuera del campo”) que, más allá de la visión estereotipada del *reconocimiento* intercultural, lo que parece lucharse aquí es un espacio propio, en igualdad de lucha por campos que en suma han de afectar las vidas concretas de comunidades y particulares. En suma, lo que se busca es desarticular la lógica de un *dominio epistémico* que se expresa con violencia constantemente a través de la forma en que lo institucional, lo representacional y lo intersubjetivo operan en las experiencias ligadas a determinadas identidades. Por dicha vía, la equidad, más que diseñada o garantizada estratégicamente por el *dominio organizacional*, resulta construida desde un *dominio experiencial* estudiantil ganado a pulso, sabiamente, constantemente...

Uno de los desdoblamientos que emergen en estos nuevos campos de lucha que espacios como Saber y Vida, el CIUB y AfroUN representan actualmente en la UNAL,

entre otros, es que, si bien la política educativa, la UNAL y sus planes de desarrollo, asumen en la condición socioeconómica el núcleo de la desigualdad y el eje de las asimetrías en la garantía de derechos para comunidades afrodescendientes e indígenas, las demandas de justicia se complejizan mayormente en sus articulaciones con el género, la etnicidad y la “raza”. En efecto, son estudiantes afrodescendientes e indígenas, quienes a través de posicionamientos muy sólidos expresados en sus formas de asociación, de participación, de vocería, en suma, de acción, quienes tratan de hacer visible ante la institución que la riqueza de lo étnico o lo “racial”, no se reduce a la nominación “vulnerable” en materia socioeconómica. Que, si bien, estos son aspectos que desde una perspectiva redistributiva deben atenderse para evitar fallos como la deserción o el fracaso académico derivado de la falta de acceso a la vivienda y la alimentación, el hecho de que *ellas* y *ellos* estén en la Universidad, tipificados representacionalmente por una filiación étnica, debería significar para la institución y la vida académica algo más que una cifra en la rendición de cuentas, y volcarse a una reflexión profunda del currículo, la pedagogía, las didácticas y, en suma, el proceso de acompañamiento estudiantil.

Parte de las reflexiones que considero deben plantearse es que, si bien se destina un 2% de los cupos y, como afirman las directivas, la competencia es “entre iguales”, al analizar las narrativas de la mayoría de personas que colaboraron con este estudio, el hecho de haber terminado estudiando otra carrera a la inicialmente planteada en su proyecto de vida, indica que, por ejemplo, en el caso de estudiantes indígenas también hay asimetrías dadas por la ascendencia, la filiación a un territorio originario, a una lengua nativa diferente al español, a unos capitales sociales y culturales; todo esto vinculado principalmente con el hecho de haber crecido en contexto de ciudad y tener una mayor adaptación a la cultura académica occidental. En el caso de personas afrodescendientes, es posible (aunque no es una consecuencia directa de los datos a los cuales yo haya tenido acceso en esta investigación), que la misma normativa del Acuerdo 013 de 2009, implique una repartición más equitativa de las opciones de cupo al ser distribuidos en determinados territorios afro, lo que no sucede en el caso del Acuerdo 022 de 1986 y su actualización por medio del Acuerdo 018 de 1999. Esto genera diferencias notables en las narrativas de indígenas y afrodescendientes, a pesar de que ambos grupos sociales tienen luchas comunes por su lugar en la Universidad.

En este último punto, que se realice una promoción del acceso a la Universidad de una manera meramente igualitaria, impide revisar las condiciones e intereses particulares de las personas, afectando un acceso y una permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes que tenga en cuenta su proyecto de vida desde el punto de vista de las carreras profesionales a las cuales aspiran. En efecto, si desde el punto de vista de la filiación étnica, es importante la forma como las personas jóvenes de las comunidades indígenas o afrodescendientes conectan su oportunidad educativa con las necesidades, luchas, intereses y pervivencia de sus pueblos, es necesario replantear las dinámicas (no siempre afortunadas) que se crean debido al sistema de admisión actual. Parte de las consecuencias originadas en una visión irreflexiva de este aspecto en el *dominio organizacional*, son: confusión vocacional; desarraigo cultural (o un arraigo atado a intereses estratégicos del autorreconocimiento), y una desconexión de las necesidades de sus pueblos y territorios con los saberes y formación profesional de indígenas y afrodescendientes que ingresan a la UNAL. Si esto no importa a nadie ni a la institución, entonces la presencia de tales estudiantes terminaría simplemente contribuyendo a las dinámicas de oferta y demanda que también afectan actualmente a la educación, reduciendo su participación (por lo menos en el acceso), a un tema de interés personal o familiar.

Creo que algunos de estos riesgos ya fueron advertidos por el profesor Luis Guillermo Vasco (1992), apenas seis años después de la primera promulgación del Acuerdo 022 del PAES indígena. Sin embargo, considero que es una discusión pendiente, no ya únicamente desde la academia, sino desde los/as mismos estudiantes de comunidades étnicas que hacen presencia en la Universidad; sus cabildos, sus familias, sus territorios. Esto es importante por ese “carácter nacional” de la Universidad que desde el 2019 se está pensando con los debates en torno a la reforma educativa, el modelo pedagógico y las didácticas de formación. Es decir, estas discusiones están atravesadas por el *dominio epistémico* en sus articulaciones con las dinámicas de la identidad y los demás dominios de poder, lo que indica su urgencia y a la vez complejidad.

Finalmente, como un apéndice de estas discusiones pendientes en la Universidad en torno a la interculturalidad y la justicia social integrada a la cultura académica, debería tenerse en cuenta que, si bien es en el terreno del acceso a pregrado en donde se concentran naturalmente las discusiones actuales en torno a la equidad en la accesibilidad y

permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la UNAL, los cambios y transformaciones en el espectro político actual, sobre todo en Colombia y Latinoamérica, nos obligan a reflexionar que la equidad no se reduce a una concepción organizacional con determinados niveles cognitivos o de formación. En efecto, si se ha de reconocer verdaderamente (transparentemente) los liderazgos de personas con filiación étnica en múltiples campos, debería importar su acceso a posgrados de alto impacto cultural y científico. A la vez, esto demandaría estudios a profundidad sobre la conexión entre la oportunidad educativa y la empleabilidad conexas a la estabilidad socioeconómica. En efecto, que en niveles de posgrado y en empleos de alto nivel, predominen personas mestizas o de población mayoritaria (por muy decolonizadas que se pretendan), implica a mi juicio un sesgo en las perspectivas que habrán de marcar los rumbos de una sociedad que busca o requiere de la justicia en sus formas, tratos, interacciones y, por supuesto, experiencias. Yo, a diferencia de Hans Kelsen (2011)<sup>152</sup>, sí creo que la justicia es o debería ser consustancial a la realidad. No hay una ontología posible desconectada de un *deber ser* que nos haga realmente humanos.

---

<sup>152</sup> En su libro *¿Qué es la justicia?*, el iusfilósofo austriaco engrana todo un arsenal especulativo con el fin de demostrar por qué la justicia no es más que una fantasmagoría en las pretensiones de *deber ser* jurídicas o filosóficas.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, Sebastián, Zuluaga, Francisco y Jaramillo, Alberto (2008). Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia. *Revista Economía del Rosario*, 11(1), 121–148.
- Adams, John Stacy (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal Psychology*, 67(5), 422–436. <http://doi.org/10.1037/h0040968>
- Altbach, P. G. (2000). What higher education does right. *International Higher Education*. Retrieved from: [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News18/text1.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News18/text1.html)
- Arancibia, Susana; Rodríguez, Germán; Fritis, Romina; Tenorio, Nitza y Poblete, Héctor (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116–138.
- Arango, Luz Gabriela; Quintero, Oscar Alejandro, y Mendoza, Ivonne Paola (2004). Género y Origen Social en el acceso a la Universidad Nacional: Trayectorias de estudiantes de Sociología y de Ingeniería de Sistemas. *Revista Colombiana de Sociología*, (22), 87-110.
- Arango, Luz Gabriela (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Arango, Luz Gabriela (2009). Condición estudiantil y cultura académica en Sociología: dimensiones de clase y género. El caso de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 63-86.
- Arango, Luz Gabriela; Ramírez, Sylvia Alejandra, y Bello, Jeisson Alanis. (2013). Género, belleza y apariencia: la clientela de peluquerías de Bogotá. *Nómadas*, (38), 185-200.
- Arévalo, Gabriel (2013). Reportando desde un frente Decolonial. La Emergencia del Paradigma Indígena de Investigación. Luchas, experiencias y resistencias en la diversidad y multiplicidad. *Cuaderno de trabajo*, (2), 50-78.
- Astin, Alexander W., & Oseguera, Leticia (2004). The declining “equity” of American higher education. *The Review of Higher Education*, 27(3), 321–341. <http://doi.org/10.1353/rhe.2004.0001>

- Astin, Alexander W., & Astin, Helen S. (2015). Achieving Equity in Higher Education: The Unfinished Agenda. *Journal of College and Character*, 16(2), 65–74. <http://doi.org/10.1080/2194587X.2015.1024799>
- Atuahene, F., & Owusu-Ansah, A. (2013). A descriptive assessment of higher education access, participation, equity, and disparity in Ghana. *SAGE Open*, 3(3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244013497725>
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlin, Isahia (2013). *Conceptos y categorías. Ensayos filosóficos*. México: Fondo de Cultura Académica.
- Blandón, Melquiceded y Arcos, Arleison (2015). *Afrodescendencia: herederos de una tradición libertaria*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1991). Introducción al socioanálisis. *Acres de la recherche m sciences sociales*, (90), 3-5.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996) *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, Pierre (2003). Participant Objectivation. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 281–294. <http://doi.org/10.1177/03063127067078012>
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bowen, William. G., & Bok, Derek (2000). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, United States of America: Princeton University Press.
- Bradley, Karen (2000). The incorporation of women into higher education: Paradoxical outcomes? *Sociology of education*, 73(1), 1-18.
- Brah, Avtar (2013). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata, S. García y J. Chan de Ávila (Eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”* (pp. 14-20). Berlín, Alemania: Universidad Libre de Berlín.
- Brennan, John, & Naidoo, Rajani (2008). Higher education and the achievement (and/or

- prevention) of equity and social justice. *Higher Education*. 56(3), 287-302. <http://doi.org/10.1007/s10734-008-9127-3>
- Briceño, Andrea (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 70-83.
- Bruner, Jerome (2006). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buelvas, Jaili Ivinai; Cobos, Andrea; Gómez, Ana Yineth; Henao, David Felipe; Murillo, Yeni Carolina; Osorio, Juan David; Cerón, Karem Rocío y Rivera, María Lucía (2014). *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. Aportes para una Universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. MISEAL. Instituto de Estudios Latinoamericanos/Universidad Libre de Berlín.
- Bula, Jorge Iván (2009). Equidad social en la educación superior en Colombia. En A. Zerda et al. (Comps.). *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI: sostenibilidad y financiación* (pp. 281-310). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Bunge, Mario (1997). *Ciencia, técnica y desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Burridge, N., Maree Payne, A., & Rahmani, N. (2015). “Education is as important for me as water is to sustaining life”: perspectives on the higher education of women in Afghanistan. *Gender and Education*, 28(1), 128–147. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1096922>
- Campaz, Neyda (2020). *El sistema educativo en Colombia- Etnografía de la dominación y la exclusión racial*. Mauricio: Editorial Académica Española.
- Cárdenas, Juan Camilo; Ñopo, Hugo y Castañeda, Jorge Luis (2012). *Equidad en la Diferencia: Políticas para la Movilidad Social de Grupos de Identidad. Misión de Movilidad Social y Equidad* (No. 010319). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes-CEDE.
- Carli, Sandra (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, (25), 29-46.
- Caro, Cindy J. (2017). *Posibilidades de acceso a la Universidad Pública. Estudio interseccional con perspectiva de género sobre los perfiles de las personas aspirantes y admitidas a la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017* (Tesis de Maestría no publicada). Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/59396/>

- Carvajal, Zaira; Chinchilla, Hellen y Penabad, María Amalia (eds.) (2013). *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada*. Berlín, Alemania: Instituto de Estudios Latinoamericanos/Universidad Libre de Berlín.
- Castañeda, Tatiana (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios*, 4(1), 159-198.
- Castillo, Elizabeth y Caicedo, José A. (2008). Indígenas y Afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales* 6(10), 62-90.
- Castillo, Elizabeth y Caicedo, José A. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, (44), 147-165.
- Castillo, Elizabeth (2017). *¿Son racistas las políticas educativas multiculturales? Una mirada a las escuelas de Guapi y Bogotá*. En Simposio temático: Afrodescendientes y racismo: reflexiones antropológicas latinoamericanas, XVI Congreso de Antropología en Colombia y V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología. *Políticas de los conocimientos y las prácticas antropológicas en América Latina y el Caribe 6 al 9 Junio 2017*, Pontificia Universidad Javeriana, COL.
- Castillo, Elizabeth y Caicedo, José A. (2022). *El Racismo escolar. Debates educativos y crónicas*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Choo, H. Y., & Ferree, M. M. (2010). Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129–149.
- Cioran, Emile (1991). *Ensayos sobre el pensamiento reaccionario y otros textos*. Bogotá: Montesinos.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Coleman, James S. (2000). *Equality of educational opportunity*. Michigan: Inter-university Consortium for Political and Social Research.
- Collins, Patricia H. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. <http://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Consejo Superior Universitario (1986). *Acuerdo 022. Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la universidad de integrantes de comunidades indígenas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Consejo Superior Universitario (1989). *Acuerdo 93 (Acta 22 del 10 de noviembre). Por el cual se crea el Programa de Admisión Especial para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario (1991). *Acuerdo 121 “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”*.
- 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 las Comunidades Indígenas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario (2009). *Acuerdo 013 (Acta 06 del 14 de junio). Por el cual se crea el Programa de Admisión Especial a Mejores Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario (2012a). *Acuerdo 035 de 2012 “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”*.
- Consejo Superior Universitario (2012b). *Acuerdo 036 de 2012 “Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia”*.
- Corte Constitucional de Colombia (1996). *Sentencia C-022 de 1996. Principio de Igualdad-Test de Razonabilidad*.
- Corte Constitucional de Colombia (1997). *Sentencia T-441 de 1997. Sobre acceso a la universidad pública, entre otras materias*.
- Corte Constitucional de Colombia (2013a). *Sentencia T-743 de 2013. Derecho fundamental a la educación-importancia del acceso y permanencia en el sistema educativo, entre otras materias*.
- Corte Constitucional de Colombia (2022). *Sentencia T-115 de 2022. Sobre demanda contra la Universidad Nacional de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional con el fin de salvaguardar los derechos fundamentales a la educación superior inclusiva, el derecho a la igualdad, y dignidad humana*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/providencia.aspx?buscar=T-115-22>
- Cortés, Daniel (2005). *La insoportable invisibilidad de las desigualdades: Análisis de la cultura organizacional de la Escuela de Educación Médica, Universidad Nacional, con perspectiva de género* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

- Crenshaw, Kimberlé (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Crenshaw, Kimberlé, Carbado, D. W., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). Mapping the Movements of a Theory. *Du Bois Review*, 10(2), 303–312. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349>
- Colectivo intercultural (2007). ¿Por qué la realización de este estudio? ¿Cómo se desarrolló el proyecto? Aprendiendo a construir procesos investigativos en diálogos de saberes. *Educación y Pedagogía*, XIX(49), 22-60.
- Criado, Enrique Martín (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, España: Akal.
- Curiel, Ochy (2008). Superando la interseccionalidad de categorías por la construcción de un proyecto político feminista radical. Reflexiones en torno a las estrategias políticas de las mujeres afrodescendientes. En *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pp. 461-484), Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- David, Miriam E. (2009). Diversity, gender and widening participation in global higher education: a feminist perspective. *International Studies in Sociology of Education*, 19(1), 1-17.
- David, Miriam E. (2011). Changing concepts of equity in transforming UK higher education: Implications for future pedagogies and practices in global higher education. *Australian Educational Researcher*, 38(1), 25–42. <http://doi.org/10.1007/s13384-010-0005-5>
- Davis, Angela y Dent, Gina (2019). *Black feminism. Teoría crítica, violencias y racismo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dent, Gina (2019). Dilemas conceptuales en el *black feminism*. En Angela Davis y Gina Dent, *Black feminism. Teoría crítica, violencias y racismo* pp. 101-120). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Azevedo, Fernando (2015). *Sociología de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Del Popolo, Fabiana; López, Mariana; Acuña, Mario (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. Madrid, España: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2005). *Censo Nacional*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2012). La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos. *Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2018). *Censo Nacional*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Domínguez, María Elvira (2005). Equidad de género en la educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas? *Cuadernos del CES*, (13), 3-20.
- Dias, José (2011). Acreditación en América Latina. En L. Bonilla-Molina y F. López (Comp.). *Educación Universitaria para el Siglo XXI* (pp. 123-141). Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.
- Didriksson, Axel (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola, y A. Didriksson (eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Dirección Nacional de Bienestar Universitario (2019). *Estudio del impacto de los Programas PAES y PEAMA. Educación inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia. Admisión, permanencia y graduación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Durán, Margarita María (2015). «Se me acabaron los créditos». Trayectorias académicas de estudiantes de antropología en la Universidad Nacional de Colombia, 1990-2012. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 165-193.
- Dworkin, Ronald (2003). *Virtud soberana. La teoría y la práctica de la igualdad*. Barcelona: Paidós.
- Escobar, Arturo (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latinoamérica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Espinoza, Oscar, González, Luis Eduardo y Latorre, Carmen Luz (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 97-112.

- Espinoza, Oscar (Ed.) (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Chile: Ediciones Universidad UCINF-Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas.
- Essed, Philomena (2010). Hacia una conceptualización del racismo como proceso. En Hofmann, Odile y Quintero, Oscar (coord.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas* (pp. 129-169). Documento de Trabajo, No 8. México: Proyecto AFRODESC/EURESCL.
- Ezcurra, Ana M. (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Facebook (2019). *Becas COL*. Fotografía. Recuperada de: [https://scontent.fbog4-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/67611924\\_1283490101818772\\_4264496113647616000\\_n.jpg?\\_nc\\_cat=1&\\_nc\\_oc=AQlcE0Ee6w66GDrauZbR9TAxMTP58ZWDpeSMD85qQ35nANTRR-4w2uDhsaCG1pgOsGE&\\_nc\\_ht=scontent.fbog4-1.fna&oh=ff14e5694c1989d3d2a9d8fe3d7bdbcb&oe=5DA12F11](https://scontent.fbog4-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/67611924_1283490101818772_4264496113647616000_n.jpg?_nc_cat=1&_nc_oc=AQlcE0Ee6w66GDrauZbR9TAxMTP58ZWDpeSMD85qQ35nANTRR-4w2uDhsaCG1pgOsGE&_nc_ht=scontent.fbog4-1.fna&oh=ff14e5694c1989d3d2a9d8fe3d7bdbcb&oe=5DA12F11)
- Fanon, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Akal.
- Formichella, María Martha (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35(1), 1-36.
- Fraser, Nancy (1997). La justicia social en la época de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Estudios Ocasionales. Justicia social*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. Centro de Investigaciones Socio Jurídicas.
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona, España: Herder.
- Fricker, Miranda (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Barcelona: Herder.
- Fuentes, Lya Yaneth y Jiménez, Betulia (eds.) (2015). *Políticas educativas, diferencia y equidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Gallego, Carmen (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), 93-109. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/122137/1/05-ElApoyoInclusivoDesdeLaPerspectivaComunitaria.pdf>
- Garay, Luis J. (2018). (In-)Movilidad Social y Democracia. Algunas perspectivas teóricas, analíticas y empíricas. A propósito de la experiencia de países de la Oede y de Colombia. Bogotá: Desde Abajo.

- García, Mauricio; Espinosa, José Rafael; Jiménez, Felipe; Parra, Juan David (2013). *Separados y desiguales*. Bogotá, Colombia: Dejusticia.
- Garibaldi, Antoine M. (2014) The expanding gender and racial gap in American Higher Education. *The Journal of Negro Education*, 83(3), 371-384.
- Garzón, María A. (2015). La subjetividad rememorante. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(2), 115-137.
- Garzón Gaitán, Carlos Alberto; Misas Arango, Gabriel; Hernández Rodríguez, Carlos Augusto; Niño Cruz, Jesús Virgilio; Lezama, José Oswaldo; Malagón Oviedo, Rafael Antonio; Bernal de Burgos, Dora, y Mayorga, Martha Lilia (2003) Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2002. *Revista de la Oficina Nacional de Planeación* (7-8). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Gazzola, Ana Lucía y Didriksson, Axel (eds.) (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Gillborn, David (2015). Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education. *Qualitative Inquiry*, 21, 277–287. Retrieved from <http://qix.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1077800414557827>
- Gómez, Ana Yineth (2014). La inclusión social despojante, el multigrupo y la co-visualidad. Conceptualizando a partir de las experiencias. En M. Rifà Valls; L. Duarte y M. Ponferrada (Eds.), *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior. Actas del III Congreso Internacional MISEAL* (pp. 267-284). Barcelona, España, Costa Rica y Berlín, Alemania: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Costa Rica, Universidad Libre de Berlín.
- Gómez, Víctor Manuel (1995). *Dilemas de equidad, selectividad y calidad en la educación superior*. Serie Cuadernos de Trabajo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, Víctor Manuel (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, ASCUN, Alfa Omega.
- Gómez, Víctor Manuel; Camacho, Diego Alejandro; Marín, Jorge Armando y Rubio, Bryan A. (2015). *Examen al nuevo sistema de admisión a la Universidad Nacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, Víctor M. (2015) *La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia. Diversificación y tipología de instituciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. 4ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Hankivsky, O., Grace, D., Hunting, G., Giesbrecht, M., Fridkin, A., Rudrum, S., ... Clark, N. (2014). An intersectionality-based policy analysis framework: critical reflections on a methodology for advancing equity. *International Journal for Equity in Health*, 13(1), 119. <https://doi.org/10.1186/s12939-014-0119-x>
- Harper, Shaun R., Patton, Lori D., & Wooden, Ontario S. (2009). Access and Equity for African American Students in Higher Education: A Critical Race Historical Analysis of Policy Efforts. *Journal of Higher Education*, 80(4), 389–414. <http://doi.org/10.1353/jhe.0.0052>
- Heidegger, Martín (1993). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Holt, Brenda (2012). Identity matters: the centrality of “conferred identity” as symbolic power and social capital in higher education mobility. *International Journal of Inclusive Education*, 16(August 2014), 929–940. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580458>
- Ingrese a la Universidad (2020). Proceso de admisión Universidad Nacional 2020-2 (Blog en sitio web). Recuperado de: <https://ingresealau.edu.co/noticias/admision-universidad-nacional/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES- (2018). Guía de diseño, producción, aplicación y calificación del examen Saber 11. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Guia%20de%20diseno%20produccion%20aplicacion%20y%20calificacion.pdf>
- Jacobs, Jerry (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 153–185. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.153>
- Jaramillo, Luis G. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas*, (37), 131-145.
- Jaspers, Karl (1953). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jimeno, Miriam (2005). *Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Jimeno, Miriam (2009). Prólogo, en M. L. Mayorga y M. Bautista, *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: programa de admisión especial — PAES* (pp. 27-29). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Kelsen, Hans (2011) *¿Qué es la justicia?* México: Fontamara.

- Kent, Rollin (comp.) (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: Los años 90. Expansión Privada, Evaluación y Posgrado*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuokkanen, Rauna (2019). *Perfil Académico*. Recuperado de <https://utoronto.academia.edu/RaunaKuokkanen> el 01-08-2019.
- Latour, Bruno (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lemaitre, María José (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79.
- León, Magdalena y Holguín, Jimena (2005). *Acción afirmativa en Colombia. Hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile, Chile: Fundación EQUITAS.
- López, Nancy, Christopher Erwin, Melissa Binder & Mario Javier Chavez (2018). Making the invisible visible: advancing quantitative methods in higher education using critical race theory and intersectionality. *Race Ethnicity and Education*, 21(2), 180-207. DOI: 10.1080/13613324.2017.1375185
- Lugones, María (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista internacional de filosofía política*, (25), 61-76.
- McCall, Leslie (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/426800>
- Marcus, G. E. (1995). "Ethnography in /of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". En Marcus, G. E. (1998), *Ethnography through Thick and Thin*. New Jersey: Princeton University Press. 79-104. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Marginson, Simon (2011). Equity, status and freedom: a note on higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 23-36. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2010.549456>
- Martínez, Alicia (2016). Tejiendo identidades estratégicas: Asamblea de Mujeres Indígenas de Oaxaca. *Nómadas*, (45), 169-187. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a12.pdf>
- Matijasevic, María Teresa & Silva, Alexander (2012). Teorías del reconocimiento en la comprensión de la problemática de los campesinos y las campesinas en Colombia. *Revista Colombiana de sociología*, 35(2), 111-137.
- Mato, Daniel (2011). Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y

- desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 63-85.
- Mayorga, Martha Lilia (2003). Equidad en el acceso a la Universidad Nacional de Colombia. En *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia (2002)*, *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, (7-8), 215-265.
- Mayorga, Martha Lilia y Bautista, Marcela (2009). *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: programa de admisión especial — PAES*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mayorga, Martha Lilia (2012). Más allá del deseo: inclusión y equidad en la educación superior. En Verónica Ruíz y Gloria Lara (Coords.) (2012). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. Ciudad de México, México: ANUIES.
- Mingo, Araceli (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Moncayo, Victor M. (2005). *Universidad Nacional Espacio Crítico. Reflexiones acerca de una gestión rectoral*. Bogotá: Aurora.
- Mora, Gloria E. (2016). *Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad, desde una perspectiva intercultural*. *Forma y Función*, 29(1), 61-80.
- Mosquera, Claudia y León, Ruby Esther (2009). *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar, Dora I. (2004). Construcción de conocimiento desde los márgenes. *Revista Colombiana de Sociología*, (23), 181-211.
- Munévar, Dora I. (2011). *Pensando los saberes de género*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar, Dora I. y Gómez, Yineth (2013). *Rutas posibles desde el sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar, Dora I. y Gómez, Yineth (2013a). Etnia y Raza en la Educación Superior. En Z. Carvajal; H. Chinchilla y M. A. Penabad (eds.), *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada* (p. 49-62). Berlín, Alemania: Instituto de Estudios Latinoamericanos/Universidad Libre de Berlín.

- Munévar, Dora I. (2013a). *Interseccionalidad y otras nociones. Tramas para develar lo ignorado*. En M. Zapata, Martha; S. García y J. Chan de Ávila (eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”* (p. 56-65). Berlín, Alemania: Universidad Libre de Berlín.
- Munévar, Dora I. (2013b). La perspectiva interseccional y las discriminaciones múltiples. En Z. Carvajal, Chinchilla, Hellen y Penabad, María Amalia (eds.) (2013). *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada 2013*. Berlín, Alemania: Universidad Libre de Berlín.
- Murguía, Adriana (2016). Injusticias epistémicas y teoría social. *Dilemata*, (22), 1-19.
- Museos Colonial y Santa Clara (2021, mayo 19). *Charla Retejiéndome: Historias para mujeres valientes* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AXa2gVUzDOc>
- Museus, Samuel D., & Griffin, Kimberly A. (2011). Mapping the margins in higher education: On the promise of intersectionality frameworks in research and discourse. *New Directions for Institutional Research*, (151), 5–13. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1002/ir.395>
- Nuñez, Anne-Marie (2013). Employing Multilevel Intersectionality in Educational research: Latino Identities, Contexts, and College Access, *Educational Researcher*, 43(2), 85-92. <https://www.jstor.org/stable/24571305>
- Nuñez, Anne-Marie (2014). Advancing an Intersectionality Framework in Higher Education: Power and Latino Postsecondary Opportunity. In M. D. Paulsen (ed). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 29, DOI 10.1007/978-94-017-8005-6\_2
- Nussbaum, Martha (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Odhiambo, G. (2016). Higher education in Kenya : an assessment of current. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), 196–211. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1150551>
- Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC- (s.f.). *Yanacona-Yanakuna* (en Sitio Web). Recuperado de <https://www.onic.org.co/pueblos/1162-yanaconas>
- Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC- (s.f.). *Pueblo Wayuú* (en Sitio Web).

Recuperado de <https://www.onic.org.co/pueblos/1156-wayuu>

- Pérez, Maya Lorena (Coord.) (2008) *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. Ciudad de México, México: INAH.
- Pinzón, C. E., Garay, Gloria & Suárez, R. (Eds., Comps.) (2008). *Para cartografiar la diversidad de las jóvenes*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Pinzón, Carlos E. y Garay, Gloria (2008). Subjetividades sociales entre estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. En *Para cartografiar la diversidad de las jóvenes* (pp. 259- 312). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Platero, Raquel (Lucas) (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Cuadernos de Psicología*, 16(1), 55-72.
- Portocarrero, Ana Victoria (2013). Retos de la inclusión social en las instituciones de educación superior. Vínculos entre interseccionalidad y justicia epistémica. En M. Zapata, S. García y J. Chan de Ávila (Eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"* (pp. 66-76). Berlín, Alemania: Universidad Libre de Berlín.
- Potter, Jonathan (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Programa Saber y Vida. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales – IEPRI - Universidad Nacional de Colombia (2020). *Grupo semillero de investigación saberes ancestrales y tradicionales de Colombia - memorias territorio bacata*. (Documento de trabajo en construcción). Archivo personal.
- Programa Saber y Vida. Gloria Muñoz, Rodrigo Fuentes y Alexander Restrepo (2021). Ponencia AULAS VIVAS: Los Espacios Vitales de Los Campus De La Universidad Nacional Integrando Y Valorando La Vida. En *Congreso Nacional de Educación y Pedagogía en la UNAL, la Universidad aprende, educación en contexto*. Universidad Nacional de Colombia, COL.
- Quijano, Olver (2016). La conversación o el ‘interaccionismo conversacional’ Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle14*, 11(20), 34-53.
- Quintero, Oscar A. (2013). *Racisme et discrimination à l'université lectures croisées des sociétés française et colombienne à partir de l'expérience vécue des étudiants noirs à Paris et Bogota*. (Tesis de doctorado no publicada). Université européenne de bretagne, FR.
- Quintero, Oscar A. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas*

*humanística*, 77, 71-94.

- Quintero, Oscar A. (2016). La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (44), 123-145.
- Rama, Claudio (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 173-195.
- Ramírez, R., y Chaves, P. (2006). *La evaluación de los programas compensatorios: Notas para una Política de Equidad Educativa*. Unidad de Programas Compensatorios. Ciudad de México, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Rawls, John (2002). *La justicia como equidad: una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional -MEN-. Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) (2017). *Deserción por cohorte según sexo*. Recuperado de [http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas\\_predefinidas.html?2](http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2)
- República de Colombia. Congreso de la República (2009). Ley 1346 *Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*.
- Restrepo, Estela (Comp.) (2004). *La Universidad Nacional en el Siglo XIX. Documentos para su Historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, Alexander (2016). El malestar en la evaluación del aprendizaje en educación superior. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 138-152.
- Restrepo, Alexander (2018). Equidad en educación superior: variaciones en torno a sus itinerarios y tensiones. En: Ana L. Salazar et al., *Educación Crítica y Emancipación* (pp. 31-60). Buenos Aires: CLACSO/Barcelona: Octaedro.
- Restrepo, Alexander (2019). Relaciones entre el rol del docente y la equidad en educación superior. *Inclusión y Desarrollo*, 6(1), 17-30.
- Ricoeur, Paul. (2006). *Caminos del Reconocimiento: tres estudios*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rifà Valls, Montserrat y Duarte, Laura (2013). Interseccionalidades del género, desigualdad y educación superior. Categorías, indicadores y estrategias en la investigación. En

- M. Zapata, S. García y J. Chan de Ávila (Eds.), *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"* (pp. 77-97). Berlín, Alemania: Universidad Libre de Berlín.
- Rifà Valls, Montserrat; Duarte, Laura y Ponferrada, Maribel (Eds.) (2014). *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior. Actas del III Congreso Internacional MISEAL*. Barcelona, España, Costa Rica y Berlín, Alemania: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Costa Rica, Universidad Libre de Berlín.
- Rodríguez, Margarita (2016). Tensiones para la inclusión real en la educación superior: la institucionalidad desde distintas perspectivas: el caso del programa de admisión especial para estudiantes negros, afrocolombianos, palenqueros y raizales de la Universidad Nacional de Colombia (Documento de Trabajo). En *Serie Estudios sobre la pobreza y las desigualdades*, (4). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/pobreza/20160307041750/Morales.pdf>
- Roemer, John E. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, (18), 71-87. Madrid, España: Instituto de Filosofía - Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ruíz, Verónica y Lara, Gloria (Coords.) (2012). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. Ciudad de México, México: ANUIES.
- Ruiz, Marisa, & García, Dauder (2018). Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas Humanística*, (86), 55-82.
- Salcedo, Andrés (2006). *Políticas de la movilidad y la diferencia: migraciones y desplazamientos*. En G. Ardila (Ed.), *Colombia. Migraciones, transnacionalismo y desplazamiento* (pp. 359-380). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, Fabio y Márquez Juliana (2012). *La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto?* Serie Documentos Cede. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Santamaría, Ángela, Palacios, María Teresa, Naranjo, Edgar Ricardo, Rojas, Pedro Nel, Guaz-mayan, Carlos Alberto y Espinoza, Mario Alberto (2013). *Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Colombia*. En O. Espinoza (Ed.). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 135-194). Chile: Ediciones Universidad UCINF-Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas.
- Sellar, Sam, & Gale, Trevor (2011). Mobility, aspiration, voice: a new structure of feeling

for student equity in higher education. *Critical Studies in Education*, 52(2), 115–134. <http://doi.org/10.1080/17508487.2011.572826>

Sen, Amartya (2010). *La idea de la justicia*. Bogotá, Colombia: Taurus.

Shams, A. (2016). Revolutionary Religiosity and Women's Access to Higher Education in the Islamic Republic of Iran. *Journal of Middle East Women's Studies*, 12(1), 126–138. <https://doi.org/10.1215/15525864-3422633>

Shinye Arte Kamëntsa (2021, febrero 25). *Tejido, legado y cultura. Relato de mi experiencia en el camino del tejido* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LjcTXaZF2DM>

Sleteer, Christine; Grant, Carlo; Padhila, Paulo Roberto (2011). *Educación Multicultural Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Talca, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.

Stepan-Norris, J., & Kerrissey, J. (2016). Enhancing Gender Equity in Academia: Lessons from the ADVANCE Program. *Sociological Perspectives*, 59(2), 225–245. <https://doi.org/10.1177/0731121415582103>

Taylor, Charles (1993) *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Telles, Edward y Steele, Liza (2012). Pigmentocracia en las Américas: ¿cómo se relaciona el logro educativo con el color de piel? En F. B., Pereira. *Perspectivas desde el Barómetro de las Américas: 2012*, (73). Nashville, USA: Vanderbilt University.

UNESCO (2009). *Indicadores de la educación. Especificaciones técnicas*. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica: ONU.

UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Universidad Nacional de Colombia -UNAL- (s.f.). ¿Cómo se califica la prueba de admisión? Recuperado de: <https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/como-se-califica-la-prueba-de-admision/>

Universidad Nacional de Colombia -UNAL- (1868). Lei: Que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia* [sic], 1(1), 7–9. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/view/12109>

- Universidad Nacional de Colombia -UNAL-. Consejo Superior (1986). Actas de sesión 02 de abril. Recuperado de Archivo General Universidad Nacional de Colombia, marzo de 2016.
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL-. Consejo Superior (2013). *Resolución 001 de 2013, por la cual se reglamenta la admisión a los programas curriculares de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia* (derogada por el artículo 27, Resolución 002 de 2014). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL- (2014a). Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, (19).
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL-. Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional de Colombia (2014b). *Resolución 002 de 2014 (29 de enero). "Por la cual se reglamenta la admisión a los programas curriculares de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia"*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL- (19 de septiembre de 2016a). *Seminario Permanente de la Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia*. Universidad Nacional de Colombia, COL.
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL- (2016b). *Sistema Nacional de Admisiones* (base de datos online). Acceso permitido del 12-16 de diciembre de 2016.
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL- (2016c). *Plan Global de Desarrollo (2016-2018). Autonomía responsable y excelencia como hábito*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL- (2017). Resolución 042 (4 de julio). "Por la cual se modifica el artículo 4 y el literal a) del artículo 16 de la Resolución No. 002 de 2014 de la Vicerrectoría Académica y se disminuye el puntaje mínimo de admisión a programas de la Sede Palmira y para el caso de admitidos por PEAMA a programas de pregrado con ingreso a las Sedes Amazonía, Caribe, Orinoquía y Tumaco". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL- (2019). *Plan Global de Desarrollo (2019-2021). Proyecto cultural y colectivo de la Nación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia -UNAL-. Oficina de Planeación y Estadística (2022). La sede en cifras. <http://planeacion.bogota.unal.edu.co/>
- Vasco, Luis Guillermo (1992). ¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas? *Nueva Visión, Publicación de Estudiantes de Antropología, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá, 10, pp. 7-9.

- Vázquez Recio, R., López-Gil, M. y Calvo-García, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Investigación en la Escuela*, 98, 16-30. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Vedran Badun Adventures (2020, noviembre 11). *Čuvarica indijanske kulture u pohlepnom Babilonu (imate prijevod)* [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=Xijhdg\\_7Q7Q](https://www.youtube.com/watch?v=Xijhdg_7Q7Q)
- Viveros, Mara (2012). *Equidad e Inclusión en la educación superior: algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. (Documento de trabajo inédito). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Viveros, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Viveros, Mara (2021, 16 de abril). Justicia social, justicia cognitiva e interseccionalidad en la educación superior: elementos de reflexión. Conferencia magistral en *Congreso Nacional de Educación y Pedagogía. La Universidad Aprende*.
- Walsh, R. J. (2015). XI. 'Objectivity' and intersectionality: How intersectional feminism could utilise identity and experience as a dialectical weapon of liberation within academia. *Feminism & Psychology*, 25(1). <https://doi.org/10.1177/0959353514562807>
- West, Candace y Fenstermaker, Sarah (2010). Haciendo la diferencia. En O. Hoffmann, y O. A. Quintero (Coords.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas* (pp. 170-207). México: Proyecto AFRODESC/EURESCL.
- Williamson, Guillermo (2007). Acción afirmativa en educación superior: Dilemas y decisiones en tiempos multiculturales de globalización. *Ciencias Sociales On Line*, 4(1), 77-101.
- Witenstein, M. A., & Palmer, B. (2013). Inequality of participation in Nepalese higher education. *Asian Education and Development Studies*, 2(2), 162–176. <https://doi.org/10.1108/20463161311321439>
- Yáñez, Carlos; Bustamante, Uriel; Orrego, Byron; Rodríguez, Samantha, y Terán, Janeth (2012). *Identidades y Alteridades en Colombia: Su Construcción discursiva a través de la Historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Young, Iris Marion (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Yuval-Davis, Nira (2013). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución:

Interseccionalidad y estratificación. En M. Zapata, S. García y J. Chan de Ávila (Eds.), *Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”* (pp. 21-34). Berlín, Alemania: Universidad Libre de Berlín.xe

Yuval-Davis, Nira (2015). Situated Intersectionality and Social Inequality. *Raisons politiques*, 2015/2 (58), 91-100.

Zapata, Martha; García, Sabina y Chan de Ávila, Jenifer (Eds.) (2013), *Actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”*. Berlín, Alemania: Universidad Libre de Berlín.

Zapata, Martha, Cuenca, Andrea, y Puga, Ismael (2014). *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Berlín, Alemania: Universidad Libre de Berlín.

Zapata, Martha (2014). Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. En M. Rifà Valls; L. Duarte y M. Ponferrada (Eds.), *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior. Actas del III Congreso Internacional MISEAL* (pp. 8-15). Barcelona, España, Costa Rica y Berlín, Alemania: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Costa Rica, Universidad Libre de Berlín.

### **Citas de citas**

Martín-Barbero, Jesus (1998). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Samoff, Joel (1996). ‘Which priorities and strategies for education?’, *International Journal of Educational Development*, 16(3), 249-271.

Páramo, Guillermo (2001). *La Universidad Nacional, Universidad del Estado. En Transformación social y transformación de la Universidad. Las reformas académicas de 1965 y 1989*. Bogotá: División de Divulgación Académica y Cultural, Universidad Nacional de Colombia.

### **Entrevistas a estudiantes indígenas (mujeres)**

Julia (2018). Entrevista 2 -ENT.2-, 25-04-2018. Conversación en una cafetería y una caminata por el centro de la ciudad de Bogotá.

Alejandra (2019). Entrevista 4 -ENT.4, 01-02-2019. Conversación en la cafetería de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Bogotá.

Sandra (2019). Entrevista 5 -ENT.5-, 22-02-2019. Conversación en la cafetería de Biología de la Universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Bogotá.

Pilar (2020). Entrevista 10 -ENT.10-, 06-03-2022. Conversación en la zona verde del edificio de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Bogotá.

### **Entrevistas a estudiantes afrodescendientes (mujeres)**

Kari (2018). Entrevista 1 -ENT.1-, 13-02-2018. Conversación en la cafetería de Economía y en una caminata por el Campus de la UNAL.

Olga (2019). Entrevista 6 -ENT.6, 05-04-2019. Conversación en un restaurante del centro de la ciudad de Bogotá.

Marcela (2021). Entrevista 12 -ENT.12-, 24-05-2021. Conversación a través de Google Meet y llamada telefónica por tiempos de pandemia por SARS-COV-19.

### **Entrevistas a estudiantes indígenas (hombres)**

Camilo (2019). Entrevista 7 -ENT-, 13-05-2019. Conversación en la cafetería del Auditorio León de Greiff.

Fernando (2019). Entrevista 8 -ENT-, 05-11-2019. Conversación en la Casa de Pensamiento Indígena del centro de la ciudad de Bogotá.

Luis (2020). Entrevista 9 -ENT-, 05-03-2020. Conversación en las residencias universitarias 10 de mayo de la ciudad de Bogotá.

### **Entrevistas a estudiantes afrodescendientes (hombres)**

Javier (2018). Entrevista 3 -ENT.3-, 01-11-2018. Conversación en la cafetería del Auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Bogotá.

Wilson (2020). Entrevista 11 -ENT.11-, 06-08-2020. Conversación a través de Google Meet y llamada telefónica por tiempos de pandemia por SARS-COV-19.

### **Entrevistas a directivos de la UNAL**

Pérez, Mario A. (2019). Entrevista a directivos 1 -ENT.DIR.1-, director nacional de Admisiones, doctor Mario Alberto Pérez Rodríguez, 21-05-2019. Entrevista realizada en la oficina de la Dirección Nacional de Admisiones, Unidad Administrativa Uriel Gutierrez. Bog.

Camargo, Zulma E. (2019). Entrevista a directivos 2 -ENT.DIR.2-, Líder de Acompañamiento Integral, Bienestar Universitario, 15-08-2019. Entrevista realizada en la oficina de Bienestar Universitario. Universidad Nacional de Colombia, Bog.

### **Observación participante y no participante**

Evento 2 -EVE.2- (2016, noviembre 11-12). Mesa Grupos Étnicos Convenio Secretaría de Educación Distrital (SED) – UNAL. (Notas de campo y Archivo personal).

Evento 3 -EVE.3- (2017, junio 08). Feminismos y mujeres indígenas. En *XVI Congreso de Antropología en Colombia y V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología. Políticas de los conocimientos y las prácticas antropológicas en América Latina y el Caribe*, 6 al 9 Junio de 2017, Pontificia Universidad Javeriana, COL. (Notas de campo y Archivo personal).

Evento 5 -EVE.5- (2017, septiembre 19). Conferencia “La invención de las mujeres” de Oyèrónké Oyèwùmí, con Yuderkis Espinosa, Maria Teresa Garzón y Mara Viveros. Lanzamiento de libro en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. (Notas de campo y Archivo personal).

Evento 6 -EVE.6- (2018, febrero 10). Reunión del Cabildo Indígena Universitario en Bogotá. Residencias Universitarias 10 de mayo. (Notas de campo y Archivo personal).

Evento 7 -EVE.7- (2018, febrero 16). Acogida a Estudiantes Indígenas Universitarios, en la Universidad Javeriana. (Notas de campo y Archivo personal).

Evento 8 -EVE.8- (2018, febrero 23). Conmemoración de los 3 lustros de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. (Notas de campo y Archivo personal).

Evento 11 -EVE.11- (2018, marzo 08). Celebración del día de la Mujer con sabedoras y matronas indígenas y afrodescendientes, en el “Jardín de Freud”, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. (Notas de campo y Archivo personal).

Evento 12 -EVE.12- (2018, marzo 23). Feminismo negro en Latinoamérica. Conversatorio con profesores y estudiantes UNAL, con la participación de Mara Viveros, Ochy Curiel, Frankly Gil y Rosi de Colectivo Matamba. Universidad Nacional, Auditorio Camilo Torres de la Facultad de Derecho. (Notas de campo y Archivo personal).

- Evento 13 -EVE.13- (2018, septiembre 23). Reunión Comité Distrital de Mujeres Indígenas. Patricia y otras integrantes del Comité. (Notas de campo y Archivo personal).
- Evento 14 -EVE.14- (2018, noviembre 04). Mujeres Afrodescendientes en la Educación Superior, Universidad Nacional de Colombia, Auditorio Virginia Gutiérrez. Conversatorio con Karen Giselle Cabezas, Karina Gómez, María José Murillo Porras, Leidy Paola Valencia, María del Pilar, Jaime Arocha, Oscar Quintero, Mara Viveros, Rosa, Magistrada Balanta, Yesenia y Representante ICETEX. (Notas de campo y Archivo personal).
- Evento 15 -EVE.15- (2018, octubre 07). Reunión Comité Distrital de Mujeres Indígenas (Casa CONFIA). Mujeres del Comité y de la Alianza de Mujeres Indígenas en Contexto de Ciudad. Se debatieron temas de género en las comunidades étnicas.
- Evento 19 -EVE.19- (2019, mayo 02). Reunión del Proyecto Saber y Vida (Aula Viva), en la entrada de los viveros de Agronomía de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. (Notas de campo y Archivo personal).
- Evento 20 -EVE.20- (2019, mayo 21). Programa radial “El corrinche”, con José Landázuri, “El filólogo” (presentador), Colectivo Afrosisiacos (Antropología), con el apoyo del Laboratorio de Etnografía, dirigido por el profesor (le dan un agradecimiento) Carlos Guillermo Páramo; gente de la costa pacífica “el Niche” estudiante de física, Eli Cerón, estudiante de antropología, Yanci Torres, estudiante de filología en inglés. (Notas de campo y Archivo personal).
- Evento 21 -EVE.21- (2019, septiembre 25). Conversatorio “Transforma voces de vida desde las mujeres indígenas”, del Programa Interacciones Multiculturales -PIM- y Memorias Originarias Muksu, con Vicenta Siosi (Wayuu); marleny Yalanda (Misak); Aida Quilcué (Nasa); Patricia (Kamëntsá); Dayana Domicó (Embera); Cezhexan Nacogui (kigui), moderador Ángel Robles (Wayuu), y público indígena y otros, en la Universidad Externado de Colombia. (Notas de campo y Archivo personal).
- Evento 22 -EVE.22- (2019, septiembre 29). Construcción de la Ruta de Atención a las violencias contra la mujer indígena en contexto de ciudad, Cabildo Indígena Inga de Bogotá. Kimberly Ortiz (Pijao), gestora de asuntos étnicos de la Secretaría Distrital de la Mujer, funcionarias de la Secretaría de la Mujer; autoridades indígenas Kamëntsá, representantes del gobierno del pueblo Kamëntsá de Bogotá, mujeres de varias edades del pueblo Kamëntsá, Patricia, lideresa del pueblo Kamëntsá. (Notas de campo y Archivo personal).
- Evento 23 -EVE.23- (2021, abril 03). Taller de Memoria II “El Hacer”. Reunión y encuentro convocado por el Cabildo Indígena Universitario en Bogotá (CIUB) y Aula Viva de Saber y Vida, en el marco de un proyecto del IDPAC. (Notas de campo y Archivo personal).



## Anexos

### Notas de observación (participante y no participante)

|  |                |                           |   |                          |   |
|--|----------------|---------------------------|---|--------------------------|---|
| <b>PRIMER CAPÍTULO</b>   |                | <b>SEGUNDO CAPÍTULO</b>   |   | <b>TERCER CAPÍTULO</b>   |   |
| <b>CUARTO CAPÍTULO</b>   |                | <b>QUINTO CAPÍTULO</b>    |   |                          |   |
| <b>Tesis de doctorado:</b> Reflexiones sobre la equidad en educación superior en perspectiva interseccional: aproximación a tres programas de admisión especial en la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá).  |                |                           |   |                          |   |
| <b>Objetivo General:</b> Explorar los significados de la equidad en educación superior en perspectiva interseccional e identificar sus configuraciones a partir del contexto institucional y las experiencias de vida de estudiantes que ingresaron a la sede Bogotá a través de tres Programas de Admisión Especial (PAES). |                |                           |   |                          |   |
| <b>Objetivo específico:</b> <i>Determinar</i> las relaciones entre identidades, proyectos de vida y experiencias universitarias de las y los estudiantes de PAES.  |                |                           |   |                          |   |
| <b>Pregunta:</b> ¿Cómo se relaciona la experiencia universitaria de las estudiantes y de los estudiantes que han ingresado por los Programas de Admisión Especial a la Universidad Nacional de Colombia con sus procesos identitarios y sus proyectos de vida?   |                |                           |   |                          |   |
| <b>Categorías/Códigos</b>  |                |                           | <b>Preguntas Directrices (ejemplos)</b> |                          | <b>Niveles de Análisis (Multinivel)<sup>1</sup></b> |
| <b>Categorías Generales</b>  |                |                           |   |                          |   |
| <b>Educación Superior</b>  | <b>Equidad</b> | <b>Interseccionalidad</b> | <b>Género</b>                           | <b>“Raza”/Etnia</b>      | <b>Condición Socioeconómica</b>                     |
| <b>Categorías específicas</b>  |                |                           |   |                          |   |
| <b>Experiencia Universitaria</b>   |                | <b>Identidades</b>        |   | <b>Proyectos de Vida</b> |   |

<sup>1</sup> Con base en el modelo de Anne-Marie Nuñez para aplicar la interseccionalidad en educación superior (2014, pp. 50-51). La lista no es exhaustiva y he elegido aquellas categorías que considero, según mi aproximación, recursos y objetivos de investigación, puedo desarrollar en esta investigación.

|  |
|--|
| <b>Notas de Campo:</b> Todas aquellas notas, comentarios y reflexiones extraídas de la asistencia presencial a eventos académicos, científicos, comunitarios y/o reuniones en donde se han compartido temas de interés investigativo con profesores y estudiantes (pertenecientes y no pertenecientes a la población del estudio). |
| <b>Capítulo 4</b>  |

## Guía de entrevista semiestructurada a profundidad (modelo genérico)

| <p><b>Resultado esperado:</b> <i>Determinar</i> las relaciones entre identidades, proyectos de vida y experiencias universitarias de las y los estudiantes de PAES.</p>   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>Pregunta:</b> ¿Cómo se relaciona la experiencia universitaria de las estudiantes y de los estudiantes que han ingresado por los Programas de Admisión Especial a la Universidad Nacional de Colombia con sus procesos identitarios y sus proyectos de vida?</p> |  |  |
| Categorías/Códigos  | Preguntas Directrices (ejemplos)   | Niveles de Análisis (Multinivel) <sup>1</sup>  |
| Género y Experiencia Universitaria  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Considera usted que su identidad de género</li> <li>- (hombre/mujer/otras) se relaciona con su experiencia universitaria? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Considera usted que su identidad de género (hombre/mujer/otras) ha influido, modificado o impactado en algún sentido su experiencia universitaria? ¿Cómo?</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Múltiples identidades sociales (Intracategorial-Intercategorial)</li> <li>2. Dominios de Poder (Intersubjetivo-Experiencial)</li> <li>3. Historicidad<sup>2</sup> (UNAL-PAES)</li> </ol> |
| Género y Proyecto de Vida   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Considera usted que su identidad de género (hombre/mujer/otras) ha influido, modificado o impactado en algún sentido la formulación de su proyecto de vida, o como usted defina sus intereses, expectativas y planes a corto o largo plazo? ¿Cómo?</li> </ul>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Múltiples identidades sociales</li> </ol>  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>“Raza”/Etnia y Experiencia Universitaria</p>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Considera usted que su identidad “racial”/étnica se relaciona con su experiencia universitaria? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Considera usted que su identidad “racial”/étnica ha influido, modificado o impactado en algún sentido su experiencia universitaria? ¿Cómo?</li> </ul> | <p>(Intracategorial-Intercategorial)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Dominios de Poder (Intersubjetivo-Experiencial)</li> <li>3. Historicidad<sup>3</sup> (UNAL-PAES)</li> </ol>                         |
| <p>“Raza”/Etnia y Proyecto de Vida</p>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Considera usted que su identidad “racial”/étnica ha influido, modificado o impactado en algún sentido la formulación de su proyecto de vida, o como usted defina sus intereses, expectativas y planes a corto o largo plazo? ¿Cómo?</li> </ul>                              |  |
| <p>Condición Socioeconómica y Experiencia Universitaria</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Considera usted que su condición socioeconómica se relaciona con su experiencia universitaria? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Considera usted que su condición socioeconómica ha influido, modificado o impactado en algún sentido su experiencia</li> </ul>                         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Múltiples identidades sociales (Intracategorial-Intercategorial)</li> <li>2. Dominios de Poder (Intersubjetivo-Experiencial)</li> <li>3. Historicidad<sup>4</sup></li> </ol> |

<sup>3</sup> Este nivel incluye un amplio rango de análisis macro, que sobre todo tienen en cuenta aspectos como el contexto económico, social, político y cultural que en determinados momentos, pueden afectar el modo en que las personas pueden o no acceder a sus derechos, son categorizadas, estereotipadas o marginalizadas (Nuñez, 2014, pp. 70-73). En mi caso lo limitaré al análisis de algunos aspectos históricos de los PAES en la UNAL (Sede Bogotá), sin ser exhaustivo, puesto que un gran aporte se reconoce en otros trabajos sobre el tema (Mayorga, 2003; Mayorga y Bautista, 2009; Mosquera y León, 2009; Buelvas et al., 2014).

<sup>4</sup> Este nivel incluye un amplio rango de análisis macro, que sobre todo tienen en cuenta aspectos como el contexto económico, social, político y cultural que en determinados momentos, pueden afectar el modo en

| <b>Guía de Entrevista No 1</b>   |  |   |
|--|--|---|
| <b>Categorías y códigos generales</b>  |  |   |
| <b>Nivel Micro</b>   |  |   |
| <b>Género</b>  | <b>Raza/Etnia</b>  | <b>Condición socioeconómica</b>   |
| <b>Nivel Macro</b>   |  |   |
| <b>1. Múltiples identidades sociales (Intracategorial-Intercategorial)</b>   | <b>2. Dominios de Poder (Intersubjetivo-Experiencial)</b>  | <b>3. Historicidad (UNAL-PAES)</b>  |
| <b>Con base en las preguntas directrices, la conversación se puede desarrollar con base en las siguientes preguntas y/o afirmaciones</b>   |  |   |
| <p>1. Preguntas introductorias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De antemano muchas gracias por aceptar nuestra invitación a compartir y dialogar sobre sus experiencias de vida y/o universitarias.</li> <li>- ¿Cómo está o</li> </ul> | <p>2. Preguntas desencadenantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo ha sido su experiencia universitaria y su proceso de adaptación a la educación superior?</li> <li>- ¿Qué cosas buenas y/o dificultades</li> </ul> | <p>3. Preguntas de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aspectos resaltaría o considera importantes de haber ingresado a la Universidad Nacional a través de los Programas de Admisión Especial?</li> </ul> |

que las personas pueden o no acceder a sus derechos, son categorizadas, estereotipadas o marginalizadas (Nuñez, 2014, pp. 70-73). En mi caso lo limitaré al análisis de algunos aspectos históricos de los PAES en la UNAL (Sede Bogotá), sin ser exhaustivo, puesto que un gran aporte se reconoce en otros trabajos sobre el tema (Mayorga, 2003; Mayorga y Bautista, 2009; Mosquera y León, 2009; Buelvas et al., 2014).

## Carta de invitación para participar en la investigación (modelo)

Bogotá, marzo 12 de 2020

Egresada

**CLAUDIA LORENA CUASPA**

Programa de Contaduría Pública

Pueblo Pastos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (SEDE BOGOTÁ)

Ciudad

Asunto: Invitación

Estimada compañera,

Como estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, me encuentro realizando la investigación: "Reflexiones sobre la equidad en educación superior en perspectiva interseccional: aproximación a las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes en programas de admisión especial de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)", que tiene como propósito principal aportar argumentos para la comprensión de la justicia social en el acceso y la permanencia, bajo la dirección de la profesora Dora Inés Munévar M. en la línea Género, desigualdades e interseccionalidad.

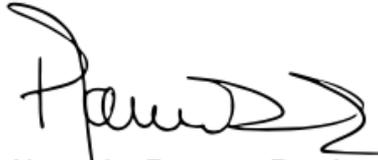
Desde el punto de vista teórico-conceptual, el proyecto se sitúa en la perspectiva interseccional; desde el punto de vista de política académica, procura que la universidad pueda repensar sus iniciativas en relación con el reconocimiento intercultural, acceso y permanencia de mujeres y hombres que han ingresado a la institución por criterios socioeconómicos, étnicos o raciales. Desde el punto de vista metodológico, se basa en un conjunto de conversaciones cordiales, observación participante y no participante o microrrelatos, con el fin de debatir ¿cómo se relaciona la experiencia universitaria de las estudiantes y de los estudiantes que han ingresado por estos Programas de Admisión Especial a la Universidad Nacional de Colombia con sus procesos identitarios y sus proyectos de vida?; ¿cómo conciben el éxito o el fallo académico en el acceso y la permanencia?, y ¿cómo han experimentado los procesos de reconocimiento intercultural en espacios académicos, culturales o políticos?

Siguiendo estas ideas, propongo una serie de acercamientos a la experiencia de vida individual y colectiva en el campus y otros espacios, manteniendo la horizontalidad dialogante y la reflexividad pensante. Cabe la posibilidad de usar videos, narrativas u otras formas de registrar ideas, percepciones, opiniones o emociones sobre la equidad en la educación superior.

La sesión concertada según sus horarios tendrá una duración variable entre una (1) y dos (2) horas, puede ser una sola reunión o más de acuerdo con las dinámicas conversacionales establecidas y según su disponibilidad. Todas las conversaciones se realizarán en instalaciones de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá) u otros lugares según su disponibilidad, pudiendo ser grabadas en audio, previo consentimiento informado. Los análisis e interpretaciones sobre la información derivada de nuestras conversaciones serán compartidos con usted antes de finalizar los compromisos académicos o los procesos de publicación.

Con la convicción de que contaremos con su aporte y participación, en caso de que esté interesada en compartimos sus experiencias, opiniones o ideas, le agradecemos confirmarnos por este u otro medio su disposición, con el fin de iniciar conversaciones.

Cordialmente,



Alexander Restrepo Ramírez  
Estudiante doctorado en Ciencias Humanas y Sociales  
Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia  
Celular: 316-6795975  
Correo electrónico: [alrestepora@unal.edu.co](mailto:alrestepora@unal.edu.co)

## Consentimiento informado (modelo)

|  |
|--|
| <b>Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)</b>  |
| <b>Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales</b> |
| <b>Estudiante:</b> Alexander Restrepo Ramírez (Ph.D.) (C)  |
| <b>Directora:</b> Dora Inés Munévar Munévar (Ph.D.)  |
| <b>Formato:</b> Consentimiento Informado   |

Por medio de la presente, certifico que he sido invitada/o por medio de correo electrónico y carta adjunta, a participar en la investigación “Reflexiones sobre la equidad en educación superior en perspectiva interseccional: aproximación a las experiencias de vida de estudiantes indígenas y afrodescendientes en programas de admisión especial de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)”, en donde fui informada/o de los objetivos y preguntas que motivan teórica y metodológicamente el estudio, luego de lo cual he aceptado voluntariamente participar en calidad de informante. Por ende, autorizo a las/los autoras/es de la investigación referida anteriormente, para recolectar y procesar por escrito y oralmente los resultados de las entrevistas, conversaciones, escritos, relatos, videos, audios u otros que yo voluntariamente suministre para expresar mis ideas sobre los temas abordados en el estudio.

Atentamente,

---

**NOMBRE COMPLETO (por favor indique aquí si desea que su participación se mencione con nombre propio o seudónimo)**

---

**FIRMA**

**FECHA Y LUGAR CONVERSACIÓN Y/O ENTREVISTA:** Campus UNAL y Cafetería Facultad de Economía, febrero 13 de 2018.