

Ana Esteves Estefanell
Diana Santos Alarcón
Compiladoras

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

Procesos de armonización en instituciones
de educación superior de América Latina



Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

Procesos de armonización en instituciones
de educación superior de América Latina

Ana Esteves Estefanell
Diana Santos Alarcón
(Compiladoras)

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

**Procesos de armonización en instituciones
de educación superior de América Latina**



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito-Ecuador
Telf.: (593-2) 323 8888
Fax: (593-2) 323 7960
www.flacso.org.ec

Coordinación MISEAL
Instituto de Estudios Latinoamericanos
Freie Universität Berlin
Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlín
Tel.: +49 (030) 838 53020
Fax: +49 (030) 839 55464
contacto@miseal.org
www.miseal.org

Coordinación Ecuador
Programa Sociología y Estudios de Género
FLACSO-Sede Ecuador
Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro
Telf.: + (593 2) 323 8888
Fax: + (593 2) 323 7960
agoetschel@flacso.edu.ec

Compiladoras:

Ana Esteves Estefanell
Diana Santos Alarcón

ISBN: 978-9978-67-410-9
Cuidado de la edición: Verónica Vacas
Tablas y gráficos: MISEAL
Foto de portada: Antonio Mena
Diseño de portada e interiores: FLACSO
Quito, Ecuador, 2013
1ª. edición: noviembre de 2013

Equipo de investigación:

Este documento fue elaborado por el equipo del *Paquete de actividades medidas para la transnacionalización de los resultados del proyecto MISEAL*, coordinado por FLACSO-Sede Ecuador, en el que participaron las siguientes instituciones de educación superior e investigadores/as:

Por FLACSO-Sede Chile:
Cristina Benavente Riquelme
Isabel Sáez Astaburoaga
Carmengloria López Novoa
Gabriel Guajardo Soto

Por FLACSO-Sede Ecuador:
Ana Esteves Estefanell
Diana Santos Alarcón

Por la Universidad de El Salvador:
Patricia Dubón
Marlen Lozano
Roxana Polanco
Nuria Torres

Por FLACSO-Proyecto Uruguay
Carmen Beramendi
Silvana Darré
Fernanda Sosa

Este documento ha sido desarrollado en el marco del Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL), y fue editado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO-Sede Ecuador) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay (FLACSO-Proyecto Uruguay), septiembre 2013.

Índice

Agradecimientos	7
Introducción	11
Glosario de siglas	13
Parte I	
Aproximación a la heterogeneidad de los destinatarios en los países socios de MISEAL	14
Parte II	
Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones: contexto de los procedimientos de acceso, permanencia y movilidad de la comunidad universitaria	29
Parte III	
Procesos y estrategias de armonización de indicadores y variables	80

Agradecimientos

El equipo del *Paquete de actividades medidas para la transnacionalización de los resultados del proyecto MISEAL* agradece los comentarios recibidos al presente informe por parte de los equipos involucrados en el paquete *Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las IES de América Latina*, con el cual se trabajó de manera más estrecha en la *construcción de un sistema de indicadores interseccionales de inclusión social y equidad*. Entre estos, un particular agradecimiento a la Freie Universität Berlin, Alemania; Universidade Estadual de Campinas, Brasil; Universidad Nacional de Colombia; Universidad Nacional de Costa Rica; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Centroamericana de Nicaragua; y Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus valiosos aportes permitieron ampliar y validar la información aquí contenida y enriquecer el análisis comparativo.

MISEAL es un proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III, un programa de cooperación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la educación superior y la formación. Las actividades son ejecutadas por redes de universidades de las dos regiones, como son, en el marco de este proyecto:

Unión Europea:



Freie Universität Berlin, Alemania.

Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Martha Zapata Galindo.



Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España.

Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Montserrat Rifa.



University of Hull, Reino Unido.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Stella González.



Uniwersytet Łódzki, Polonia.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Magdalena Kotarska.

América Latina:



Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Nora Domínguez.



Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Maria da Costa.



Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Colombia.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Dora Múnevar.



Universidad Nacional (UNA), Costa Rica.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Zaira Carvajal.



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile (FLACSO-Sede Chile), Chile.
Coordinador: Mtro. Gabriel Guajardo.



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO-Sede Ecuador), Ecuador.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Ana María Goetschel.



Universidad de El Salvador (UES), El Salvador.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Marlene Lozano.



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala
(FLACSO-Sede Guatemala), Guatemala.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Walda Barrios.



Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Ana Buquet.



Universidad Centroamericana (UCA), Nicaragua.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Ligia Arana.



Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Cecilia Rivera.



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay
(FLACSO-Proyecto Uruguay), Uruguay.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Silvana Darré.

Este documento ha sido realizado con la ayuda financiera de la Comunidad Europea, en el marco del programa ALFAIII. El contenido es responsabilidad exclusiva del *Paquete de actividades medidas para la transnacionalización de los resultados del proyecto MISEAL* y no refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Introducción

Un objetivo fundamental del proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina (MISEAL, por sus siglas) es desarrollar medidas para mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad de personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables, tales como las “Minorías étnicas o raciales, personas económicamente desfavorecidas, discapacitados físicos, personas discriminadas por su sexo o preferencia sexual” en las instituciones de educación superior (Freie Universität Berlin, 2011: 1). Paralelamente, de manera más inmediata, el proyecto pretende incidir en la capacitación del personal académico, administrativo y de gestión de las 12 instituciones de educación superior (IES) de América Latina que participan de esta acción para desarrollar mecanismos que permitan mejorar la medición de los niveles de exclusión y discriminación de los grupos vulnerables, con el fin de institucionalizar reglamentos y dispositivos para su acceso, permanencia y movilidad en las IES socias de MISEAL (MISEAL, 2011).

El proyecto MISEAL está conformado de varios paquetes o componentes, uno de los cuales es el *Paquete de actividades medidas para la transnacionalización de los resultados del proyecto MISEAL*, integrado por cuatro universidades de América Latina: FLACSO-Sede Chile, FLACSO-Sede Ecuador, Universidad de El Salvador y FLACSO-Proyecto Uruguay. El quehacer del equipo de transnacionalización está orientado a “Armonizar y transnacionalizar las medidas propuestas de la acción para garantizar su aplicabilidad a nivel local” (MISEAL, 2011: 9). El presente informe gira en torno a la armonización de un sistema común de indicadores entre las IES socias de MISEAL, a fin de que la información recolectada en cada una de ellas sobre su población estudiantil, docente y administrativa pueda ser utilizada para la realización de análisis comparativos. Las IES participantes de los 12 países de América Latina son: Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil; Universidad Nacional de Colombia (UNAL); Universidad Nacional (UNA), Costa Rica; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador; Universidad de El Salvador; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Centroamericana (UCA); Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay.

Este informe se divide en tres partes, la primera establece un panorama regional de la situación educativa de los grupos vulnerables en cada uno de los 12 países de América Latina que participan en la acción; revisa las heterogeneidades que presentan los grupos destinatarios del proyecto y releva para cada país las poblaciones que han sido mayormente excluidas de la educación superior.

La segunda parte del informe se centra en el análisis de las heterogeneidades entre las 12 instituciones de educación superior (IES) socias del proyecto respecto de cada una de las poblaciones de la comunidad

universitaria: los/as estudiantes, el personal docente y el personal administrativo. Se establece un estado de situación de los datos e indicadores que sobre estas poblaciones son relevados en cada institución socia y se presenta las diversidades existentes. También se analiza las distintas políticas y programas que manejan las IES socias para favorecer el acceso, permanencia y movilidad de estos actores.

Finalmente, la tercera parte del informe establece una estrategia para la armonización de datos e indicadores, a fin de contribuir, conjuntamente con el paquete *Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las IES de América Latina*, a la construcción de un sistema de indicadores interseccionales. El mismo que permitirá captar de mejor manera la situación particular en que se encuentran los diferentes miembros de la comunidad académica pertenecientes a los grupos desfavorecidos; la disponibilidad de indicadores estandarizados posibilitará la elaboración de estudios comparativos entre las 12 IES.

Glosario de siglas

CELADE: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía – División de Población de la CEPAL.
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.
FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe.
LOES: Ley de Educación Superior.
MISEAL: Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina.
OIT: Organización Internacional del Trabajo.
OPS: Organización Panamericana de la Salud.
PAAIS: Programa de Acción Afirmativa e Inclusión Social.
PAES: Programa especial para la admisión de bachilleres.
PROGRESA: Programa de Respaldo al Aprendizaje.
PUCP: Pontificia Universidad Católica del Perú.
RIACES: Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.
SENESCYT: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
SISPPI: Sistema de Indicadores Sociodemográfico de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina.
SNIESE: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Ecuador.
TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.
UBA: Universidad de Buenos Aires.
UCA: Universidad Centroamericana.
UDELAR: Universidad de la República del Uruguay.
UES: Universidad de El Salvador.
UNA-Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
UNAL: Universidad Nacional de Colombia.
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas.

Parte I

Aproximación a la heterogeneidad de los destinatarios en los países socios de MISEAL

En esta sección se hace un “estado del arte” de la situación educativa de los grupos destinatarios del proyecto, para dar cuenta de la heterogeneidad existente entre los países socios de MISEAL. Los grupos destinatarios finales del proyecto son las personas de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Uruguay que enfrentan dificultades de acceso a la universidad por estar en una situación especialmente vulnerable, por motivos socioeconómicos o debido a su sexo, edad, orientación sexual, pertenencia racial o étnica, o a discapacidades físicas (Freie Universität Berlin, 2011).

Para la realización del diagnóstico situacional, se seleccionaron indicadores que permiten reflejar el nivel socioeducativo de estos grupos. Por lo general fue necesario recurrir a estudios secundarios, debido a la falta de bases de datos estadísticos sobre estas poblaciones: indígenas, afrodescendientes, discapacitados, personas económicamente desfavorecidas, personas discriminadas por su sexo. Se dio prioridad a trabajos realizados por la CELADE y la CEPAL, organismos internacionales con amplia trayectoria en los estudios sociodemográficos y económicos regionales. Los datos permiten indagar sobre el peso relativo que los diversos grupos destinatarios tienen en cada país y caracterizar su situación educativa. Asimismo, para cada grupo bajo análisis se establece una categorización de los países en función del nivel de vulnerabilidad que presenta dicha población.

En un primer momento, abordamos algunos indicadores sociodemográficos generales que permiten contextualizar la situación de la educación superior prevaleciente en los diversos países socios de MISEAL para, en un segundo momento, aproximarnos a la situación educativa de los grupos poco favorecidos o vulnerables.

Población

Brasil y México son los socios de MISEAL con mayor población, ambos representan el 62,8% de la población total del conjunto de los 12 países socios. En el otro extremo, con una población de menos de diez millones de habitantes, están Uruguay, Costa Rica, Nicaragua y El Salvador.

En términos relativos, en casi todos los países los jóvenes de entre 18 y 24 años, edad típica de acceso a la educación superior, representan entre el 7,7% y el 11% de la población total. En la mayoría de países, el porcentaje de hombres en este rango etario es ligeramente superior al de mujeres, o se da un equilibrio (Ecuador, Guatemala y Nicaragua). La excepción es México, donde el porcentaje de hombres es menor que el de mujeres.

Tabla N.º 1
Países socios de MISEAL: población total y población en edad de asistir a la educación superior (18-24 años) por sexo (2011)

País	Población total	Población en edad escolar para la educación superior - 2011					
		Total población 18-24 años	Población de 18-24 años en el total de la población	Hombres		Mujeres	
				Número	%	Número	%
Argentina	40 764 561	3 385 023	8,3	1 716 690	51	1 668 333	49
Brasil	185 987 000	16 544 273	8,9	8 367 474	51	8 176 799	49
Chile	17 269 525	1 501 257	8,7	762 290	51	738 967	49
Colombia	46 927 125	4 311 539	9,2	2 186 210	51	2 125 329	49
Costa Rica	4 726 575	437 627	9,3	225 233	51	212 394	49
Ecuador	14 666 055	1 351 731	9,2	685 398	51	666 333	49
El Salvador	6 227 491	652 490	10,5	323 604	50	328 886	50
Guatemala	14 757 316	1 477 460	10,0	731 472	50	745 988	50
México	114 793 341	10 347 350	9,0	5 110 361	49	5 236 989	51
Nicaragua	5 869 859	642 059	10,9	321 042	50	321 017	50
Perú	29 399 817	2 825 575	9,6	1 432 021	51	1 393 554	49
Uruguay	3 380 008	260 544	7,7	132 634	51	127 910	49

Fuente: Centro de Estadísticas de la UNESCO, 2011.

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

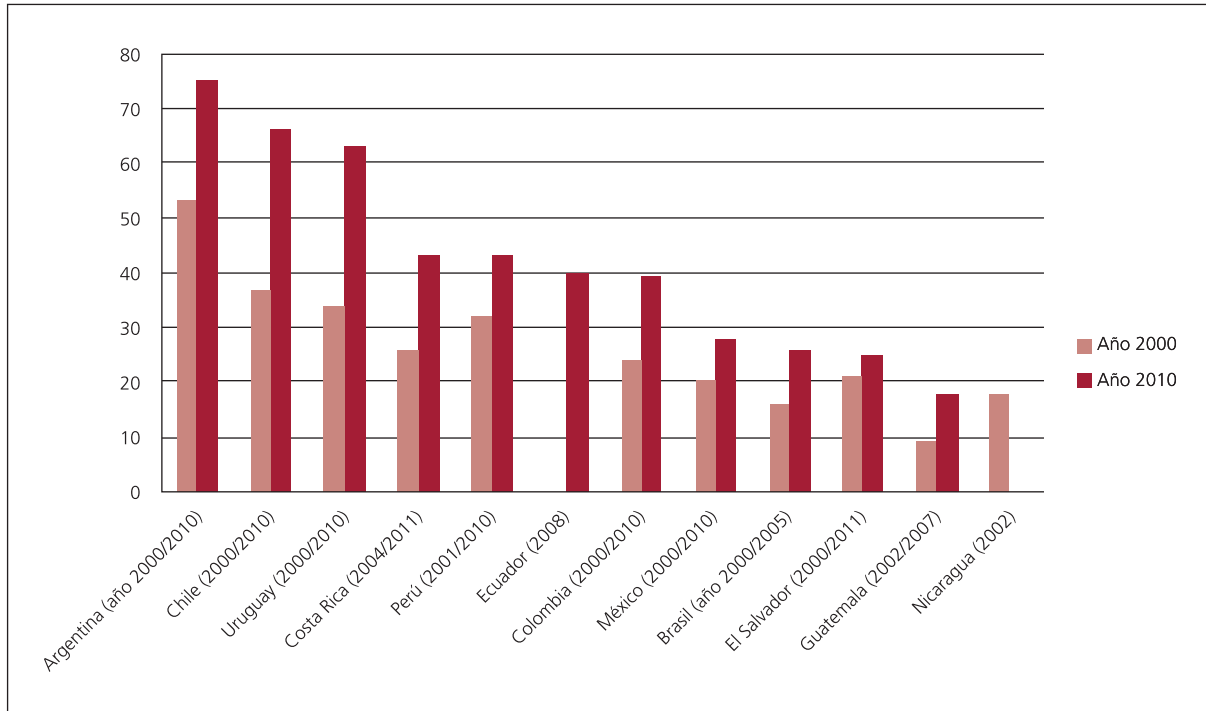
Tasa bruta de educación superior

La evolución de la tasa bruta de educación superior en los 12 países participantes de MISEAL en el curso de la última década muestra un aumento significativo del acceso de la población a la educación terciaria. No obstante, persisten enormes brechas entre países, con tasas que para el año 2010 varían del 75% al 18%. Considerando este aspecto, los países socios pueden clasificarse en tres subgrupos:

- Países con tasas superiores al 60%: Argentina, Chile, Uruguay.
- Países con tasas brutas de educación superior entre 30% y 60%: Costa Rica, Perú, Ecuador y Colombia.
- Países con tasas inferiores al 30%: México, Brasil, El Salvador, Nicaragua y Guatemala.

Si bien Argentina, Uruguay y Chile tienen las tasas brutas de educación más altas, Guatemala, siendo un país con una tasa muy baja, ha duplicado el porcentaje en cinco años; mientras que el avance de El Salvador es lento.

Gráfico N.º 1
Evolución de la tasa bruta de educación superior en países de MISEAL (2000-2010*)



Fuente: Base de datos del instituto de estadísticas de la UNESCO.

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

* Para los países que no contaban con datos para estos años se consideró el año con información disponible más cercano, esto se detalla en el gráfico.

Teniendo en cuenta la tasa de acceso a la educación superior por sexo para el año 2010 (ver Tabla N.º 2), las mujeres son mayoría en casi todos los países. Si se calculan los porcentajes de relación para el 2010 (razón de momio), se puede visibilizar que en Uruguay, por cada hombre matriculado en la educación superior, hay 1,7 mujeres, 1,5 mujeres en Argentina y 1,29 en Cota Rica. En México y Guatemala, con tasas de acceso bajas, la distribución por sexo es equilibrada. La brecha de género a favor de las mujeres se incrementó en el curso de la década del año 2000.

Tabla N.º 2
Tasa bruta de matrícula por sexo (2000 y 2010)

	Año 2000*			Año 2010**		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Argentina (años 2000/2010)	42	65	53	60	90	75
Brasil (años 2000/2005)	14	18	16	22	29	26
Chile (años 2000/2010)	39	36	37	64	68	66
Colombia (años 2000/2010)	23	25	24	37	41	39
Costa Rica (años 2004/2011)	23	29	26	38	49	43
Ecuador (año 2008)	n.d	n.d	n.d	37	43	40
El Salvador (años 2000/2011)	19	22	21	23	26	25
Guatemala (años 2002/2007)	11	8	9	18	18	18
México (años 2000/2010)	21	19	20	28	28	28
Nicaragua (2002)	17	18	18	n.d	n.d	n.d
Perú (años 2001/2010)	32	31	32	41	45	43
Uruguay (años 2000/2010)	25	44	34	47	80	63

Fuente: Base de datos del instituto de estadísticas de la UNESCO.

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

* Para los países que no contaban con datos del año 2000 se consideró el año con información disponible más cercano, que generalmente coincide con la fecha de implementación del censo de población y vivienda.

** Para los países que no contaban con datos del año 2010 se consideró el año con información disponible más cercano, que generalmente coincide con la fecha de implementación del censo de población y vivienda.

Población afrodescendiente¹

En los países de MISEAL para los que se cuenta con información procesada por el CELADE-CEPAL, con base en los censos de la ronda de 2000, los y las jóvenes afrodescendientes alcanzaban cerca de 23,92 millones, de un total de 80,84 millones de afrodescendientes en los siete países considerados (ver Tabla N.º 3). En Brasil, el 47,3% de los/as jóvenes entre 15 y 29 años son afrodescendientes (color o raza negra y parda); le siguen, con una cantidad y proporción bastante menor, Colombia y Ecuador. En Nicaragua, El Salvador y Guatemala los/as afrodescendientes representan el 0,5% o menos del total de jóvenes; no obstante, como lo veremos más adelante, en estos países la situación cambia al considerar la población indígena. Entre el 26,8% y el 30,1% de la población afrodescendiente de los países considerados tienen entre 15 y 29 años (ver la penúltima columna de la Tabla N.º 3), edad típica de inicio de la educación superior.

Tabla N.º 3
Población afrodescendiente total y de 15 a 29 años (ronda de censos de 2000²)

País y fecha del censo	Total población afrodescendiente (en número)	Población joven (15-29 años) afrodescendiente (en número)	Población afrodescendiente en el total de jóvenes (en %)	Población joven en el total de cada grupo étnico	
				Afrodescendientes (en %)	Resto de la población (en %)
Brasil (2000)	75 826 519	22 520 476	47,3	29,7	27,0
Colombia (2005)	4 306 422	1 184 266	11,1	27,5	26,2
Costa Rica (2000)	72 670	19 839	2,0	27,3	27,0
Ecuador (2001)	603 442	181 636	5,4	30,1	27,5
El Salvador (2007)	7 442	1 987	0,1	26,7	26,9
Guatemala (2002)	5 034	1 349	0,04	26,8	26,7
Nicaragua (2005)	23 124	6 891	0,5	29,8	29,9
Total	80 844 652	23 916 444		29,6	

Fuente: CELADE-División de Población de la CEPAL, procesamiento de microdatos censales. Rangel y Del Popolo (2011: 14).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Para analizar el acceso de la población afrodescendiente a la educación superior, se cuenta con datos sobre la proporción de jóvenes con 15 o más años de estudios aprobados, desagregados también por sexo (ver Tabla N.º 4). Los datos reflejan desigualdades étnicas en perjuicio de la juventud afrodescendiente, ya que en todos los países analizados la proporción de jóvenes afrodescendiente de 20 a 29 años con educación superior es menor en relación a su grupo étnico, en comparación al grupo del resto de jóvenes de otros grupos étnicos, con excepción de Nicaragua. Brasil presenta una situación particularmente desfavorable, ya que el porcentaje de afrodescendientes con educación superior es cinco veces menor que el del resto de jóvenes con ese nivel educativo: 1,3% y 6,7%, respectivamente. En Ecuador, la desigualdad en educación superior en desmedro de los/as jóvenes afrodescendientes también es muy alta, ya que el porcentaje del resto de jóvenes con 15 años o más de educación supera en más del doble al de este grupo. Igualmente, los otros países presentan indicadores menos favorables para la juventud afrodescendiente, si bien la brecha étnica es menos marcada. La excepción la constituye Nicaragua, donde el acceso a la universidad de los y las jóvenes afrodescendientes en términos relativos supera al del resto de jóvenes. Considerando este aspecto, los países pueden ser clasificados en tres subgrupos:

- Países con alta vulnerabilidad, como Brasil, donde los/as afrodescendientes representan el 47,3% de los/as jóvenes brasileños/as (ver Tabla N.º 4) y existen importantes brechas interétnicas en el acceso a la educación superior; y, Ecuador, aunque en menor medida.
- Países con vulnerabilidad mediana: Guatemala, Costa Rica, El Salvador y Colombia.
- Países con baja vulnerabilidad, como Nicaragua, con una situación interétnica equilibrada.

Tabla N.º 4
Jóvenes de 20 a 29 años con 15 años o más de estudios según condición étnica
(en número de personas y porcentaje) (ronda de censos de 2000)

País	Condición étnica	Jóvenes de 20 a 29 años		
		Con 15 años de estudios o más	Total	Porcentaje
Brasil (2000)	Afrodescendientes (color o raza negra y parda)	176 919	13 714 855	1,3
	Resto	1 061 872	15 803 047	6,7
Colombia (2005)	Afrodescendientes*	18 043	659 839	2,7
	Resto	228 420	5 086 006	4,5
Costa Rica (2000)	Afrodescendientes (afrocostarricense o negro)	1 009	12 330	8,2
	Resto	62 322	609 931	10,2
Ecuador (2001)	Afrodescendientes (afroecuatoriano y mulato)	8 194	101 624	8,1
	Resto	299 583	1 759 433	17,0
El Salvador (2007)	Afrodescendientes (negro)	102	1 220	8,4
	Resto	117 704	943 212	12,5
Guatemala (2002)	Afrodescendientes (garífuna y negro inglés)	43	832	5,2
	Resto	112 053	1 795 161	6,2
Nicaragua (2005)	Afrodescendientes (garífuna y creole)	573	4 166	13,8
	Resto	116 441	935 934	12,4

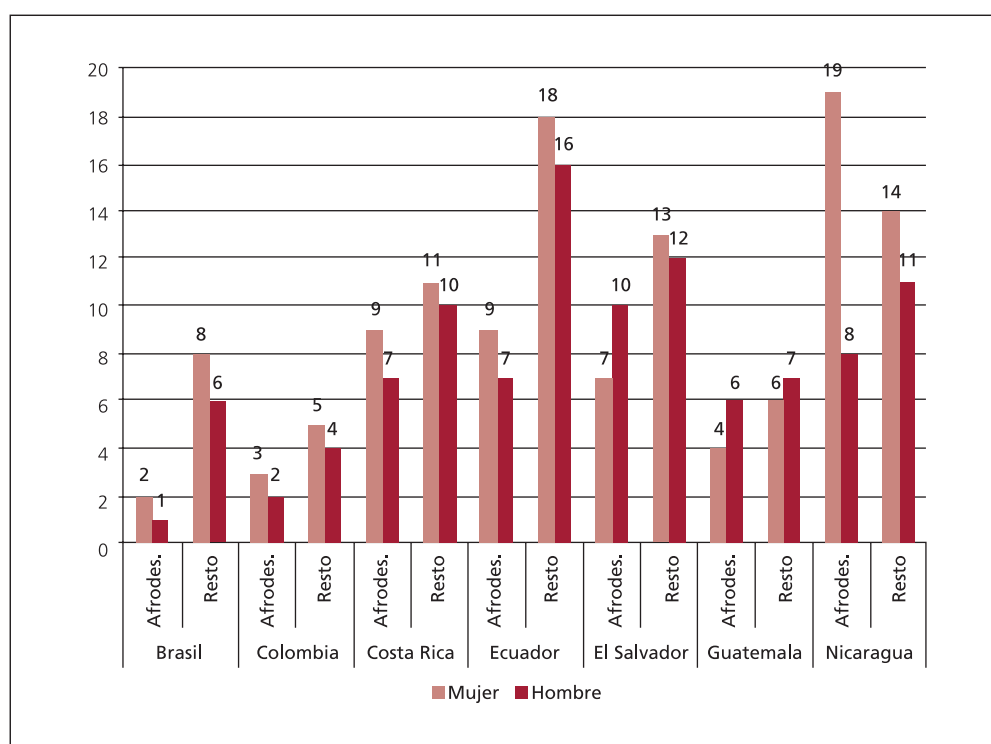
Fuente: CELADE-División de Población de la CEPAL, procesamiento de microdatos censales. Rangel Del Popolo (2011: 65).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

* Para Colombia se entiende por afrodescendiente: Raizal de San Andrés y Providencia, palenquero, negro, mulato, afrocolombiano(a) o afrodescendiente.

El análisis del acceso a la educación superior por sexo y etnia, en los siete países socios para los cuales se dispone de datos, revela el mayor nivel educativo de las mujeres afrodescendientes con respecto a sus pares hombres, excepto en Guatemala y el Salvador. La brecha de género entre los jóvenes afrodescendientes a favor de las jóvenes es particularmente elevada en Nicaragua. En cuanto a las brechas étnicas, en Brasil la proporción de mujeres afrodescendientes con 15 o más años de estudios representa la cuarta parte del resto de la población femenina con ese nivel educativo (2% y 8%, respectivamente), y la brecha se agudiza en el caso de los hombres. Ecuador también presenta una gran diferencia, ya que el porcentaje de jóvenes mujeres afrodescendientes que acceden a la educación superior es de 9%, en comparación con el 18% para el resto de las jóvenes.

Gráfico N.º 2
Jóvenes de 20 a 29 años con 15 años o más de estudios según
condición étnica y sexo (en %) (ronda de censos de 2000)



Fuente: CELADE-División de Población de la CEPAL, procesamiento especiales de microdatos censales. Rangel y Del Popolo (2011: 28).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Población indígena³

Los datos disponibles permiten tener una aproximación cuantitativa de la población indígena de 15 a 24 años en nueve de los países socios, y caracterizarla en sus logros educativos.

El peso relativo de la población indígena es muy heterogéneo en los nueve países para los que se cuenta con información. Destaca la situación de Guatemala y Perú, donde el porcentaje de población indígena alcanza el 41% y 24% de la población total, respectivamente. Le siguen, con una proporción bastante menor, Ecuador, México, Nicaragua y Chile; aunque la falta de comparabilidad temporal debido a las diferentes fechas en el levantamiento del censo impide establecer jerarquías entre países.

Los/as jóvenes de 15 a 24 años representan casi el 20% de la población total (370 066 829 habitantes en el año 2000) de los nueve países considerados. En términos absolutos, los/as jóvenes indígenas de esta categoría etaria suman cerca de cuatro millones de personas (ver Tabla N.º 5, primera columna de la población de 15-24 años).

Tabla N.º 5
Población total y de 15 a 24 años, por condición étnica
(ronda de censos de 2000)

País y año del censo	Población total					Población de 15 a 24 años			
	Indígena	No indígena	Ignorado	Total	Porcentaje de población indígena	Indígena	No indígena	Ignorado	Total
Argentina (2001)	1 112 350	32 364 603		33 476 953	3,3	204 367	5 692 037		5 896 404
Brasil (2000)	704 628	166 564 596	1 181 268	168 450 492	0,4	139 189	33 427 378	245 366	33 811 933
Chile (2002)	668 934	14 131 192		14 800 126	4,5	109 052	2 268 778		2 377 830
Costa Rica (2000)	63 539	3 632 054	95 282	3 790 875	1,7	12 854	698 961	21 484	733 299
Ecuador (2001)	826 301	11 242 350		12 068 651	6,8	159 315	2 219 613		2 378 928
Guatemala (2002)	4 597 827	6 608 601		11 206 428	41,0	898 809	1 320 717		2 219 526
México (2000)	5 940 178	85 886 491	2 264 445	94 091 114	6,3	1 123 349	17 137 558	407 072	18 667 979
Nicaragua (2005)	244 157	4 652 844	227 990	5 124 991	4,8	52 202	1 026 933	41 042	1 120 177
Perú (2007)	6 489 109	20 564 285	3 805	27 057 199	24,0	1 223 178	3 944 911	489	5 168 578
Total	20 647 023	345 647 016		370 066 829	5,6	3 922 315	67 736 886		72 374 654

Fuente: CELADE, procesamiento de los microdatos censales. CEPAL, OPS (2011: 123).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Un indicador adecuado para indagar sobre la exclusión social es, sin duda, el relativo al analfabetismo. La situación de analfabetismo en los países analizados muestra una gran heterogeneidad, con rangos que van de 31% de personas que no saben leer ni escribir en Guatemala, hasta 2,7% en Argentina. Este indicador revela fuertes inequidades en perjuicio de la población indígena, ya que en los nueve países la proporción de analfabetismo en esta población supera la de la población no indígena. Al comparar la proporción de analfabetismo en la población general con la prevaleciente en el grupo de 15 a 24 años, se puede avanzar que la ampliación de cobertura tendiente a garantizar la universalización de la educación primaria posibilitó un descenso de este indicador en las generaciones más jóvenes (ver Tabla N.º 6, columnas de total). Esta tendencia se visualiza de mejor manera en la Tabla N.º 8 para el indicador “promedio de años de estudios” desagregado en tres grupos de edad, donde, por ejemplo, en Chile, el grupo de jóvenes indígenas de 15-24 años tiene cinco años más de estudios que los/as indígenas de 50 y más años. A pesar de esta evolución positiva, la situación de los/as jóvenes indígenas de 15 a 24 años sigue siendo vulnerable respecto de sus pares no indígenas. Considerando este aspecto, los países pueden ser clasificados en tres subgrupos:

- Países con alta vulnerabilidad, como Guatemala, donde el 28,5% de los/as jóvenes indígenas de 15 a 24 años no saben leer ni escribir.
- Países con vulnerabilidad mediana, como Brasil, Costa Rica y México, con alrededor de un 15% de analfabetismo entre los/as jóvenes indígenas.
- Países con baja vulnerabilidad, como Argentina, Chile, Ecuador y Perú, con porcentajes inferiores al 7,2%.

Tabla N.º 6
Proporción de analfabetismo en la población de 15 a 24 años y total por condición étnica
(ronda de censos de 2000)

País y año del censo	Proporción de analfabetismo							
	Población de 15 a 24 años				Población total (15 años y más)			
	Indígena	No indígena	Total	Diferencia relativa entre % de analfabetismo indígena y no indígena	Indígena	No indígena	Total	Diferencia relativa entre % de analfabetismo indígena y no indígena
Argentina (2001)	2,4	1,0	1,0	2,5	6,1	2,6	2,7	2,3
Brasil (2000)	14,6	5,1	5,1	2,9	25,3	12,8	12,8	2,0
Chile (2002)	1,6	1,0	1,0	1,6	8,9	4,1	4,3	2,2
Costa Rica (2000)	15,0	2,1	2,4	7,0	20,3	4,9	5,1	4,2
Ecuador (2001)	7,1	3,2	3,4	2,2	28,3	7,4	8,7	3,8
Guatemala (2002)	28,5	10,5	17,8	2,7	47,8	20,4	30,9	2,3
México (2000)	14,1	2,7	3,4	5,2	32,0	8,1	9,6	3,9
Nicaragua (2005)	11,1	11,8	11,7	0,9	22,6	19,4	19,5	1,2
Perú (2007)	2,5	1,3	1,6	1,6	15,5	4,7	7,2	3,3

Fuente: CELADE, procesamiento especial de los microdatos censales. CEPAL, OPS (2011: 130-131).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

* Cociente entre la proporción de analfabetismo indígena y la proporción de analfabetismo no indígena en la población de 15 a 24 años.

** Cociente entre la proporción de analfabetismo indígena y la proporción de analfabetismo no indígena en la población total (de 15 años y más).

En relación a las inequidades entre grupos indígenas y no indígenas, a pesar de la tendencia positiva a la reducción del analfabetismo en las generaciones más jóvenes, la brecha entre estos grupos no se ha reducido con el tiempo, sino que, por el contrario, se acentuó en cinco de los nueve países analizados. Por ejemplo, en Costa Rica, la diferencia relativa entre las poblaciones totales indígenas y no indígenas es de 4,2, mientras que en el segmento juvenil se incrementa a 7,0; en otras palabras, la inequidad entre grupos se agudizó de una generación a otra y afecta mayormente a la nueva generación. Similar tendencia tuvo lugar en Argentina, Brasil, Guatemala y México. A la inversa, en Chile, Ecuador, Nicaragua y Perú, se observa una tendencia positiva, ya que la brecha entre grupos es inferior para los/as jóvenes de 15 a 24 años, respecto de la población general, pero las inequidades persisten.

El análisis del analfabetismo por sexo en la población general revela que las diferencias entre hombres y mujeres en detrimento de ellas son más amplias en la población indígena que en la no indígena. En tres de los seis países para los cuales se cuenta con datos no existe diferencia en la proporción de analfabetismo no indígena entre hombres y mujeres (Brasil y Chile) o el porcentaje es inferior en las mujeres (Costa Rica). En cuanto a las brechas entre grupos indígenas y no indígenas, estas son más amplias entre ellas que entre los hombres, con las situaciones más extremas en Costa Rica y Ecuador. La Tabla N.º 7 también permite apreciar las diferencias de acceso a la educación entre zonas urbanas y rurales, donde estas últimas presentan un fuerte rezago, particularmente acentuado para la población indígena rural.

Tabla N.º 7
 Proporción de analfabetismo y promedio de años de estudios en la población total, por sexo,
 condición étnica y área de residencia (ronda de censos de 2000)

País	Tasa de analfabetismo						Promedio años de estudios población adulta					
	Indígena			No indígena			Indígena			No indígena		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Brasil (2000)	26,1	23,7	28,4	12,9	12,9	12,8	4,4	4,4	4,3	6,3	6,1	6,4
Urbano	13,8	11,3	16,0	9,7	9,1	10,2	5,8	5,8	5,7	6,8	6,8	6,9
Rural	45,5	41,1	50,3	28,1	29,4	26,7	2,2	2,4	2,0	3,5	3,3	3,7
Chile (2002)	8,8	6,7	10,8	4,1	4,1	4,1	7,9	8,2	7,7	9,8	9,9	9,6
Urbano	4,8	3,4	6,0	3,1	2,9	3,3	9,1	9,4	8,8	10,2	10,4	9,9
Rural	16,3	12,3	21,0	11,0	11,5	10,5	5,7	6,1	5,4	7,1	7,1	7,1
Costa Rica (2000)	20,4	17,9	22,9	4,9	5,2	4,7	4,8	4,8	4,7	7,6	7,5	7,6
Urbano	6,0	5,40	6,5	2,9	2,8	3,0	7,2	7,3	7,0	8,5	8,6	8,5
Rural	25,2	21,9	29,0	8,2	8,7	7,6	4,0	4,1	3,9	6,0	5,9	6,1
Ecuador (2001)	28,2	19,7	35,9	7,8	6,9	8,6	4,1	4,7	3,5	7,8	7,8	7,7
Urbano	15,3	10,4	20,4	5,1	4,4	5,7	5,7	6,2	5,2	8,8	8,9	8,8
Rural	31,6	22,4	39,9	13,0	11,5	14,6	3,6	4,3	3,0	5,6	5,7	5,5
Guatemala (2002)	47,7	36,3	58,3	20,4	17,2	23,3	2,6	3,3	2,0	5,8	6,2	5,5
Urbano	35,5	24,7	45,3	11,6	8,6	14,2	3,8	4,6	3,1	7,5	8,0	7,1
Rural	54,3	42,5	65,3	33,6	29,3	37,8	1,9	2,5	1,4	3,3	3,6	3,1
México (2000)	32,0	23,0	40,6	8,1	6,5	9,7	4,5	5,0	4,0	7,8	8,0	7,5
Urbano	22,9	16,0	29,5	5,6	4,1	6,9	5,2	6,3	5,2	8,5	8,8	8,2
Rural	37,9	27,5	47,9	17,9	15,2	20,5	3,8	4,2	3,3	5,0	5,1	4,9

Fuente: SISPE, CELADE-División de Población de la CEPAL, Fondo Indígena.

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Al considerar el indicador “promedio de años de estudios” (ver Tabla N.º 8), en todos los países los logros de los/as jóvenes indígenas de 15 a 24 años son inferiores al de sus pares no indígenas, lo cual es consistente con el indicador de analfabetismo anteriormente analizado. Cabe destacar la situación favorable de Argentina, Chile y Perú, tanto por el número promedio de años logrados en ambos grupos (indígena y no indígena), como por la mayor igualdad entre ellos. Los datos también reflejan la tendencia positiva a la mayor acumulación de años de estudio por parte de las nuevas generaciones.

Tabla N.º 8
Promedio de años de estudio, población total, de 15 a 24 años, 25 a 29 años, y 50 y más años,
por condición étnica (ronda de censos de 2000)

Promedio de años de estudio población adulta								
País	15-24 años		25-29 años		50 y más años		Total 15 años y más	
	Indígena	No indígena	Indígena	No indígena	Indígena	No indígena	Indígena	No indígena
Argentina (2001)*	9	10						
Brasil (2000)	5	7	5	7	3	4	4	6
Chile (2002)	10	11	9	11	5	8	8	10
Costa Rica (2000)	5	8	5	8	3	6	5	8
Ecuador (2001)	6	8	4	9	2	5	4	8
Guatemala (2002)	4	7	2	6	1	4	3	6
México (2000)	6	9	5	8	2	5	5	8
Nicaragua (2005)*	6	7						
Perú (2007)*	10	11						

Fuente: SISPE, CELADE-División de Población de la CEPAL, Fondo Indígena.

* CEPAL, OPS (2011: 56).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Al considerar la asistencia escolar de la población por grupos etarios, se observa que a medida que aumenta la edad, la brecha entre la proporción de indígenas y de no indígenas que participan en la educación se amplía, en detrimento de los/as indígenas –excepto en Brasil–. Para ilustrar, en México la proporción de jóvenes indígenas de 18-22 años que asisten a algún establecimiento escolar es menos de la mitad que la del resto de jóvenes de ese grupo etario. Cabe aclarar que, “[...] dado el grupo etario, se trataría de jóvenes que asisten al nivel superior (terciario o universidad); sin embargo, este indicador no considera el nivel educativo, es decir, contabiliza también a aquellos que aún están en el secundario e inclusive en la primaria” (CELADE-CEPAL y Fondo Indígena, s/f: 27-28).

Tabla N.º 9
Asistencia escolar de la población por grupos etarios y condición étnica

Asistencia escolar de la población						
País	Asistencia de la población de 6-11 años		Asistencia de la población de 12-17 años		Asistencia de la población de 18-22 años	
	Indígena	No indígena	Indígena	No indígena	Indígena	No indígena
Brasil (2000)	73	93	72	86	33	38
Costa Rica (2000)	74	95	53	73	20	37
Ecuador (2001)	86	91	52	69	20	32
Guatemala (2002)	11	8	9	18	18	18
México (2000)	91	96	62	72	13	27

Fuente: SISPE, CELADE-División de Población de la CEPAL, Fondo Indígena.

Población con discapacidad

Los datos disponibles son poco comparables entre países debido a la diversidad de definiciones de discapacidad adoptadas en cada lugar, a los diversos instrumentos de medición utilizados (censos de la ronda de 2000 y de la ronda de 2010, encuestas de hogares que integran preguntas sobre deficiencias y limitaciones, y encuestas especializadas que se han implementado en algunos países de la región), y a las variaciones en los años de recolección de datos, que impiden una comparación temporal. Las estimaciones varían principalmente en función del grado de severidad de las discapacidades que se consideran en las preguntas de los instrumentos de medición. Estas diferencias metodológicas son influenciadas por los enfoques conceptuales sobre la discapacidad que prevalecen en cada país y tienen un impacto directo en las cifras. A pesar de estas dificultades, los datos permiten tener un panorama de la situación de la población con discapacidad en los países de la región (CEPAL, 2012).

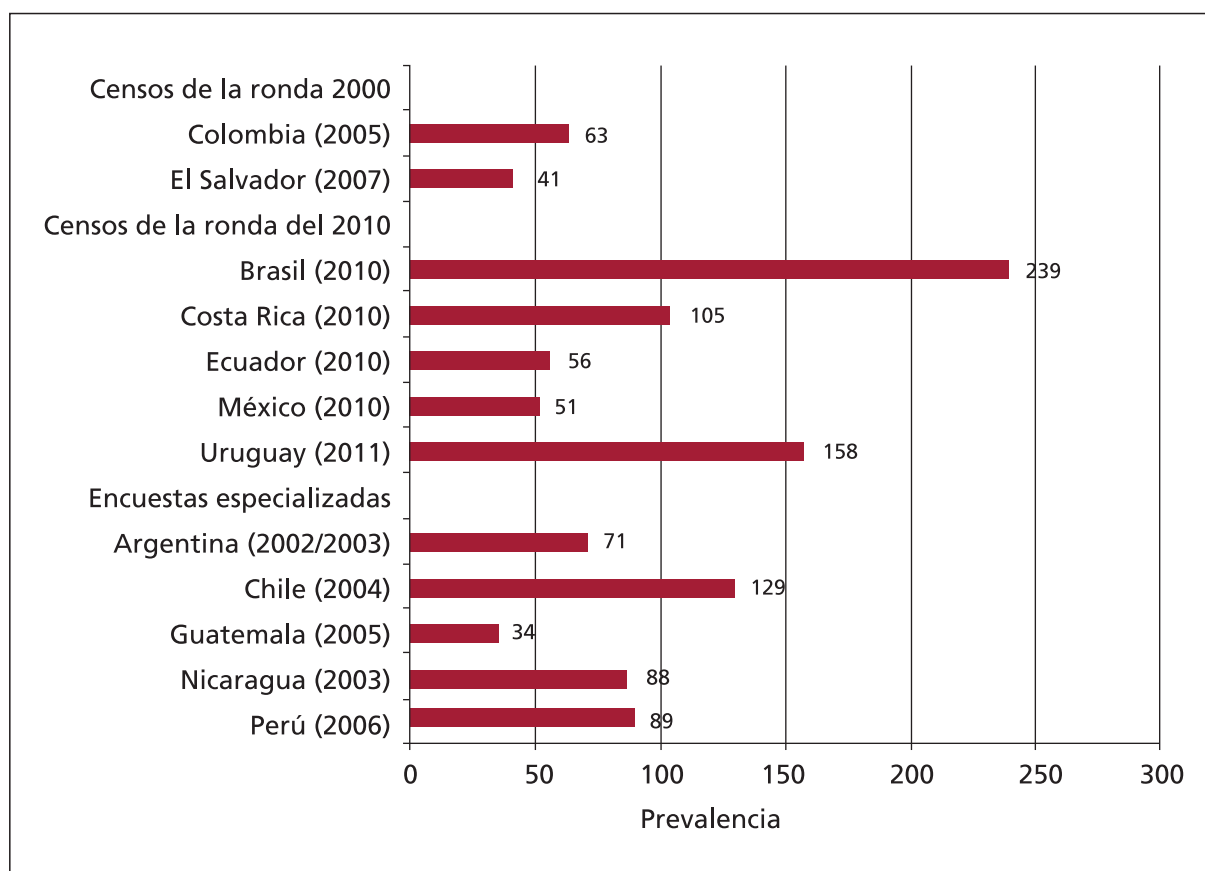
Con base en los datos disponibles para el período 2000-2011, un 12,3% de la población de América Latina y el Caribe vive con alguna discapacidad, es decir, alrededor de 66 millones de personas. “Los niveles más altos de prevalencia de la discapacidad se encuentran en los grupos de la población que presentan mayor vulnerabilidad: las mujeres, los adultos mayores, la población de las zonas rurales, los pueblos indígenas y afrodescendientes, y las personas con menores ingresos” (CEPAL, 2012: 200).

Entre las causas de discapacidad de mujeres y niñas figuran el maltrato familiar y las diversas formas de violencia de género; la pobreza, que afecta mayormente a la población rural y a los grupos históricamente excluidos, al impedir una adecuada atención de salud, puede generar o perpetuar la discapacidad.

Existen fuertes sinergias entre el tema de la discapacidad, el envejecimiento de la población y el enfoque de género. En seis de los 11 países socios de MISEAL⁴, para los que se cuenta con datos desagregados por sexo, las mujeres registran tasas de prevalencia de discapacidad más altas que la de los hombres. Esta es bastante más alta en Brasil, Chile, Perú y Uruguay, lo que estaría relacionado, entre otros, con el “[...] hecho de que las mujeres tienen una mayor esperanza de vida que los hombres y la prevalencia de la discapacidad tiende a aumentar significativamente con la edad, de modo que las mujeres suelen vivir más años con discapacidades que los hombres” (CEPAL, 2012: 201).

En los países afectados por conflictos armados de historia reciente, las tasas de prevalencia de los hombres superan a las de las mujeres (Colombia, El Salvador, Guatemala y México). Ecuador es el único país sin conflicto armado donde la prevalencia de discapacidad es mayor en los hombres. Si bien Nicaragua ha vivido un conflicto bélico relativamente reciente, la prevalencia de la discapacidad es superior en las mujeres⁵.

Gráfico N.º 3
Tasa de prevalencia de la discapacidad (por 1 000 habitantes)*



Fuente: CEPAL (2012: 208).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador

*La diferencia en la prevalencia de la discapacidad entre países obedece a la diversidad de metodologías en la recolección de datos. Así, por ejemplo, Brasil y Uruguay incluyen preguntas relativas al grado de severidad de la discapacidad (leve, moderada, severa, profunda); consecuentemente, en los resultados también se contabilizan las personas con limitaciones leves, lo cual no se hace en países como México y Costa Rica.

En relación al tipo de discapacidad, en América Latina prevalecen las limitaciones visuales y de movilidad, seguidas por las deficiencias de la audición y del habla. La información de la asistencia escolar de las personas con discapacidad de 13 a 18 años para siete de los 12 países socios de MISEAL revela grandes heterogeneidades de acceso entre países y según tipo de discapacidad. Costa Rica registra tasas de acceso bastante similares entre los diferentes tipos de discapacidad, que van de un mínimo de 76% para las personas con dificultades para levantar, llevar, mover y usar objetos, así como para las personas con discapacidad psíquica (dificultades de conducta), hasta un máximo de 88% para las personas con discapacidad visual. Similar situación presenta Uruguay, empero no se tiene información para todos los tipos de discapacidad. Al otro extremo, El Salvador, cuya población con discapacidad tiene los niveles más bajos de acceso a la educación de los países analizados, presenta las mayores diferencias entre diversos tipos de discapacidad, sobre todo en detrimento de las personas con dificultades de conducta, las que tienen dificultades para el autocuidado y las que presentan deficiencia de habla. Considerando el acceso a la educación de las personas con discapacidad de 13 a 18 años, los países socios de MISEAL para los que se dispone de datos pueden ser divididos en tres subgrupos:

- Países con alta vulnerabilidad, como El Salvador, con bajo acceso educativo de la población con discapacidad.
- Países con vulnerabilidad mediana, como Colombia, Ecuador y México.
- Países con baja vulnerabilidad, como Brasil, Costa Rica y Uruguay.

Tabla N.º 10
Personas de 13 a 18 años con discapacidad escolarizadas, por tipo de discapacidad

País/Fecha del censo	Deficiencia de la visión	Deficiencia de la audición	Deficiencia de habla	Dificultades de aprendizaje	Dificultades de conducta	Problemas de movilidad	Deficiencias de las extremidades superiores	Dificultades para el autocuidado	Otras discapacidades
Brasil (2010)	89	86	n.d	n.d	68	74	n.d	n.d	n.d
Colombia (2005)	75	59	46	47	39	51	51	39	57
Costa Rica (2011)	88	84	81	79	76	77	76	n.d	n.d
Ecuador (2010)	84	76	n.d	60	63	71	n.d	n.d	n.d
El Salvador (2007)	65	44	28	n.d	17	37	34	26	34
México (2010)	80	71	61	66	46	63	n.d	42	n.d
Uruguay (2011)	87	84	n.d	82	n.d	76	n.d	n.d	n.d

Fuente: CEPAL (2012: 208).

Este diagnóstico situacional revela que se requiere un incremento general de la participación en la educación superior de los grupos que se encuentran subrepresentados por haber sido tradicionalmente excluidos del acceso y permanencia a la educación, tales como los/as estudiantes discapacitados/as, los/as de bajo nivel socioeconómico, los/as pertenecientes a minorías étnico-raciales y culturales, los/as estudiantes adultos o aquellos/as que son discriminados/as por su género o pertenencia sexual.

La presencia de los diversos grupos poblacionales es muy heterogénea entre los países socios: el peso de la población afrodescendiente es particularmente marcado en Brasil, seguido por Colombia y Ecuador, aunque con una proporción bastante menor; mientras que en Guatemala y Perú la población indígena tiene una alta representatividad. El análisis de la situación de género en los grupos afrodescendientes demuestra que en la mayoría de los países las mujeres tienen mayor acceso a la educación que los hombres (ver Gráfico N.º 2), lo cual indica que en este grupo étnico-racial se da una tendencia similar a la prevaleciente en la educación superior de la población total, donde la tasa bruta de educación de las mujeres supera a la de los hombres (ver Tabla N.º 2). Esta situación contrasta con lo que acontece en la población indígena, donde, generalmente, las mujeres presentan situaciones menos favorables que los hombres en todos los indicadores (ver tablas N.º 7 y N.º 8). En cuanto a las brechas entre grupos indígenas y no indígenas, estas son más amplias entre ellas que entre los hombres. Así, las condiciones de desventaja de las mujeres indígenas en el acceso a la educación siguen pesando.

Desde el punto de vista generacional se da una evolución positiva ya que las nuevas generaciones presentan un mejor nivel educativo; esto se refleja tanto en el mayor número de años de estudio acumulados por los jóvenes de 15-24 años respecto de las personas de mayor edad (ver Tabla N.º 8), como en el significativo aumento de la tasa bruta de educación superior entre los años 2000 y 2010 (ver Gráfico N.º 1). Empero, preocupa que en ciertos países socios de MISEAL la inequidad entre grupos indígenas y no indígenas se agudizara de una generación a otra. No obstante, en otros contextos nacionales se observa una tendencia hacia una mayor equidad entre ambos grupos.

En la segunda parte de este informe se abordan los procedimientos con los que cuentan las IES para facilitar el acceso y realizar un seguimiento de sus poblaciones vulnerables.

Bibliografía

- CELADE-División de Población de la CEPAL, Fondo Indígena, Sistema de Indicadores Sociodemográfico de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina (SISPPI) <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/>. (Visitado el 09 de febrero de 2013).
- _____. (s/f). *Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina-SISPPI. Guía para el Usuario*. http://www.cepal.org/redatam/noticias/software/8/28058/Guia_SISPPI.pdf. (Visitado el 20 de febrero de 2013).
- CEPAL (2012). *Panorama social de América Latina*. Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL, OPS (2011). *Salud de la población joven indígena en América Latina. Un panorama general*. Chile: Naciones Unidas.
- Martínez García, Amaya (2011). *La discapacidad en Nicaragua, una realidad*. FEMUCADI, ONE WORLD ACTION, Información para la acción, enero 2011.
- MISEAL (2011). *Descripción de la acción*.
- Rangel, Marta y Fabiana Del Popolo (2011). *Juventud afrodescendiente en América Latina: realidades diversas y derechos (in)cumplidos*. CELADE-División de Población de la CEPAL, UNFPA.
- UNESCO, Base de datos del instituto de estadísticas de la UNESCO, años 1999-2012. http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3345&IF_Language=fra. (Visitado el 16 de febrero de 2013).
- Freie Universität Berlin (2011). “Especificación de los grupos destinatarios concretos de este proyecto”. En *Información para propuesta Convocatoria Alfa*, MISEAL.

Notas

- 1 Este acápite se basa en: Rangel y Del Popolo (2011).
- 2 Según IBGE (2010), 7,6% de la población brasilera se identificó afrodescendiente, es decir, aproximadamente 15,2 millones; en cambios, 82 millones se autoidentificaron pardos/as.
- 3 Este acápite se basa en: CEPAL, OPS (2011) y Sistema de Indicadores Sociodemográfico de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina (SISPPI) del CELADE-CEPAL y Fondo Indígena.
- 4 En esta fuente bibliográfica no se cuenta con datos desagregados por sexo para Nicaragua.
- 5 De acuerdo con la encuesta nicaragüense para personas con discapacidad de 2003, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, la prevalencia es de 11,3% en el caso de las mujeres y de 9,1% para los hombres; la prevalencia nacional alcanza el 10,3%. Ver Martínez García (2011).

Parte II

Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones: contexto de los procedimientos de acceso, permanencia y movilidad de la comunidad universitaria

Paralelamente a los/as estudiantes tradicionalmente excluidos/as, el proyecto MISEAL busca apoyar al “personal académico, administrativo y de gestión de las universidades que participan en esta acción” (Freie Universität Berlin, 2011: 1), con el fin de institucionalizar medidas que permitan mejorar los mecanismos de acceso, permanencia y movilidad de los grupos vulnerables.

En este marco, en la segunda parte del documento se quiere relevar, por un lado, las características que encierran las 12 IES socias del proyecto MISEAL, es decir, desglosar sus particularidades, como pueden ser: año de fundación, tipo de institución (pública, privada, confesional o mixta), la dimensión que tiene en cuanto a su población (estudiantil, docente y administrativa), facultades con las que cuenta, entre otras. Asimismo, se hace un análisis sobre la diferencia de género de cada población de la comunidad universitaria. Y, por otro lado, se presenta las diferentes formas de acceso que rigen en cada institución, para cada grupo poblacional; en esta línea, se explora las normativas para el acceso de colectivos vulnerables donde existan.

De igual manera, se hace un análisis comparativo de los diversos indicadores y marcadores de diferencia, operacionalizados a través de variables, utilizados por las IES para caracterizar a su población estudiantil, docente y administrativa; la heterogeneidad misma de las IES origina una variedad en la denominación de los indicadores, así como diferencias en aquellos que cada una recolecta y sistematiza.

La información que se despliega en este acápite se origina en los informes remitidos por las IES socias (informes de indicadores sobre exclusión social) durante el año 2012. Estos documentos fueron elaborados con base en los lineamientos establecidos por el equipo del paquete *Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las IES de América Latina*¹, con el fin de desarrollar un informe estandarizado sobre inclusión/exclusión social. Así, se presenta un panorama de los indicadores que maneja cada IES para tres poblaciones y seis variables:

Poblaciones	Variables
1. Estudiantes	1. Sexo
2. Docentes	2. Raza/etnia
3. Administrativos/as	3. Clase
	4. Edad
	5. Orientación sexual
	6. Discapacidad

No se trataba de hacer un diagnóstico sobre el estado de la inclusión social en cada IES, sino sobre el estado de los indicadores que tiene cada institución para medirla (número, tipo y calidad de los datos).

Para tal fin, el equipo responsable proporcionó una guía (ver Anexo 1) para el acopio y la comparación de la siguiente información:

- a) Una descripción general de la institución y ubicación en el sistema de educación superior nacional.
- b) Para la población estudiantil:
 - Describir las reglas básicas de acceso a cada IES (si se hace mediante examen de admisión, entrevistas, acciones afirmativas), tanto para pregrado como para posgrado.
 - Identificar los indicadores que cada IES manejaba relativos a: aspirantes, admitidos, matrícula, deserción, graduación, segregación disciplinar, rendimiento y violencia, acoso o discriminación.
 - Verificar si dichos indicadores eran o no desagregados en función de las seis variables preestablecidas.
- c) Para la población docente:
 - Describir las reglas básicas de acceso y promoción docente (concurso, nombramiento, carrera, etc.).
 - Identificar los indicadores que maneja la institución para docentes, tanto de planta como en contrataciones temporales o flexibles, en las seis variables preestablecidas, en aspectos como:
 - Tipo de nombramiento o contrato
 - Carrera docente, escalafón (promoción)
 - Titulaciones, antigüedad
 - Segregación por áreas de conocimiento
 - Facultades o programas
 - Cargos académico-administrativos y directivos (segregación vertical)
 - Remuneración (salarios, bonificaciones)
 - Violencia, acoso o discriminación
- d) Personal administrativo:
 - Describir en forma general las reglas básicas de acceso y promoción de los cargos administrativos.
 - Identificar los indicadores que maneja la institución para esta población, tanto de planta como en contrataciones temporales o flexibles, en los ámbitos de:
 - Cargos
 - Tipo de nombramiento
 - Carrera administrativa (promoción)
 - Antigüedad
 - Titulaciones (grados académicos)
 - Remuneración y violencia
 - Acoso o discriminación²

Dada la heterogeneidad de las instituciones, los anteriores lineamientos fueron cumplidos parcialmente³.

Características y dimensiones de las IES socias

Las IES socias de MISEAL se diferencian respecto a su antigüedad, tamaño, así como al peso que tienen en los sistemas de educación superior de sus respectivos países.

La UNAM y la UBA son las IES más antiguas, creadas, respectivamente, en 1551 y 1821, y las más recientes son FLACSO-Sede Guatemala (1987) y FLACSO-Sede Ecuador (1974). De las 12 IES, dos son privadas: la PUCP, de índole confesional, y la UCA. Si se considera el número de facultades con que cuenta cada IES, la UNAM, la UNICAMP y la UNAL de Colombia son las universidades de mayor tamaño (UNICAMP, 2013b).

Las cuatro facultades de FLACSO brindan únicamente programas de posgrado, contrariamente al resto de IES, que incursionan o se centran en la oferta de carreras de grado. La UBA, la UNAM y la UNAL tienen el mayor número de programas de posgrado: 103, 99 y 94, respectivamente. A nivel de posgrado, sobresalen la UNAL, la UBA, la UNAM y, aunque con una oferta de programas bastante menor, la UNICAMP.

Tabla N.º 11
Características generales de las IES integrantes del proyecto MISEAL

País	Nombre de la institución de educación superior	Año de creación	Carácter	Número de sedes/campus	Número de facultades		Número de programas de pregrado/carreras		Número de programas de posgrado	
Argentina	UBA	1821	Pública		13		103		310	
Brasil	UNICAMP	1966	Pública	6	22		66		142	
Chile	FLACSO	1957	Pública	1	1		n/a		13	
Colombia	UNAL	1867	Pública	8	21		94		341	
Costa Rica	UNA-Costa Rica	1973	Pública	9	7		15		49	
El Salvador	UES	1841	Pública	4	12		67			
Ecuador	FLACSO	1974	Pública	1	1		n/a		12	
Guatemala	FLACSO	1987	Pública		1		n/a		10	
México	UNAM	1551	Pública	7	24		99		280	
Nicaragua	UCA	1960	Privada		4		22		38	
Perú	PUCP	1917	Privada		12		40		69	
Uruguay	FI UDELAR/ FLACSO	1838/2006	Pública		1	1	15	n/a	26	5

Fuente: UNICAMP (2013b). Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias (2012).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Heterogeneidad en los/as integrantes de la comunidad académica de las IES socias

Estudiantes

En relación al número total de estudiantes matriculados/as en las IES (grado y posgrado), destacan la UNAM y la UBA como megauniversidades públicas, con más de 213 mil estudiantes; en el extremo opuesto se encuentran las cuatro sedes de FLACSO, de las cuales tres tienen menos de 600 alumnos/as de posgrado (los datos de Uruguay que se presentan en la siguiente tabla corresponden a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República y no a la FLACSO).

Tabla N.º 12
Integrantes de cada población de la comunidad académica de las IES socias de MISEAL
(estudiantes, personal docente, personal administrativo), por sexo

País	Nombre de la institución de educación superior	Número de estudiantes			Número de docentes			Número de funcionarios técnicos y administrativos		
		Total	% hombres	% mujeres	Total	% hombres	% mujeres	Total	% hombres	% mujeres
Argentina	UBA (2010,*: año 2004)	293,358*	39,5	60,5	29,421	47,8	52,2	4,541	44,6	55,4
Brasil	UNICAMP	15,699			1,727	64,8	35,2	7,616	33,2	66,8
Chile	FLACSO (2009)	226	53,1	46,9	22	s/i	s/i	6	16,7	83,3
Colombia	UNAL (2010/2011)	47,277	61,0	39,0	2,961	71,2	28,8	2,895	47,0	53,0
Costa Rica	UNA-Costa Rica (2012/2013)	16,620	55,0	45,0	1,829	54,9	45,1	1,593	55,0	45,0
El Salvador	UES (2011)	56,630	48,2*	51,8*				2,340	61,1	38,9
Ecuador	FLACSO (2011/2012)	544	42,3	57,7	47	63,8	36,2	59	55,9	44,1
Guatemala	FLACSO (2011)	2,328	41,0	59,0	214	51,0	49,0	30	50,0	50,0
México	UNAM (2011/2012)	213,461	48,1	51,9	30,827	58,0	42,0	27,120	49,8	50,2
Nicaragua	UCA (2011)	2,163	40,0*	60,0*	534	57,1	42,9	521	53,0	47,0
Perú	PUCP (2012)	24,121	55,3	44,7	1,891	65,2	34,8	2,511	46,3	53,7
Uruguay	Facultad Ingeniería UDELAR (2007)	9,765	71,1	28,9						

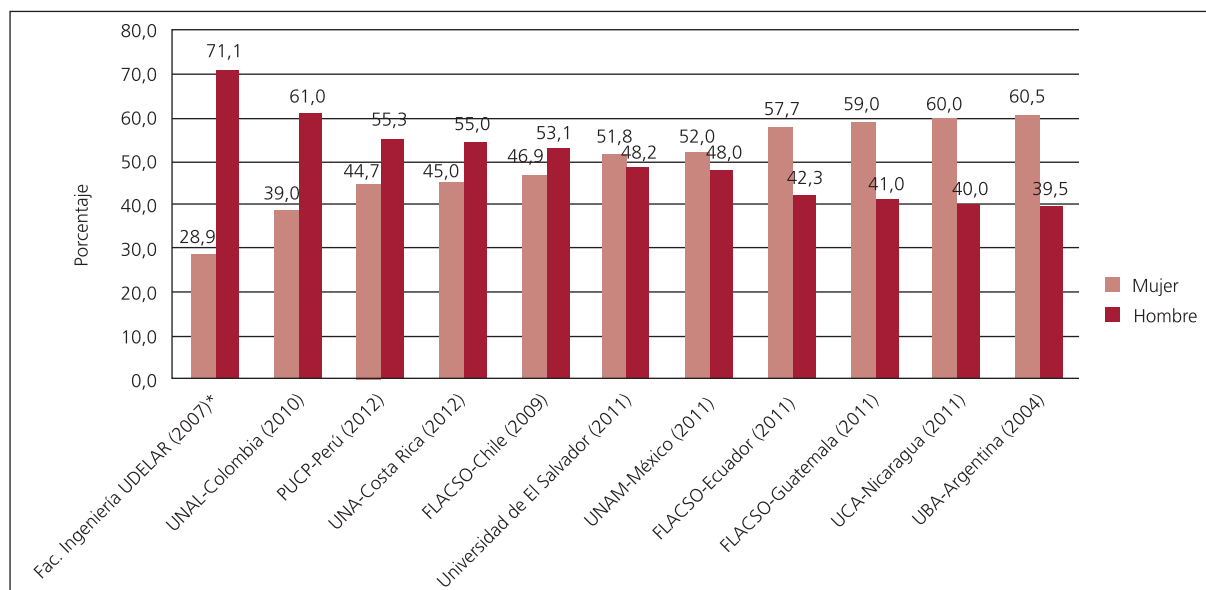
Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias (2012). UNICAMP (2013b).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

*Se consideró el porcentaje de hombres y mujeres de la última convocatoria.

El análisis de la participación estudiantil por sexo⁴ revela que en cuatro de las 11 IES socias (UBA, UCA, FLACSO-Sede Guatemala y FLACSO-Sede Ecuador) existe un claro predominio de la matrícula femenina, la misma que varía entre el 58% y el 61% del total de matrículas. En la UNAM y la Universidad de El Salvador, la participación por sexo es más equilibrada, aunque ligeramente favorable para las mujeres. En el resto de universidades existe una brecha de género en detrimento de las mujeres, especialmente marcada en la UNAL y la PUCP. La situación de estas dos últimas IES contrasta con la prevaleciente en sus respectivos países, ya que tanto en Colombia como en Perú la tasa bruta de participación es más alta entre las mujeres (ver Tabla N.º 2). El caso de Uruguay es particular ya que los datos se refieren únicamente a la matrícula de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República. Esta situación de baja matrícula femenina en las carreras de ingeniería permite visibilizar las brechas de género en la elección de los estudios, es decir, la fuerte segregación por campos de estudios que existe entre géneros. Al considerar los datos de la Universidad de la República en su conjunto, “en el año 2007 las mujeres alcanzaron el 62,8% de la matrícula estudiantil” (FLACSO-Proyecto Uruguay y Facultad de Ingeniería de la UDELAR, 2012: 2), por lo que el escenario global de esta universidad se asemeja al primer grupo descrito, cuya matrícula femenina bordea el 60%. Bajo este panorama, se puede destacar las diferencias entre las universidades miembros del proyecto, aprendiendo de sus fortalezas y debilidades, para posteriormente proponer medidas de inclusión social y equidad.

Gráfico N.º 4
Proporción de estudiantes de sexo femenino y masculino matriculados en las IES socias de MISEAL



Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias (2012).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

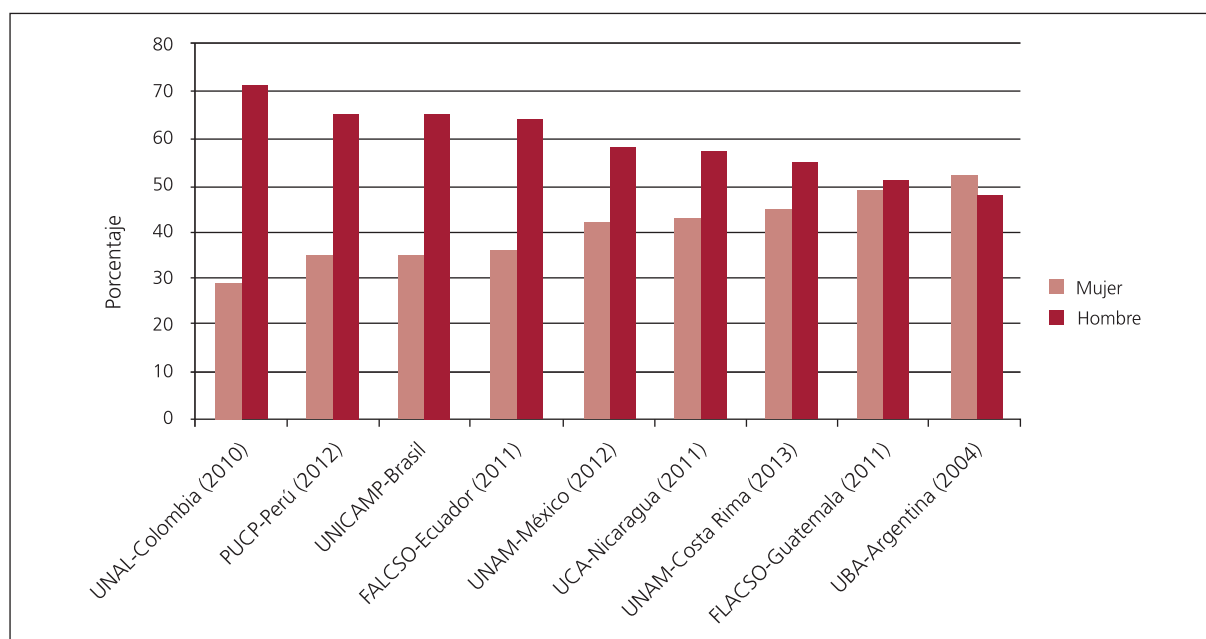
* Los datos son solo de la Facultad de Ingeniería.

Personal docente

Los datos sobre el personal docente también reflejan las enormes diferencias en las dimensiones de las universidades socias, donde nuevamente destacan la UNAM y la UBA, es decir, las megauniversidades públicas que cuentan con más de 29 mil docentes.

Nueve de las 12 instituciones socias reportaron en sus informes una desagregación por sexo del personal docente. El análisis por sexo de esta población demuestra que en casi todas las IES socias predominan los docentes de sexo masculino; la única universidad donde el porcentaje de docentes de sexo femenino es ligeramente superior es la UBA, y en la FLACSO-Sede Guatemala existe prácticamente una paridad entre los géneros. La preferencia por la contratación de docentes masculinos es particularmente marcada en cuatro de las universidades socias: UNAL, UNICAMP, PUCP y FLACSO-Sede Ecuador.

Gráfico N.º 5
Proporción de docentes de sexo femenino y masculino en las IES socias de MISEAL



Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias (2012).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Las brechas de género en detrimento de las mujeres también se reflejan en el “índice de paridad entre los géneros (IPG)”⁵ para el indicador “porcentaje de docentes de sexo femenino” que se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla N.º 13
Índice de paridad entre los géneros para el indicador “porcentaje de docentes de sexo femenino”

Universidad	Índice
UBA-Argentina (2004)	1,09
FLACSO-Guatemala (2011)	0,96
UNA-Costa Rica (2013)	0,82
UCA-Nicaragua (2011)	0,75
UNAM-México (2012)	0,72
FLACSO-Ecuador (2011)	0,57
UNICAMP-Brasil	0,54
PUCP-Perú (2012)	0,53
UNAL-Colombia (2010)	0,40

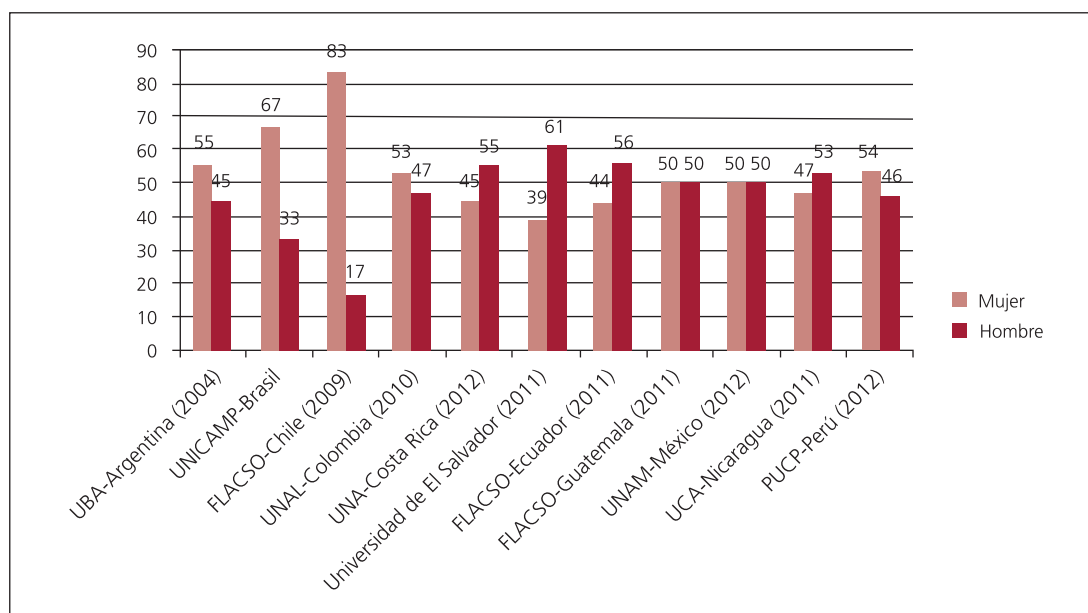
Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012).
Matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias (2012).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Personal administrativo

La distribución por sexo del personal administrativo presenta fuertes brechas de género en tres de las instituciones socias. En los casos de FLACSO-Sede Chile y de la UNICAMP se da una marcada preferencia por la contratación de mujeres, mientras que en la Universidad de El Salvador el personal admi-

nistrativo es mayormente de sexo masculino. En dos de las ocho IES restantes se da una paridad entre los géneros (FLACSO-Sede Guatemala y UNAM). Finalmente, en el resto de universidades las brechas son menos marcadas y afectan tanto a las mujeres (UNA, FLACSO-Sede Ecuador, UCA) como a los hombres (UBA, UNAL, PUCP). Así, en el conjunto de universidades socias de MISEAL, para el personal administrativo no existe una inequidad marcada en detrimento de los hombres o de las mujeres, empero se requieren esfuerzos para lograr una mayor paridad entre los géneros, excepto en la UNICAMP y en FLACSO-Sede Chile.

Gráfico N.º 6
Proporción de personal administrativo de sexo femenino y masculino en las IES socias de MISEAL



Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias (2012).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Acceso de la población estudiantil

En esta sección se abordarán dos aristas. La primera ahonda en el proceso de acceso regular que cada IES considera para la población estudiantil, el mismo que se ha dividido en dos momentos: uno, en el cual se escenifican los procedimientos que operan para el ingreso al grado; y, posteriormente, el correspondiente al posgrado. Matizar estas normativas institucionales es una base que permitirá visibilizar las similitudes y diferencias que hay entre una universidad y otra (ver Anexo 2). La segunda arista, en cambio, revisa los programas de acción afirmativa implementados por las IES para favorecer el acceso y permanencia de grupos vulnerables e identificar las buenas prácticas de inclusión social.

Procedimiento de acceso al pregrado

Antes de empezar a desarrollar este punto, es importante aclarar que, de las 12 IES que se analizan, se han dejado de lado las cuatro sedes de FLACSO, al no ofrecer carreras de grado en sus instituciones, ya que su misión académica se dirige a los programas de maestrías y doctorados solamente. Sin embargo, hay que agregar que en el caso de FLACSO-Proyecto Uruguay, si bien se singulariza por esta dinámica, su participación conjunta a través del observatorio con la Universidad de la República del Uruguay conlleva a

registrar en sus reportes la información de la misma. Por lo tanto, los procedimientos que se siguen para el acceso estudiantil a esta institución refieren a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República.

Los reportes remitidos por las IES dibujan dos rutas básicas de acceso: una libre, que se traduce en que el ingreso no requiere examen ni entrevista alguna; y otra que, en contraste, observa ciertos criterios entre los cuales el examen y/o entrevista –sobre todo– son requisitos básicos para el acceso estudiantil. Así, tanto la Universidad de Buenos Aires (UBA) como la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) son parte de aquellas instituciones que plantean el libre acceso y la gratuidad. La UDELAR, si bien no tiene examen, requiere que los estudios preuniversitarios de quienes se inscriben sean acordes con los planes de estudio por los que se opta.

En la segunda ruta, que observa el examen y/o entrevista entre sus exigencias, están la Universidad Estadual de Campiñas⁶, la UNAL de Colombia, la UCA de Costa Rica⁷, la UES, la UNAM, la UCA de Nicaragua y la PUCP, de Perú; así, el examen es un instrumento para concursar por una vacante, según lo señalan la Estadual, la UNAL y la PUCP, donde las plazas que se ofrecen tienen un número límite determinado, por lo que solo quienes obtengan los mejores resultados son seleccionados/as para ocuparlas. Vale añadir, asimismo, que a más de la prueba de conocimiento/aptitudes, en los casos de quienes quieran entrar en los proyectos académicos como psicología, filosofía y profesorado⁸, que se ofertan desde la Universidad de El Salvador y la UCA, hay ya sea una entrevista y/o una prueba psicológica. La UCA, por su parte, apunta que, además de las pruebas, se debe cancelar el pago de la primera cuota arancelaria como requisito para poder acceder, y, en esa misma línea, la UNA-Costa Rica avanza que la solicitud de admisión tiene un costo que debe ser cancelado como parte del proceso. En cambio, una vez publicados los resultados de los/as estudiantes aceptados/as, en la UNAM se debe imprimir la carta de aceptación y tener el recibo de pago de inscripción, documentos que deben entregarse en el local de registro juntamente con los documentos comprobatorios de estudios del ciclo inmediato anterior.

Como se ve, estas dos modalidades escenifican, por un lado, el ingreso directo y, por otro, el ingreso restringido, que se obtiene a partir de un examen y/o entrevista, y que puede estar o no acompañado de un cupo determinado por carrera (Chiroleu, 1999: 62, citado en Juarros, 2006: 76).

Procedimiento de acceso al posgrado

Uno de los aspectos que caracteriza a la mayoría de las IES, en cuanto a requisito básico para optar por un posgrado de maestría, es la posesión de un título universitario; bajo este parámetro, se puede decir que este es un punto en común entre las IES estudiadas.

Otros dos elementos que son homogéneos entre nueve IES de las doce, como requisitos de acceso, son el examen de aptitudes/conocimientos y/o la entrevista personal; tan solo la UNICAMP, la de El Salvador y FLACSO-Proyecto Uruguay no lo contemplan.

A diferencia de las otras IES, donde los criterios de admisión son determinados centralmente para todas los programas de estudios, en la UNAL y la UNA-Costa Rica los criterios de admisión son estipulados por las facultades y sus programas o la unidad académica, por medio de la Comisión de Gestión Académica (CGA) de cada posgrado (como la nombra la Universidad Nacional-Costa Rica). La UNAL por lo general evalúa ya sea el examen de conocimientos y/o la entrevista, pero en algunos casos solo toma en cuenta la hoja de vida y/o el idioma extranjero sobre los otros criterios si un programa los prioriza. Aunque en menor medida, estos dos criterios también son considerados por la FLACSO-Sede Ecuador y la UNAM, luego de haber realizado la prueba de aptitud general para todos/as las personas aspirantes, independientemente del programa al que anhelan ingresar, y de una entrevista personal.

La admisión a la maestría de la FLACSO-Proyecto Uruguay es particular ya que se hace a través del diplomado que ofrecen; así, los requisitos para ingresar se articulan con el cumplimiento de las obligaciones académicas y económicas, tanto en sus inicios como para su finalización.

Heterogeneidad en las políticas y programas para favorecer el acceso y permanencia de grupos vulnerables en las IES socias

Cabe recalcar que la discriminación que existe en el acceso y la permanencia en la universidad no solo se da por tener una identidad sino por un conjunto de las mismas; por ende, se puede enfrentar formas de discriminación entrecruzadas, tal como lo han expuesto los estudios fundados en la perspectiva interseccional.

A continuación se realiza un análisis de las políticas y programas de acción afirmativa de que disponen las 12 IES socias de MISEAL para favorecer la participación de grupos vulnerables de la población en la educación superior. Para el análisis se estableció una división entre, por un lado, aquellos programas dirigidos al acceso de los/as estudiantes (ver Anexo 3); y, por otro lado, una vez aprobado el proceso de ingreso a la universidad, los programas dirigidos a la permanencia de los/as estudiantes en sus respectivas carreras (ver Anexo 4). Adicionalmente, se hizo una clasificación en función del grupo de población a la que se dirige cada política/programa/acción/acuerdo. A su vez, esta categorización se alinea tanto con los diversos destinatarios de MISEAL, analizados al inicio del presente informe, como con los marcadores de diferencia, operacionalizados a lo largo del proyecto a través de seis variables: sexo, edad, raza/etnia, nivel socioeconómico, discapacidad y orientación sexual.

Programas de acceso

En cuanto al acceso a la universidad es importante aclarar que en la UBA y en la UDELAR todo/a estudiante que tenga un título de educación secundaria y se inscriba en la universidad es admitido/a. En este sentido, los programas de acciones afirmativas de estas dos instituciones se centran en la permanencia más que en el acceso; por esta razón, el análisis del acceso abarca la diez IES socias restantes. En el Anexo 3 se presenta una tabla comparativa con el detalle de los programas contemplados en cada una de las IES para facilitar el acceso de las poblaciones vulnerables.

La mayor parte de las políticas de acción afirmativa implementadas por las IES para el ingreso a la universidad están orientadas a estudiantes de bajo *nivel socioeconómico* (proxy de clase social). Estas políticas se concretan bajo la forma de:

- a) Reserva de cupos en cada carrera para los/as mejores bachilleres de municipios pobres (UNAL, Colombia)⁹.
- b) Oferta de cuotas para las escuelas públicas de la ciudad de Campiñas (UNICAMP, Brasil).
- c) Exoneración de pago de derechos de admisión de cinco o más estudiantes de bajos recursos económicos de cada colegio (UNA-Costa Rica).
- d) Sistema de estratificación y tipificación para el ingreso de estudiantes, que no solo toma en cuenta la nota de la prueba de aptitud académica y del ciclo diversificado sino también un indicador social, basado en las modalidades de estudio, horario (diurno, nocturno, etc.), ubicación geográfica y tipo (privado o público) del colegio de procedencia (UNA-Costa Rica).
- e) Inscripción gratuita, pago de matrícula y aranceles mínimos, asignación de becas, entre otros.

También se observa cierta similitud, aunque no mayoritaria, en la implementación de acciones dirigidas a la inclusión educativa de *personas con discapacidad*, ya que cuatro (UNAL, UNA-Costa Rica, UES, UNAM) de las diez universidades bajo análisis implementan este tipo de medidas, que incluyen la adecuación de la prueba de admisión y capacitación a las personas involucradas en dicho proceso, la accesibilidad física, el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), la producción académica en torno a la discapacidad, entre otros. Igualmente, las universidades antes nombradas¹⁰ disponen de políticas para la igualdad y equidad de género que buscan institucionalizar y transversalizar la perspectiva de género en la universidad.

En lo relativo a los otros grupos específicos, dos universidades cuentan con políticas inclusivas concretamente dirigidas a las *minorías étnico-raciales*. La UNA-Costa Rica tiene una resolución universitaria que exime a la población indígena del examen de admisión para acceder a carreras de la División de Educación Rural (UNA, 2012). Por su parte, la UNAL, entre sus siete programas de admisión especial (PAES), incluye el “Programa especial para la admisión de bachilleres miembros de comunidades indígenas”, que representa el 30,1% de los programas de admisión especial¹¹. Esta institución también cuenta con un “Programa especial para la admisión de mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal”, sin embargo, los/as afrocolombianos/as solo representan el 3,2% de los/as beneficiarios/as de programas especiales. Cabe aclarar que la diferencia en la representatividad de estos programas se relaciona con la fecha de inicio y permanencia de los mismos, ya que el primero existe desde 1986, mientras que el segundo es de reciente aplicación (2009)¹².

Algunas IES socias no disponen de programas orientados a un grupo de población sino políticas más amplias que articulan diversas categorías que intervienen en la formación de identidades y relaciones sociales. En este marco, desde 2005 la UNICAMP está implementando el “Programa de acción afirmativa e inclusión social” (PAAIS), que enfatiza en la interseccionalidad entre las categorías de condición socioeconómica y raza/etnia. Su originalidad reside en que no funciona mediante un sistema de cuotas, sino que proporciona una puntuación adicional en el examen de ingreso (*vestibular*) a aquellos/as alumnos/as que cumplan con criterios predeterminados: 30 puntos si el/la estudiante proviene de una escuela pública y 10 puntos adicionales si se autoidentifica como miembro de las minorías étnicas y raciales. Al rendir su examen de ingreso, los/as estudiantes que cumplen con ambos parámetros ya cuentan con 40 puntos sobre 100. En 2012 este programa benefició al 8,9% de los/as matriculados/as y está modificando el perfil étnico, socioeconómico y cultural de los/as estudiantes de la universidad (UNICAMP, 2012: 12-14).

Durante el proceso de admisión, FLACSO-Sede Ecuador y FLACSO-Sede Guatemala también toman medidas afirmativas a favor de los grupos históricamente excluidos. Para estudiantes que provienen de nacionalidades indígenas, afrodescendientes, para los/as que se encuentren en condiciones de inequidad de género, de región, socioeconómica o similar, la primera les da prioridad para la asignación de becas (cada programa de maestría cuenta con seis becas: tres para estudiantes de provincia, tres para extranjeros/as y para las poblaciones vulnerables) y de asistencia financiera (ya sea por medio de estipendios mensuales y/o descuentos desde 0% hasta el 75% en la colegiatura del programa). Asimismo, la segunda institución establece cuotas para la participación de al menos el 30% de mujeres en cada cohorte, a la vez que adopta medidas afirmativas para las personas de ascendencia maya.

Finalmente, la PUCP es la única institución que posee un programa dirigido a los/as adultos mayores de 30 años, quienes, en vez del examen regular de ingreso, deben rendir una evaluación especialmente diseñada para ellos/as.

Programas de permanencia

A medio camino, entre las políticas de acceso y las de permanencia, las políticas de becas son utilizadas tanto para atraer a estudiantes que de no haberlas no postularían a la universidad, como para lograr su permanencia al permitir una mayor dedicación a los estudios. Aquí es donde se presenta la mayor homogeneidad entre IES socias, ya que todas implementan políticas de becas, excepto FLACSO-Sede Chile. La situación de esta institución se debe a que no recibe financiamiento porque no es reconocida ni acreditada por el Estado. En el Anexo 4 se presenta una tabla comparativa con el detalle de los programas contemplados por cada IES socia para facilitar la permanencia de las poblaciones vulnerables.

Para optar por una beca, los/as estudiantes deben cumplir con criterios específicos, generalmente asociados a la *situación socioeconómica* del/la alumno/a, pero muchas veces unidos a otros marcadores de dife-

rencia, como la raza/etnia, discapacidad, edad, entre otros. Cabe señalar que, frecuentemente, la categoría etaria funciona como elemento discriminante, al excluir de la posibilidad de becas a aquellas personas que han superado una edad determinada, aun si para ciertos grupos se atenúan las exigencias. Así, para ilustrar, los/as estudiantes indígenas y aquellos/as con discapacidad que se benefician de la ayuda económica Sarmiento, una beca de acción afirmativa financiada por la UBA, quedan exentos/as de cumplir con los requisitos del promedio y de la edad. En la UBA existe otro tipo de becas asociadas al rendimiento académico, que se orientan a todos los/as alumnos/as. Sin embargo, una vez otorgada la beca cuyo objetivo es ayudar a los/as alumnos/as que no pueden costear sus estudios, la mayoría de las universidades exigen cierto nivel de rendimiento académico para la preservación de la misma a lo largo de la carrera.

En lo que respecta a la *población indígena y afrodescendiente*, aquellas instituciones que las consideran de manera concreta, lo hacen a través de sus programas de préstamo o becas, garantizándoles acceso a los mismos (Argentina, Colombia, Ecuador, México y Perú). Empero, es importante resaltar que en la UNAL-Colombia existe un apoyo académico individualizado, a través de los programas y servicios de bienestar universitario, para todos/as aquellos/as alumnos/as que ingresaron a la universidad por medio de los programas de admisión especial, los mismos que representan alrededor del 4% de los/as matriculados/as. A futuro sería apropiado profundizar en el análisis de este apoyo académico. La Facultad de Ingeniería de UDELAR cuenta con algo similar a través de su “Programa de respaldo al aprendizaje” (PROGRESA) y otros mecanismos menores.

A más de las políticas de becas, también existe homogeneidad entre las IES socias en cuanto a las políticas para garantizar la permanencia de *personas con discapacidad*. En efecto, nueve de las 12 IES disponen de acciones en este ámbito, las mismas que van desde la eliminación de barreras físicas, culturales y sociales, hasta adecuaciones curriculares y apoyos especiales para invidentes y estudiantes con discapacidad auditiva (intérpretes de lengua de señas).

Como se indicó en el acápite sobre los programas de acceso, la UNAL, la UNA-Costa Rica, la UES y la UNAM disponen de políticas de transversalización del enfoque de *género*, en el marco de las cuales se implementan diversas acciones. Para ilustrar, el art. 2 del Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero), “Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia”, se basa en la equidad de género y en la perspectiva de interseccionalidad, es decir, en una: “[...] política institucional que partiendo del reconocimiento de las diferencias entre mujeres y hombres, promueve una cultura de igualdad de oportunidades que supere los desequilibrios sociales por razones de sexo y en ‘la articulación que se da entre las distintas formas de dominación, que son experimentadas según las características sociales de los grupos a los que les atañe’ (artículo 2)”.

Además, actualmente la UCA se encuentra diseñando una política de género e imparte obligatoriamente una asignatura de género a todos los/as estudiantes de pregrado; tema que también ha sido incluido en el curso de formación a docentes.

Finalmente, Perú y El Salvador cuentan con una defensoría universitaria, cuyo rol es velar por el bienestar y la no discriminación, maltrato o violencia al interior de la universidad.

Heterogeneidad en la denominación y recolección de indicadores sobre la población estudiantil en las IES socias

En las instituciones de educación superior de América Latina, de acuerdo a las normativas propias de estas o a las que siguen por las regulaciones a nivel nacional, existe un escenario heterogéneo sobre la denominación y recolección de indicadores de la población estudiantil; es decir, el vacío de una normativa a nivel de la región de América Latina y el Caribe deja como resultado este devenir. Análogamente, la mayoría de indicadores actuales no permite el cruzamiento de múltiples variables para refinar los datos que se obtienen, y esto no deja ver claramente las tendencias de exclusión desde una perspectiva interseccional.

Así, desarrollar nuevos indicadores o mejorar los ya existentes son los propósitos que las instituciones socias deberán llevar a cabo dentro del proyecto MISEAL; por ello, en esta parte, visibilizar la manera en que las instituciones denominan ciertos indicadores, por un lado, y, por otro, conocer la disponibilidad o no de los mismos de cada IES, dependiendo si es para un proyecto académico de grado o de posgrado, son pilares básicos.

Denominación de indicadores

La nomenclatura o denominación de indicadores sobre la población estudiantil utilizada en las IES socias difiere de una universidad a otra y no todas registran los siete indicadores seleccionados para el análisis. El siguiente cuadro busca confrontar de qué manera cada institución registra, o no, los indicadores contemplados para la población estudiantil.

Tabla N.º 14
Definición de indicadores de las IES de la población estudiantil

IES	Aspirantes	Admitidos	Matriculación	Graduación	Deserción	Rendimiento	Segregación disciplinar
UBA	Ingreso		Inscriptos/ Reinscritos		No se registra este indicador	Rendimiento	Unidad académica/ Facultad y carrera
UNICAMP	Inscriptos	Ingresantes	Matriculados	Concluintes	Evadidos	Rendimiento académico	Áreado conocimiento
FLACSO-Chile	Aspirantes	Admitidos	Matriculados	Egresados y titulados	No se registra este indicador	Rendimiento académico	Por programa de posgrado(maestría y diplomados)
UNAL	Aspirantes	Admitidos	Matriculados	Graduados/ Egresados/ Titulados	No se registra este indicador	Rendimiento	Sede, facultad, carrera (programa curricular) y área de conocimiento
UNA-Costa Rica	Aspirantes	Admitidos	Matriculados	Graduados	Deserción parcial	Rendimiento	Facultades y programas
Universidad El Salvador	Aspirantes	Seleccionados	Matriculados	Graduados	No se registra este indicador	No se registra este indicador	Área del conocimiento, sede, facultad y carrera
FLACSO-Ecuador	Postulantes	Admitidos	Matriculados	Graduados	Deserción	Rendimiento académico	Segregación por escuela y programas
FLACSO-Guatemala		Admitidos	Matriculados	No se registra este indicador	Deserción	No se registra este indicador	Programas y áreas de conocimiento
UNAM	Aspirantes		Matriculados	Egresados/ Titulados	Abandono escolar	Desempeño académico	Facultades / Entidades académicas y carreras
UCA	Pre-matrícula/aspirantes		Matriculados	Graduados	Deserción y expulsión	Estudiantes por nivel académico	Facultades y carreras
PUCP	Postulantes		Matriculados	Graduados	Deserción y expulsión por bajo rendimiento	Rendimiento según quintiles/ Craest	Facultades y especialidades
UDELAR*	Inscripción		Matriculados	Egresados	Deserción	Rendimiento	Facultad y carreras

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias (2012). Matrices de indicadores (Nicaragua, Perú). UNAM (2005).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

*Corresponde al proceso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República donde se implementará el observatorio de MISEAL, la Facultad de Ingeniería es socia de MISEAL junto a FLACSO-Proyecto Uruguay.

¿Qué aspectos permiten visibilizar la información detallada anteriormente? Primeramente, en lo que respecta al proceso de acceso, se seleccionaron tres indicadores: aspirantes, admitidos/as y matriculados/as.

Así, cinco de las 12 IES socias de MISEAL contemplan una desagregación de estos, en el resto de instituciones esta etapa se registra en dos pasos ya que la mayoría no distingue entre aspirantes y admitidos/as (o al menos no releva ambos indicadores). En la UBA y la Facultad de Ingeniería de la UDELAR el ingreso al pregrado es libre y sin costo, es decir, todos/as los/as que se inscriben son admitidos/as. Segundo, en cuanto a la denominación utilizada para designar los indicadores, la mayoría de IES utilizan los términos “aspirantes” y/o “admitidos/as”; sin embargo, se puede apreciar excepciones para el caso de FLACSO-Sede Ecuador, que emplea el término “postulantes” en vez de aspirantes; asimismo, la PUCP desagrega esta fase en “postulantes” y “matriculados/as”. Todas las IES registran el indicador de matriculados/as, con excepción de Argentina, que lo divide en inscritos y reinscritos.

Siguiendo con el análisis de indicadores, el de “segregación disciplinar” es manejado por todas las IES que lo desagregan por programas, también denominados carreras, así como por facultad; este lineamiento no lo consideran las cuatro sedes de FLACSO, ya que cada una cuenta como facultad. Un caso para ejemplificarlo es el de FLACSO-Sede Ecuador, que está dividida en departamentos, y estos, a su vez, abarcan varios programas.

Por otro lado, los indicadores de proceso (deserción, rendimiento y graduación) presentan mayores problemas de registro de información. La UBA, la FLACSO-Sede Chile, la UNAL-Colombia, y la Universidad de El Salvador informan en sus reportes de 2012 que no cuentan con relevamiento del indicador de deserción; dos IES, en cambio, no registran el indicador de rendimiento (Universidad de El Salvador y FLACSO-Sede Guatemala). En cuanto al indicador de “graduación”, solo FLACSO-Sede Guatemala reporta que no lo considera. Asimismo, cabe puntar que existen diversas denominaciones para este indicador: egresados/as, titulados/as y graduados/as. A continuación se observa que la información relevada bajo el paraguas de los indicadores de “deserción” y “rendimiento” presenta una gran heterogeneidad entre las IES socias.

Disponibilidad de información sobre indicadores de grado en las IES socias

Es importante aclarar que las cuatro sedes de FLACSO (Chile, Ecuador, Guatemala y Uruguay) no ofertan programas de grado, razón por la cual la información relativa a estos indicadores se describe posteriormente. No obstante, en el marco de MISEAL, la FLACSO-Proyecto Uruguay trabaja en convenio con la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República (UDELAR), institución donde funcionará la filial del observatorio MISEAL. Consecuentemente, los indicadores que se describen en el siguiente cuadro corresponden a la información relevada por la Facultad de Ingeniería, que cuenta con una oferta variada de carreras de grado (FLACSO-Proyecto Uruguay y Facultad de Ingeniería de la UDELAR, 2012). Ergo, la información sobre indicadores de grado abarca nueve de las 12 IES socias.

Tal como se describió anteriormente, las universidades no llevan registro de ciertos indicadores, principalmente los relativos a “deserción”, “rendimiento” y casos de “violencia, acoso o discriminación”. En relación a este último, solo la Universidad de El Salvador presenta los casos denunciados en la Defensoría de los Derechos Universitarios para los años 2008 y 2009; en su documento se menciona que no es información pública y tan solo se cuenta con la misma cuando el/la defensor/a elabora su informe anual. Además, “la información de los casos no se brinda cuando estos están en vías de investigación, la cual puede llegar a durar de un mes hasta seis meses” (Universidad de El Salvador, 2012: 53). Igualmente, en UNICAMP los datos son recogidos por la Defensoría, empero no son accesibles sin autorización por parte de esta instancia. Ciertas IES, si bien no tienen procedimientos claros para el registro del indicador, cuentan con información parcial y dispersa en la Fiscalía contra el Hostigamiento Sexual (UNA-Costa Rica) o en los consejos de facultad (UCA y PUCP), por lo que se requiere avanzar hacia un relevamiento sistemático y centralizado de este indicador. Por último, tres IES no lo manejan.

Tabla N.º 15
Indicadores de grado de las IES socias de MISEAL

Disponibilidad de información sobre indicadores de grado en las IES socias									
	País/ Universidad	Aspirantes	Admitidos	Matricu- lación	Graduación	Deserción	Rendimiento	Segregación disciplinar	Violencia, acoso o discriminación
1	Argentina/ UBA	Sí		Sí: ins- critos y reinscri- tos	Egresos	No se registra medición específica para deserción. Se considera cantidad de estudiantes por año de inicio de es- tudios en términos absolutos, así como egresados inscritos y reinscritos.	Cantidad de estu- diantes que inicia- ron actividades en su facultad según tipo de actividad académica y canti- dad de asignaturas cursadas por unidad académica de cursado de la carrera.	Cantidad de estudiantes por rama de estudio y disciplina, por unidad, facultad y carrera.	No se registra este indicador. Pero se cuenta para la po- blación estudiantil con un régimen disciplinario.
2	Brasil/ UNICAMP	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Área do conhecimento	La UNICAMP tiene un sistema de defensoría que recoge datos sobre violencia y discriminación pero los mismos son inaccesibles sin previa autorización de esta instancia.
3	Chile/ FLACSO- Sede Chile	n/a							
4	Colombia/ UNAL	Sí	Sí: admitidos y admitidos programas diferenciados	Sí	Sí	No se registra este indicador	Sí	Sede, facul- tad, carrera (programa curricular) y área de co- nocimiento	No se registra este indicador
5	Costa Rica/ UNA	Sí	Sí	Sí	Sí	El porcentaje de deserción parcial muestra el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título en el año académico estable- cido y que no se han matriculado ni en ese año ni en el anterior.	Sí (se tiene desde hace diez años)	Facultades y programas	Registro parcial de casos de violencia, acoso o discri- minación. Existe un organismo especializado por reglamento interno para presentar denuncias contra el hostigamiento sexual, tanto de es- tudiantes como de funcionarios, que es la Fiscalía contra el Hostigamiento Sexual.
6	El Salvador/ UES	Sí	Sí	Sí	Sí: indica- dores de "Total de graduacio- nes por año, facultad y carrera"	No se registra este indicador. Los criterios de identi- ficación difieren de una facultad a otra. Entre los motivos de deserción se tiene: cambio de carrera, aplazamiento de materia, carga labo- ral y/o familiar.	No se registra este indicador pero se cuenta con los datos que permiti- rían calcularlo.	Area del conocimien- to, sede, facultad y carrera	Registro de los casos de acoso sexual denunciados en la Defensoría de los Derechos Universitarios de la UES para años 2008 y 2009.
7	Ecuador/ FLACSO	n/a							
8	Guatemala/ FLACSO	n/a							

Parte II. Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones

9	México/ UNAM	Sí	Sí	Sí: Alumnos titulados hasta dos años después de egresar; titulación respecto a la matrícula.	Abandono escolar, puede ser: en el primer año, segundo año, inicial, con avance menor al 50% de los créditos cubiertos, con avance mayor al 50% de los créditos, definitivo.	Alumnos de alto rendimiento: porcentaje de alumnos regulares sin reprobación con promedio mínimo de 9,0. Alumnos sin reprobación.	Facultades y carreras	No se registra este indicador
10	Nicaragua/ UCA	Sí	Sí	Sí	Deserción y expulsión	Estudiantes por nivel académico	Facultades y carreras	Las denuncias de casos de violencia, acoso o discriminación dentro de la universidad son registradas por la secretaría académica de cada facultad (coordinaciones de carrera) y posteriormente evaluadas por un consejo disciplinario.
11	Perú/PUCP	Sí	Sí	Sí	Desertores (se considera que un alumno deserta cuando no se ha matriculado en los últimos tres semestres cerrados, no ha sido eliminado y no ha egresado) y Expulsados: “eliminado por bajo rendimiento”. Dentro de este indicador, existen varios tipos de eliminación, que se consignan en la fila “Razón de la expulsión”.	Información del rendimiento por quintiles. Conocido en la PUCP como Craest. Se puede procesar la información para obtener un <i>ranking</i> .	Facultades y especialidades	No se registra este indicador pero existe información dispersa en los consejos de facultad, y podría ser construido a partir de las actas de estos consejos.
12	Uruguay/ Facultad de Ingeniería de la UDELAR	Sí	Sí	Sí	Deserción: dos últimos años sin actividad estudiantil registrada. Los motivos de deserción se registran para alguna subpoblación.	Se cuenta con los créditos obtenidos, exámenes aprobados, calificaciones obtenidas, por estudiante, y se pueden hacer estudios específicos.	Facultades y carreras	Todo estudiante puede dirigirse al Decanato o a la UEFI para denunciar situaciones de discriminación. Los horarios previstos para atención llevan el nombre de “Atención al estudiante” u “Orientación a los estudiantes”, si bien no se especifica que los mismos puedan servir para efectuar denuncias, los estudiantes puedan utilizarlos para lo que crean conveniente.

Fuente: Informe de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de indicadores (Nicaragua, Perú, 2012). Matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias (2012). UNAM (2005).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

En cuanto al indicador de “deserción”, de las nueve instituciones consideradas, tres no lo sistematizan: Argentina, Colombia y El Salvador. Asimismo, El Salvador argumenta que se debe a la dificultad que representa la diversidad de criterios utilizados para la deserción en cada facultad. Similar situación ocurre en las definiciones del indicador utilizadas en cada una de las IES socias de MISEAL. En efecto,

entre aquellas que desglosan datos, las conceptualizaciones del indicador varían de una IES a otra, así, tenemos que:

Tabla N.º 16
Definiciones de indicador de “deserción”

País/Universidad	Denominación del indicador	Definición del indicador
Costa Rica/UNA	Porcentaje de deserción parcial	Número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título en el año académico establecido y que no se han matriculado ni en ese año ni en el anterior.
México/UNAM	Abandono escolar	Situación en la que un alumno ha concluido un ciclo o nivel educativo y no continúa sus estudios dentro de la institución. El abandono escolar puede ser: en el primer año, segundo año, inicial, con avance menor al 50% de los créditos cubiertos, con avance mayor al 50% de los créditos, definitivo.
Perú/PUCP	Desertores	Se considera que un alumno deserta cuando no se ha matriculado en los últimos tres semestres cerrados, no ha sido eliminado y no ha egresado.
Uruguay/Facultad de Ingeniería de la UDELAR	Deserción	Dos últimos años sin actividad estudiantil registrada.

Fuente: Informe de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de indicadores del Perú (2012). UNAM (2005).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Las diferencias metodológicas de medición tienen un impacto directo en las cifras de deserción e impiden la realización de comparaciones estrictas entre los indicadores de las IES socias. Esta situación vislumbra la necesidad de fortalecer los procesos de armonización de los indicadores de las IES socias con el fin de disponer de información comparable.

Se observa una heterogeneidad similar al comparar las definiciones utilizadas por las instituciones para el indicador de rendimiento, ya que en ciertos casos se mide la cantidad de asignaturas cursadas por carrera (Argentina), mientras que en otros la medición se centra en las notas obtenidas por los/as estudiantes.

En lo relativo a los indicadores de acceso a las IES (aspirantes, admitidos/as, matriculados/as), todas cuentan con información; no obstante, como ya fue señalado anteriormente, varias dividen este proceso en dos pasos/indicadores, ya que no hacen distinción entre los conceptos de “aspirante” y “admitidos/as”, o al menos se registra un solo dato.

Disponibilidad de información sobre indicadores de posgrado en las IES socias

Lo analizado previamente permite deducir que la disponibilidad de información de indicadores para programas de grado en las IES puede ser homogénea o heterogénea, a veces confusa o no existe. No obstante, ¿qué sucede con los indicadores en el caso de los posgrados? El uso de estos es ¿diferente o similar?, ¿se recoge mayor o menor información? Lo que se matiza a continuación permitirá reflexionar sobre estas preguntas, y considerar posibles estrategias de armonización de los indicadores.

A diferencia de lo planteado con la disponibilidad de indicadores para el grado, donde se consideró a nueve de las 12 socias, aquí se cotejará todas las instituciones, ya que cada una de ellas ofrece programas de posgrado.

Similar a lo descrito en forma precedente, el registro del indicador de “casos de violencia, acoso o discriminación” no difiere en el posgrado, la dinámica es la misma tanto para las ya analizadas como

para las sedes de FLACSO en Chile, Ecuador y Guatemala, que si bien señalan que hay un Código de Ética¹³ que estipula qué hacer en cualquier caso de “violencia, discriminación o acoso sexual”, no se lo registra como indicador.

Tabla N.º 17
Trayectoria del indicador de “violencia, acoso o discriminación sexual” de las 12 IES socias del proyecto MISEAL

País	Violencia, acoso o discriminación sexual
Argentina	No se registra este indicador. Se cuenta con un régimen disciplinario amplio.
Brasil	
Chile	Artículo tercero, Código de Ética: a) La discriminación de raza, color, religión, nacionalidad, origen étnico, género, estado marital, orientación sexual o discapacidad. b) Ofrecimiento de sobornos en la calificación del desempeño académico. c) La agresión física, verbal, hostigamiento, coerción, acosos, descalificación. d) El hostigamiento sexual.
Colombia	No se registra este indicador.
Costa Rica	Registro parcial de casos de violencia, acoso o discriminación. Existe un organismo especializado por reglamento interno, para presentar denuncias contra hostigamiento sexual, el cual es la Fiscalía Contra el Hostigamiento Sexual. La fiscal encargada de esta instancia señaló, en una entrevista, que a esta oficina solamente llegan denuncias de este tipo de hostigamiento, tanto para estudiantes como para funcionarios/as. Departamento de Orientación y Psicología, donde se informó que para la sede central existen cinco orientadores/as y cinco psicólogos/as.
El Salvador	Registro de los casos de acoso sexual denunciados en la Defensoría de los Derechos Universitarios de la UES para años 2008 y 2009.
Ecuador	FLACSO se rige a lo que reza el ítem “Ética académica” contenido en el Reglamento Institucional, en los artículos 97 y 98.
Guatemala	El Código de Ética de la FLACSO expone que las conductas de los miembros de la FLACSO se rigen por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (págs. 13 y 14).
México	No se registra este indicador.
Nicaragua	Las denuncias de casos de violencia, acoso o discriminación dentro de la universidad son registradas por la secretaría académica de cada facultad (coordinaciones de carrera) y posteriormente evaluadas por un consejo disciplinario. Sin embargo estos datos no se sistematizan, no están disponibles, los procedimientos no son claros, y no están centralizados.
Perú	No se registra este indicador pero existe información dispersa en los consejos de facultad, por lo que podría ser construido a partir de las actas de estos consejos.
Uruguay	No se registra este indicador.

Fuente: Informe de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

La pauta que sigue el indicador de “deserción”, en cuanto a que no es registrado por algunas instituciones, también se extiende para FLACSO-Sede Chile y FLACSO-Proyecto Uruguay. Asimismo, no hay diferencia en la diversidad de criterio y la problemática que esto plantea; FLACSO-Sede Guatemala y FLACSO-Sede Ecuador se suman al grupo de IES descritas en el cuadro anterior.

Tabla N.º 18
Definición del indicador de “deserción” en las IES socias

País/Universidad	Denominación del indicador	Definición del indicador
Ecuador/FLACSO	Deserción	Son aquellos/as estudiantes que abandonan la institución en relación al número de estudiantes que continúan los estudios. FLACSO categoriza a los que desertan por bajo rendimiento, por expulsión y/o retiro voluntario en un período.
Guatemala/FLACSO	Deserción	La deserción de las y los estudiantes se observa al momento de la elaboración de la tesis de grado de maestría o doctorado. Sin embargo, con la nueva modalidad de autosostenibilidad de las maestrías, se espera que la deserción sea menor.

Fuente: Informe de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

En cuanto al indicador de “rendimiento”, la falta de uniformidad en la información que tienen las IES, ya sea porque la forma de definir este concepto difiere de una a otra, porque no lo registran o porque poseen registros pero no los han sistematizado, ha provocado que las diversas instituciones no puedan contar con datos concretos que permitan entender mejor la situación de in/exclusión que existe y mucho menos hacer análisis interseccionales. A manera de ilustración, la UNAL-Colombia, UES y FLACSO-Sede Guatemala no examinan este indicador; la UBA sigue el mismo abordaje señalado para el grado; FLACSO-Sede Ecuador, FLACSO-Proyecto Uruguay, la UCA y la PUCP, si bien cuentan con esta información, la misma se adecúa en función de la descripción de lo que definen como rendimiento; y por último, UNICAMP, FLACSO-Sede Chile y UNA-Costa Rica refieren este indicador. En esta última universidad se recopila información sobre el rendimiento académico de la población estudiantil por ciclo lectivo, lo cual incide en la prioridad en las fechas de matrícula; a mayor rendimiento académico, más opciones de cupo en los cursos. Asimismo, se aprecia una conducta de recolección y heterogeneidad de contenido parecida respecto al indicador de “graduación”¹⁴.

Al continuar con la exploración de lo que ocurre con los indicadores de posgrado, hay que señalar que el de la organización académica depende de los orígenes de las instituciones y presenta una variedad de nombres para designar el indicador. Si bien para este trabajo de armonización se ha escogido “segregación disciplinar”, las IES utilizan un abanico de términos tales como: “área de conocimiento”, “facultad”, “tipo de programa”, “unidades académicas”, “institutos centros”, entre otros; 11 de las 12 IES los contemplan y solamente FLACSO-Proyecto Uruguay carece de este detalle.

Para concluir con este proceso analítico, vale decir que los indicadores “aspirantes”, “admitidos/as” y “matriculados/as” siguen un similar proceder que el que hay sobre la disponibilidad de información de grado, es decir, siguen dos pasos/indicadores: el primer paso contempla el no hacer variación alguna entre “aspirante” y “admitido/a”, lo que conlleva a advertir que la fusión de estos términos deja pendiente información relevante sobre quiénes son los/as admitidos/as y quiénes se quedan en el plano de aspirantes/postulantes¹⁵. El segundo paso, el del indicador “matriculado/a”, es un puente de unión entre las IES por la homogeneidad en su uso.

En el curso de este cotejamiento, se ha observado que las similitudes en cuanto a la disponibilidad de indicadores por parte de las instituciones de educación superior son menores que los contrastes; esbozar este escenario permitió mapear varias aristas que obstaculizan una medición certera de datos por parte de las IES, los mismos que son básicos para la elaboración de programas de inclusión permanente, con los que los grupos vulnerables se benefician continuamente y no solo de manera coyuntural.

Este ejercicio es parte de una labor más amplia, orientada a armonizar los indicadores; sin embargo, los cambios que las IES puedan realizar en cuanto a la utilización de estos deben adecuarse continuamente y no solo en función de este proyecto, la dinámica de hacer una composición interseccional es elemental para llevar a cabo cambios que disminuyan las brechas de inequidad entre los diferentes sectores sociales de un país.

Acceso de la población docente

A continuación se describe sucintamente los procedimientos de ingreso de docentes en las IES socias del consorcio MISEAL y se hace un ejercicio comparativo. Para este trabajo se consideraron los “Informes sobre condiciones existentes de normas y reglamentos en las IES socias” entregados por las integrantes del proyecto. En algunos casos se consultaron los documentos oficiales¹⁶. Dado que la información volcada en los informes no es homogénea pueden resultar algunas imprecisiones y vacíos. Para mayor claridad se construyó un cuadro con los principales indicadores: formas de ingreso, categorías y subcategorías, régimen de dedicación, tipos de designación o nombramiento y marco normativo. En la segunda parte se hace una revisión de los programas de acción afirmativa para la población docente. Este apartado también aparece sintetizado en un cuadro.

En primer lugar, las normativas de ingreso para la población docente incluyen, en la mayoría de las IES, conceptos tales como “capacidad probada”, “idoneidad moral”, “formación académica” y “titulación de grado” como puntos de partida o base a partir de la cual se edifican los criterios normativos específicos. En algunas IES los grados inferiores del escalafón docente están previstos para ser cubiertos por estudiantes avanzados del nivel de grado. Dentro de esta generalidad, la UNICAMP se diferencia del resto por su exigencia de un título de Doctor o Ph.D. para el/la postulante a la docencia, y la PUCP, por su mención a la “trayectoria sobresaliente como alumno de pregrado” para la modalidad de invitación a profesores/as que han trabajado previamente en la categoría de “pre-docente”. En la misma línea, la PUCP menciona la “trayectoria profesional y académica sobresaliente” como requisito para invitar a profesores/as con mayor trayectoria.

Las formas de ingreso o contratación del personal docente de las IES se distribuyen en tres grandes categorías: concurso, contrato y designación.

Ingreso por concurso

En términos generales, el acceso por concurso determina un “nombramiento” o tipo de “designación” en carácter de docente “regular”, “de planta”, “definitivo”, “ordinario” o “efectivo”. Salvo algunas excepciones, como la UDELAR, cuyas normativas prevén un llamado a aspirantes y concurso también para docentes interinos, en las otras IES el concurso avala, al mismo tiempo, un tipo de designación más estable.

Las características de la modalidad “concurso” varían entre las IES y al interior de una misma institución. Estos pueden ser abiertos o cerrados, en función de las características de la convocatoria. En el primer caso implican llamados públicos externos a la institución que responden a un abanico de posibilidades en cuanto al tipo de difusión de la convocatoria. Pueden ser internacionales (como el caso de FLACSO-Sede Ecuador), a través de la prensa local (UDELAR), o por difusión institucional en carteleras o páginas web institucionales.

Los concursos cerrados, por su parte, están destinados al cuerpo docente de la propia IES y pueden reservarse para la promoción o cambio de categoría (en el caso de la UNAM) y otras situaciones que no aparecen detalladas en los documentos proporcionados por las socias. Para UNICAMP el concurso público y tener el título de profesor doctor MS-3 son las únicas formas de ingreso a la docencia.

La modalidad de concurso puede dividirse, según su metodología, en:

- a) Concurso de oposición/prueba/examen
- b) Concurso de méritos/antecedentes
- c) Concurso de oposición/prueba y méritos

Respecto a la duración de los cargos concursados, la UBA y el sistema FLACSO estipulan la validez de un cargo concursado. En el primer caso es de siete años, mientras que para el sistema FLACSO es variable y se define a través de un contrato firmado. Las otras IES no aportan detalles sobre este punto.

Otras limitaciones encontradas son que la PUCP estipula un límite de cuarenta años como edad tope para ingresar a la docencia en el nivel de grado; y la UDELAR de Uruguay determina que para el ingreso a la Docencia Grado 1 (el nivel inferior de la escala jerárquica) no se puede contar con más de 35 años.

Ingreso por contrato

La segunda categoría para el ingreso a la función docente en las IES es la “contratación” o “designación por reclutamiento” o “designación directa”. La designación por reclutamiento es propia del sistema FLACSO y de FLACSO-Sede Ecuador en particular, puesto que todo el personal académico debe estar contratado/a, por esta razón se denomina “designación por reclutamiento”.

La modalidad de contratación se utiliza en todas las IES con excepción de UNICAMP y la UES, que no lo tienen previsto en sus normativas o bien esto no aparece detallado en sus respectivos informes. Para la UNA-Costa Rica, la forma regular de contratación es por tiempo indeterminado, por medio de un proceso de selección.

La modalidad de ingreso por contrato, puede corresponderse con un tipo de designación “interina” o “temporal” o “contrato a término”, según la nomenclatura de cada IES, y es independiente, en la mayoría de los casos, del Régimen de dedicación o Régimen de trabajo horario. Así, por ejemplo, la UCA en Nicaragua tiene dos formas de contrato: a tiempo completo y horario.

La descripción de los procedimientos de contratación, salvo en algunos informes presentados por las IES, no resulta muy clara. Los requisitos exigidos varían en función del tipo de cargo. FLACSO-Sede Ecuador describe el proceso a través de las comisiones dictaminadoras ad honórem, integradas por tres personas. La UCA menciona el rol de la Comisión Académica Evaluadora, la UDELAR describe la función que les cabe en la contratación a las comisiones asesoras y las decisiones por mayoría simple que toma el Consejo de Facultad como máxima autoridad. La UBA requiere la aprobación de dos tercios de los miembros de su Consejo Directivo para las contrataciones e invitaciones al igual que se requiere la autorización del Consejo Superior. Los procedimientos de ingreso por contrato varían al interior de cada centro universitario, instituto o facultad en función de políticas de contratación, estructuras y funcionamientos.

Ingreso por invitación

La tercera forma de ingreso es por invitación, también denominada por “designación”, y está reservada a profesores/as de reconocida trayectoria, profesores/as eméritos, o “libres”, “visitantes”.

Tabla N.º 19
Comparación de población docente

IES	Forma de ingreso o contratación	Categorías y subcategorías (ordenadas de mayor a menor)	Régimen de dedicación/trabajo	Tipo de designación nombramiento	Marco normativo
UBA	Concurso Contrato Invitación	Profesores/as: Titular Asociado Adjunto Auxiliares docentes: Jefe de Trabajos Prácticos Ayudante 1º Ayudante 2º Prof. contratados/as Prof. invitados Docentes ad honórem	Exclusiva Semi-exclusiva Parcial/simple	Regular (por concurso, validez: siete años) Interino (por nombramiento) Contratados e invitados, lapso variable	Estatuto Universitario Normas particulares de cada facultad
UNICAMP	Concurso público Requisito: doctorado	Carrera docente: Magisterio de Nivel Superior (MS) Categorías: MS-6 (Profesor/a titular) MS-5 (Profesor/a asociado) MS-3 (Profesor/a doctor/a) MS-2 (Profesor/a asistente) MS-6 (Instructor)	RTP: Régimen de turno parcial 12 h RTC: Turno completo 24 h RDIDP: Dedicación integral 40 h	No se detalla	Ley 11 344 (2006)
UNAL, Colombia	Para cargos de carrera: concurso docente abierto y público; ordinario o especial; o por reingreso Para personal académico no vinculado a carrera profesoral: contrato temporal	Según las calidades y méritos: Prof. titular Prof. asociado/a Prof. asistente Prof. auxiliar Expertos/as Prof. visitantes Prof. especiales Prof. adjuntos (calidad de ad honórem) Pasantes posdoctorales Docentes ocasionales	Dedicación exclusiva 44 h (en carrera) Cátedra hasta 21 h Hasta 12 h	Para personal de planta: Acto administrativo de nombramiento, aceptación y posesión del cargo Contratación por medio de solicitud del director de departamento y por período determinado Contratación temporal por proyecto Contratación mediante acto administrativo	Dos estatutos vigentes en forma simultánea: Acuerdo 035 de 2002 del Consejo Superior Universitario, rige para personal docente que ingresó hasta el 15 de mayo de 2005 Acuerdo 016 de 2005 de CSU, rige para personal docente ingresado a partir del 16 de mayo de 2005 En lo referente a régimen disciplinario está vigente el último

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

UNA-Costa Rica	Registro de elegibles	Régimen de carrera Profesor/a II catedrático/a Profesor/a I Prof. instructor/a licenciado/a Prof. instructor/a bachiller	Nombra- miento por cantidad de horas: desde 5 h hasta 40 h	Nombramiento interino o nombra- miento en propiedad	Reglamento de carrera académica
UES	Concurso por oposición	No se detallan	No se detalla	Interino (por un período académico)	Ley Orgánica de la UES
FLACSO-Sede Ecuador	Concurso público a nivel internacional Designación por reclutamiento Reclutamiento por proyecto puntual	Profesor/a titular o de planta Profesor/a asociado/a Profesor/a invitado/a bajo honorarios profesionales	Tiempo completo o dedicación exclusiva No se expli- citan otras opciones	Por dos años máximo	Documentos oficiales FLACSO Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)
UNAM	Concurso oposición abierto (para ingreso) Concurso de oposición cerrado (para promoción) Por contrato Por designación (profesores investigadores visitantes y eméritos)	Profesores/as investiga- dores/as de carrera: los que tienen completo o medio tiempo pueden ser titulares o asociados (A, B, C) Profesor/a de asignatura Profesores/as e investi- gadores/as (ordinarios A, B, visitantes, ex- traordinarios eméritos) Ayudantes de profesor/a o de investigador/a (niveles: A, B) Técnicos académicos/as (niveles: A, B, C)	Tiempo completo 40 h Medio tiempo 20 h	Definitivos Interinos Por contrato de prestación de servicios	Estatuto del Perso- nal Académico de la UNAM (EPA)
UCA	Concurso público de méritos Contrato	Prof. titular catedrático/a Prof. asociado/a Prof. adjunto Prof. instructor/a Prof. asistente Investigador/a (de planta, asociado/a)	Tiempo com- pleto No se detallan otras opciones A tiempo completo A horario	Docentes de planta Docentes de horario A tiempo completo A horario	Ley 89 de Autonomía de las IES (1990), Reglamento Carrera de la UCA Normas de cada instituto o centro de investigación

PUCP	Concurso de méritos Contrato Invitación	Prof. principal Prof. asociado/a Prof. auxiliar Docente investigador/a	Tiempo completo Tiempo parcial convencional Tiempo parcial por asignatura	Prof. ordinarios (nombrados estables/de planta) Prof. contratados/as (no son de planta) Prof. invitados (por un ciclo)	Ley Universitaria N.º 23733
UDELAR	Concurso de méritos y pruebas Concurso de méritos Concurso de pruebas Designación directa por el Consejo de Facultad (para docentes libres)	Docente grado 5 (equivalente a catedrático/a o titular) Docente grado 4 Docente grado 3 Docente grado 2 Docente grado 1	Régimen de dedicación total o exclusiva (o a tiempo parcial, variable y medido en horas)	Efectivos (por concurso) Interinos (por llamado a aspiraciones) Contratados Honorarios y libres	Estatuto Personal Docente 1968 Ordenanza de Organización Docente 1973 Ordenanza del Personal Docente de la Facultad de Ingeniería 2006 Ordenanza concursos provisión de cargos doc. (Ing.) 2006 Reglamento Organización de Servicios Docentes
Sistema FLACSO	Se prevén exámenes, concursos y entrevistas que dependen de cada unidad académica Todo nombramiento se formaliza a través de un contrato	Prof. investigadores/as de tiempo completo Prof. investigador/a de tiempo parcial Prof. de asignatura Prof. invitado/a Prof. visitante Tutor de programa a distancia Asistente de investigación Becario/a de investigación Técnico académico	Tiempo completo con dedicación exclusiva Tiempo completo sin dedicación exclusiva Tiempo parcial (dedicación menor)	Personal de planta (contrato superior a un año) Personal temporal (contrato por proyectos) Personal por producto (contrato por producto puntual o actividad específica)	Acuerdo sobre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Reglamento de personal de la FLACSO Resolución CD 2010.03/23

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Proyecto Uruguay.

Utilización de lenguaje sexista

El uso sexista del lenguaje implica la utilización abusiva e innecesaria del masculino genérico cuando podrían utilizarse términos incluyentes, abstractos, plurales o vocablos no marcados. El uso sexista del lenguaje refuerza estereotipos de género, hace invisibles a las mujeres en el discurso y produce una ambigüedad excluyente. Como fórmula conocida para determinar el uso sexista del lenguaje se puede aplicar la “regla de inversión”, que consiste en verificar si el texto sigue siendo válido al cambiar el género gramatical de la expresión, sustituyendo el masculino por femenino o a la inversa. En nuestro análisis, el procedimiento para determinar el uso de lenguaje inclusivo o no en las normas analizadas consistió en distinguir el masculino genérico excluyente (“investigador”) del uso de barras (“investigador/a”) o la

utilización de fórmulas que englobaran ambos sexos (“personal de investigación”). Con excepción de FLACSO-Sede Ecuador, las normativas institucionales no utilizan lenguaje inclusivo.

Programas de acción afirmativa para la población docente (ingreso, permanencia y movilidad)

En este proyecto, las acciones afirmativas pueden ser entendidas como el trato preferencial en el acceso, la permanencia y la movilidad que se orientan a favorecer las condiciones de inclusión de grupos o sectores que han sufrido históricamente algún grado de exclusión social. Según la definición aportada por Pastor Murillo,

[...] la noción de medidas afirmativas se refiere al conjunto de acciones legislativas y administrativas de carácter temporal, coherentes con el propósito de remediar situaciones de desventaja o exclusión de un grupo humano, discriminado en algún aspecto de la vida social. Dada su temporalidad y su fin de alcanzar la igualdad efectiva de cierto grupo poblacional, su adopción se sujeta a criterios de legitimidad, razonabilidad y proporcionalidad (Murillo, 2010: 108).

Teniendo en cuenta la definición precedente, los marcadores de diferencia definidos por MISEAL y la perspectiva de la interseccionalidad asumida por el proyecto, para el análisis de los programas de acciones afirmativas referidos a la población docente, se consideraron las realizadas por las IES en diferentes niveles, que podrían ser entendidos como indicadores.

Estos niveles, que van de lo general a lo particular, pueden ordenarse así: firma de tratados, declaraciones institucionales, legislación específica, existencia de planes, ejecución de programas, existencia de medidas o procedimientos administrativos que aseguren el cumplimiento de derechos, existencia de instancias donde se reciban y atiendan las demandas.

Dado que la información suministrada por las IES es heterogénea, el análisis de las acciones afirmativas destinadas a la población docente deberá profundizarse en el futuro. Sin perjuicio de lo anterior, puede afirmarse que la mayoría de las IES, por funcionar en el marco de Estados de Derecho, cuentan, en todos los casos, con el primer nivel normativo que asegura el principio de igualdad.

La segunda idea que resulta es que el concepto de medidas afirmativas parece estar orientado más hacia la población estudiantil que a la población docente; esta última, comprendida, en el mejor de los casos, en las normativas o acciones de tipo general.

Un ejemplo claro lo proporciona la UNICAMP, donde los docentes varones prácticamente duplican el número de mujeres, se encuentran proporcionalmente más representados en los niveles superiores de la carrera docente, y no se observa ninguna acción afirmativa.

La tercera idea a la que puede arribarse del estudio de la documentación es que la perspectiva de la interseccionalidad no está presente en las medidas afirmativas que existen en la actualidad, predominando acciones para algunos marcadores de diferencia en forma focalizada y no en combinación con otros. Un ejemplo del segundo nivel propuesto en la clasificación y de acción afirmativa focalizada es la Declaración de reconocimiento de la identidad de género en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con respecto de la población *trans*. La UCA en Nicaragua y la UNA-Costa Rica parecen ofrecer perspectivas más abarcadoras que el resto en el nivel de las políticas de inclusión, mientras que el sistema FLACSO, en sus normativas, cuenta con indicaciones sobre todos los marcadores de diferencia.

La UES de El Salvador, por su parte, parece ofrecer acciones afirmativas más completas en todos los niveles de la escala, desde normativas hasta atención a las demandas. A modo de ejemplo, el Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador indica:

Art. 10.- Se prohíbe la discriminación, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, sindicalización, ascendencia nacional u origen social, que tenga por objeto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y ocupación. Los términos empleo y ocupación incluyen tanto el acceso a los medios de la formación profesional y la admisión en el empleo y en las diversas ocupaciones, como también las condiciones de empleo.

Tabla N.º 20
Programas de acción afirmativa para la población docente

IES	Nombre del programa/normativa/política	Características generales
UBA Argentina	Reconocimiento de la Identidad de Género en la Facultad de Filosofía y Letras (desde el 21 de julio del 2010) Reglamento de Juicio Académico	Los y las estudiantes, docentes y no-docentes <i>trans</i> de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires están habilitados/as, mediante la simple presentación de una nota, a que se use su nombre de elección o identitario en todo trámite o documento. Tiene un carácter general (incumplimiento de las obligaciones docentes, ineptitud científica o didáctica, deshonestidad intelectual, etc.).
UNA Costa Rica	Política para la Igualdad y Equidad de Género en la Universidad Nacional: PIEG-UNA (2010) Reglamento Interno para Prevenir, Investigar y Sancionar el Hostigamiento Sexual (1996) Política Institucional contra el Hostigamiento Sexual (2009) Declaratoria de la UNA como espacio libre de discriminación (Acuerdo SCU-1519-2011) V Convención Colectiva del Trabajo (2011)	Comprende creación de comisión para analizar el Diagnóstico sobre relaciones de equidad entre mujeres y hombres (2008). Plan de Implementación. Incluye: uso de lenguaje inclusivo, identifica desigualdades, promueve participación, fomenta la conciliación, propicia condiciones laborales, difunde el conocimiento en materia de igualdad y equidad de género como eje transversal. Se ha trabajado en una legislación sobre acoso laboral (art. 129, 130, 131, 132 en la Convención Colectiva de Trabajo). Establece las instancias responsables y las competencias para la prevención, sensibilización y divulgación de las acciones necesarias para evitar acciones de hostigamiento sexual dentro de la Universidad Nacional; además, establece los órganos competentes y el procedimiento para tramitar y resolver las denuncias en esta materia. Estas políticas tienen el objetivo de propiciar la sana convivencia y el intercambio armonioso y recíproco en la comunidad universitaria. La Universidad Nacional se compromete a exigir a las personas que integran la comunidad universitaria (estudiantes, funcionarios/as y contratistas) que observen un comportamiento de acuerdo con los valores morales y éticos que enaltezcan a la institución, para prevenir, desalentar y evitar el hostigamiento sexual. La Universidad Nacional declara la importancia que le asiste de crear un clima universitario y una vida cotidiana libre de todo tipo de discriminación humana, y establece el compromiso de la población académica, administrativa y estudiantil para crear las condiciones de convivencia respetuosa de los derechos de todas las personas, independientemente de su diversidad de géneros, orientación sexual, pertenencia étnica y clase social. Beneficia a todas las personas trabajadoras de la universidad (docentes, administrativos/as, técnico-administrativos/as y demás personas empleadas, independientemente del lugar donde presten sus servicios). Es un acuerdo entre uno o varios sindicatos de trabajadores y trabajadoras y uno o varios patronos, o uno o varios sindicatos de patronos, con el objeto de reglamentar las condiciones en que deba prestarse el trabajo y las demás materias relativas a este. La convención colectiva tiene carácter de ley profesional y todos los contratos individuales o colectivos existentes o que luego se realicen en las empresas, industrias o regiones que afecte deben adaptarse a sus normas. Se ha trabajado en una legislación sobre acoso laboral (art. 129, 130, 131, 132 en la Convención Colectiva de Trabajo).

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

FLACSO Ecuador	Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)	La LOES y su reglamento se pronuncian a favor del principio de igualdad de oportunidades (art. 71). Garantiza el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna (art. 2). El art. 7 <i>De las Garantías para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad</i> (para todas las poblaciones estudiantil, administrativa y docente) señala: accesibilidad a los servicios de interpretación, apoyos técnicos necesarios, condiciones que garanticen el desarrollo de las actividades. Incorporar políticas de cuotas, las mismas que serán establecidas por la SENESCYT, a favor del ingreso de grupos históricamente excluidos o discriminados (art. 74) y garantizar la participación equitativa de estos grupos y de las mujeres en todas sus instancias, particularmente en el gobierno de las IES (art. 75).
UES El Salvador	Política de Equidad de Género de la Universidad de El Salvador (2007) Creación del Centro de Estudios de Género (CEG-UES) Promoción y defensa de los Derechos Humanos de las Mujeres Defensoría de los Derechos Universitarios (año 2000)	Desarrollo institucional de acciones positivas a favor de las mujeres. Se estipula el establecimiento de cuotas de representación igualitaria (mujeres y hombres) de todos los sectores en las instancias de toma de decisiones de la UES. Crear un Centro de Atención Infantil para las hijas e hijos de la comunidad universitaria; el cual podría ser atendido por profesionales de las diversas disciplinas en servicio social. Potenciar los espacios deportivos y/o artísticos con horarios adecuados dedicados a las mujeres como parte de su desarrollo integral. Revisar y actualizar la reglamentación universitaria para armonizarla con tratados y convenciones internacionales que incorporan la perspectiva de género visibilizando a las mujeres y eliminando todo aquello que de alguna manera atente contra sus derechos. Garantizar, por medio de Bienestar Universitario, el derecho a la salud en general y en particular de la salud sexual y reproductiva de las mujeres universitarias. Proporcionar educación sexual oportuna, científica y libre de prejuicios, para que las mujeres no tengan embarazos no deseados, que generalmente provocan la deserción femenina de los estudios universitarios, y propicien la práctica de conductas sexuales que eviten las ITS/VIH-SIDA. Mantener campañas permanentes para prevenir, sancionar y erradicar el acoso sexual en el ámbito universitario. Difundir y aplicar la sanción correspondiente a las infracciones del p) del artículo número 11 del Reglamento Disciplinario de la Ley Orgánica, para que el acoso sexual que prolifera en la UES, sobre todo hacia las estudiantes, no quede impune. Que la comunidad universitaria asuma responsablemente la seguridad de todas las personas, con énfasis en la integridad personal (física, psicológica y sexual) de las mujeres, teniendo en cuenta los casos de violación que se dan al interior de la Ciudad Universitaria. Que las instancias idóneas (Defensoría de los Derechos Universitarios y Fiscalía General de la UES) asuman con agilidad y sin prejuicios patriarcales el seguimiento de los casos de violación, acoso sexual y todo tipo de violencia de que son víctimas las mujeres universitarias. Promover la participación política activa de las mujeres en la vida universitaria. Garantizar la defensa de los derechos universitarios a través de asesoría jurídica para los afectados por supuestas violaciones e interposición de peticiones o recursos administrativos en su nombre o representación. Garantizar la observancia del debido proceso de informativos disciplinarios contra supuestos responsables de violaciones al reglamento disciplinario ya sea de oficio o petición de parte o persona interesada. Garantizar la restauración de los derechos universitarios violados. Interponer sus buenos oficios en la solución de conflictos. Proyecto “Fortalecimiento del liderazgo de la mujer en instituciones de educación superior latinoamericanas y la sociedad” (EQUALITY).
FLACSO Guatemala	Política institucional para la discapacidad. Resolución D/12 – 2010 Nota: discapacidad como problemas de movilidad física	Reconoce a una población colocada en situación de vulnerabilidad y desventaja, promueve la contribución académica para la reflexión y entiende como necesario contar con condiciones de acceso y movilidad para personas con dificultades de movilización.

UNAM México	Programa de fortalecimiento académico para mujeres universitarias	Promueve y fortalece la participación de mujeres universitarias en: a) Todas las actividades académicas. b) Los programas de becas y estímulos universitarios y federales. Beneficia a mujeres de licenciatura de Física, Matemáticas y las ingenierías. Estudiantes de licenciatura con promedio mínimo de 8.5 que cursan los últimos tres semestres. Incorporación a la planta docente de alumnas de posgrado de las carreras Física, Matemáticas e ingenierías a partir de la promoción para su contratación como profesoras o investigadoras asociadas "C". Creación de un fondo de apoyo a la investigación para candidatas del Sistema Nacional de Investigadoras (programa federal de apoyo a la docencia e investigación en la educación superior nacional). Este fondo abarca <i>todas las áreas del conocimiento</i> . Opera desde 2006.
	Reconocimiento "Sor Juana Inés de la Cruz"	Otorgado a cualquier universitaria que realice labores sobresalientes de docencia, investigación y difusión de la cultura. Consiste en la entrega de un diploma y una medalla alusiva. La comunidad de cada dependencia propone candidatas para ser elegidas por los consejos técnicos. La dirección de cada dependencia hace llegar la propuesta al rector.
UCA Nicaragua	Código de Ética	El Código de Ética de la UCA contiene, entre sus principios generales, el de equidad, que detalla que la comunidad universitaria deberá actuar con justicia y objetividad, sin discriminación alguna por razones de nacionalidad, credo político, raza, sexo, edad, religión, origen, posición económica y condición social. No se encuentra un llamado al respeto por las opciones sexuales o de género.
PUCP Perú	Defensoría Universitaria Reglamento de conducta para el personal docente (en proceso)	De creación reciente, entre sus propósitos incluye elaborar procedimientos para atender denuncias y quejas, velar por el bienestar, la no discriminación, maltrato o violencia al interior de la PUCP.
Sistema FLACSO	Tribunal de Conducta	Son consideradas "inconductas": la discriminación de raza, color, religión, nacionalidad, origen étnico, género, estado marital, orientación sexual o discapacidad; el ofrecimiento de sobornos en la calificación del desempeño académico; la agresión física, verbal, hostigamiento, coerción, acosos, descalificación, hostigamiento sexual.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Proyecto Uruguay.

Acceso de la población administrativa

Unidad que controla el acceso o contratante

Se registra información para los siguientes países: Costa Rica, El Salvador, Ecuador, Nicaragua y Perú. El acceso en Costa Rica, Perú y Nicaragua se realiza a través de una unidad de recursos humanos o una oficina de relaciones laborales. En el resto de países no se registra información de la unidad que hace el proceso de contratación.

Procedimiento de divulgación

Se registra información para El Salvador y Nicaragua, los cuales lo llevan de forma similar, a través de un proceso de convocatorias internas y externas, además de páginas web y medios de comunicación seleccionados por el proceso de divulgación. Por otro lado, en la UNA-Costa Rica se ejecuta de la siguiente forma: la oficina de recursos humanos cuenta con una lista de personas internas elegibles que han concursado previamente. De esta lista, se buscan posibles candidatos/as para el puesto en concurso. Si la lista no fuera suficiente, se publica el concurso de forma interna, para la comunidad universitaria.

Si ninguna de las anteriores resulta efectiva, finalmente, se recurre al concurso externo, que se publica, dependiendo de la sede universitaria, en los medios de divulgación masiva que corresponda.

Procedimiento de acceso (contratación)

Se releva información en la UBA, la UNAL, la Universidad de El Salvador, la FLACSO-Sede Ecuador, la PUCP y la UNA-Costa Rica. FLACSO-Sede Ecuador es el único caso donde no existe una normativa específica para la contratación de cargos de un nivel de confianza; esto se hace directamente a través de un concurso público, en el que interviene Procuraduría, que envía las solicitudes autorizadas de contratación a Recursos Humanos. Para la UBA, la UNAL, la Universidad de El Salvador y la UNA-Costa Rica se realizan convocatorias internas, en primer lugar, y externas, en segundo, en caso de que el concurso interno se declare desierto. Luego hay un período de prueba, de tres meses (en caso de que haya ganado la plaza por concurso). Cuando se diera por adjudicación, no se requiere este tiempo, ni tampoco cuando la persona funcionaria aumentara su jornada laboral. La modalidad de contratación es por plazo fijo¹⁷, en labores de tipo transitorias, con un máximo de un año por contratación y con la posibilidad de extenderse a cinco años.

En la PUCP, FLACSO-Sede Ecuador y la Universidad de El Salvador se contemplan períodos de prueba previos a la contratación. En las IES socias de El Salvador y Perú se realizan procedimientos similares en cuanto a evaluación curricular y psicológica, los cuales incluyen una evaluación del coeficiente intelectual, rasgos de personalidad y una entrevista personal. Por otro lado, en la UNAL y en la UES se contemplan méritos como parte del proceso de acceso a la carrera administrativa. Un dato diferente es el trámite que existe en la UNAM, donde además se incluye el sindicato STUNAM como actor en el proceso de contratación.

Requisitos

En la UBA, la UNAL de Colombia, la UES y FLACSO-Sede Ecuador se observan similitudes: entre FLACSO-Sede Ecuador, la UBA y la UES, por ejemplo, en cuanto a la mayoría de edad para ser empleado/a (18 años), aprobar exámenes técnicos, presentar referencias sobre buena conducta, capacidad y experiencia. La UNAL también se rige por requisitos establecidos en un acuerdo por el cual se expide el manual de requisitos mínimos para los/as empleados/as de la planta de cargos administrativos.

En la UNA-Costa Rica, por otro lado, cuando una persona está interesada en trabajar en la institución debe llenar una boleta descrita en el apartado de población docente. Así, esta información se ha de completar independientemente de que esta persona vaya a desempeñarse en un puesto administrativo o académico.

Normativa

Colombia señala que hay una Comisión Nacional de la carrera administrativa, sus atribuciones están reglamentadas por sus respectivos reglamentos, los mismos que son similares a los de la UES. De igual manera, en estas dos instituciones hay una Comisión de Carrera Administrativa.

Por otro lado, en FLACSO-Sede Ecuador no hay un procedimiento para cubrir las plazas vacantes del personal administrativo; y la UNAM tiene un contrato colectivo firmado entre la institución y el sindicato de trabajadores/as de la UNAM. Las IES que tienen regulado el acceso administrativo por medio de normativas son la UNAL, UNA-Costa Rica, UNAM, PUCP, la UES y FLACSO-Sede Ecuador.

En la UNA-Costa Rica hay una normativa que favorece el acceso a la carrera administrativa para valorar el esfuerzo de los/as funcionarios/as administrativos/as, la misma que es manejada por la Comisión de Carrera Administrativa y el Departamento de Recursos Humanos, en la base de datos NX. En Nicaragua, para el acceso a la población administrativa, existe un convenio colectivo entre la Universidad Centro Americana y el sindicato de trabajadores administrativos.

Asimismo, Nicaragua promueve el talento y crecimiento del funcionario o funcionaria en la institución por medio de incentivos de tipo salarial.

El Salvador y Nicaragua contemplan el derecho al 100% de beca en todas las carreras de pregrado para el personal administrativo, y descuentos para sus familiares.

Características del puesto de trabajo. Aspectos relativos a la normativa

En las universidades UBA, FLACSO-Sede Chile, UNAL-Colombia, UNA-Costa Rica, FLACSO-Sede Ecuador, FLACSO-Sede Guatemala, UNAM y PUCP existen reglamentos, estatutos, resolución de rectoría, manuales y contratos colectivos donde están plasmados aspectos relevantes al puesto de trabajo y sus funciones.

Por último, se puede observar que el acceso a la carrera administrativa en las IES socias del proyecto se realiza a través de concursos por convocatorias abierta y pública, que son tramitadas por una unidad especializada en la selección del personal; en el caso de México, particularmente, interviene el sindicato de trabajadores de la UNAM (STUNAM); asimismo, algunos países cuentan con comisiones de carrera administrativa, que también intervienen en el proceso de contratación.

Anexos

Anexo 1: Formato para la recolección de datos de exclusión social para la elaboración del informe

Anexo 2: Proceso de admisión de la población estudiantil

Anexo 3: Políticas, programas, acciones para facilitar el acceso de estudiantes de grupos vulnerables a la educación superior

Anexo 4: Políticas, programas, acciones para facilitar la permanencia de estudiantes de grupos vulnerables en la educación superior

Anexo 5: Proceso de acceso de la población administrativa

Anexo 1

Formato para la recolección de datos de exclusión social para la elaboración del informe

Paquete 1: Observatorio e indicadores (*Medidas para la inclusión social y la equidad en las IES de AL*)

Objetivo específico 1.1

Informe de indicadores sobre exclusión social en las IES participantes

Fecha de entrega: julio 30 de 2012 (Plan operacional anual 2012)

Objetivo:

De acuerdo con los resultados esperados, los indicadores y los medios de verificación previstos en el Plan operacional anual 2012, el grupo responsable de este paquete debe producir un *Informe estandarizado sobre exclusión social* en diciembre de 2012, a partir de los informes sobre exclusión social proporcionados por cada una de las IES participantes.

Estos informes deben presentar un panorama de los indicadores que maneja cada IES:

- Para las tres poblaciones: estudiantes, docentes, administrativos/as.
- En relación con las seis variables previstas en el proyecto MISEAL: sexo, raza/etnia, clase, edad, sexualidad y discapacidad.

Advertencia: no se trata de hacer un diagnóstico sobre el estado de la inclusión social en cada IES, sino sobre el *estado de los indicadores* que tiene cada IES para medirla (número, tipo y calidad de los datos).

Observación: la variable “sexualidad” o diversidad sexual (y probablemente también “raza/etnia/color” y “discapacidad”) plantea problemas específicos debido a que no se pretende que exista una medición que clasifique a las personas dentro de una categoría (heterosexuales, homosexuales, por ejemplo), sino que podría captarse por otros medios, más indirectos (casos de violencia de género en el campus, discriminación racial, etc.). –Las propuestas al respecto son bienvenidas.

Con el fin de facilitar el acopio y la comparación de esta información, proponemos la siguiente guía:

1. Descripción general de la institución y ubicación en el sistema de educación superior nacional

Información básica que permita identificar las particularidades de cada IES en términos de tamaño (número de estudiantes, docentes y administrativos; facultades, programas, sedes, etc.); naturaleza, pública o privada, laica o confesional; año de fundación; si existen programas y políticas de equidad. Trazar de manera general el contexto del sistema de educación superior de cada país (matrícula y número de IES públicas, privadas o mixtas, cobertura educación superior).

Observación: se trata de una contextualización general ya que el informe sobre las normas y reglamentos de cada IES debe entregarse en diciembre de 2012.

2. Población estudiantil

Contextualización: describir las reglas básicas de acceso a cada IES (si se hace mediante examen de admisión, entrevistas, acciones afirmativas), tanto para pregrado como para posgrado.

Indicadores: identificar los indicadores que maneja la institución para estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado, y tanto de acceso regular como especial (por acción afirmativa), en las seis variables preestablecidas y en los siguientes aspectos:

- a) Acceso: aspirantes y admitidos
- b) Matrícula
- c) Deserción (*evasao*)
- d) Graduación (*concluintes*)
- e) Segregación disciplinar: distribución por áreas de conocimiento, facultades o programas
- f) Rendimiento (*desempenho*)
- g) Violencia, acoso o discriminación

3. Población docente

Contextualización: describir las reglas básicas de acceso y promoción docente (concurso, nombramiento, carrera, etc.). Es importante precisar el significado de los términos y categorías que se utilizan en cada institución (por ejemplo, “catedrático” no significa lo mismo en Colombia y en México).

Indicadores: identificar los indicadores que maneja la institución para docentes, tanto de planta como en contrataciones temporales o flexibles, en las seis variables preestablecidas y en los siguientes aspectos:

- a) Tipo de nombramiento o contrato
- b) Carrera docente, escalafón (promoción)

- c) Titulaciones (grados académico)
- d) Antigüedad
- e) Segregación por áreas de conocimiento, facultades o programas
- f) Cargos académico-administrativos y directivos (segregación vertical)
- g) Remuneración (salarios, bonificaciones)
- h) Violencia, acoso o discriminación

4. Personal administrativo

Contextualización: descripción general de las reglas básicas de acceso y promoción en los cargos administrativos.

Indicadores: identificar los indicadores que maneja la institución para personal administrativo, tanto de planta como en contrataciones temporales o flexibles, en las seis variables preestablecidas y en los siguientes aspectos:

- a) Cargos
- b) Tipo de nombramiento
- c) Carrera administrativa (promoción)
- d) Antigüedad
- e) Titulaciones, grados académicos
- f) Remuneración
- g) Violencia, acoso o discriminación

Anexo 2

Proceso de admisión de la población estudiantil

		Grado	Procedimiento grado	Posgrado	Procedimiento posgrado
1	Argentina	El ingreso a la universidad es libre/irrestringido y gratuito, sin examen de admisión ni entrevistas previas.	Desde 1949 se estableció la gratuidad de la educación universitaria. Desde 1985 el ingreso/acceso es irrestringido, con un ciclo básico común (CBC) que constituye el primer ciclo de los estudios universitarios y es requisito para cursar la carrera elegida, tiene carácter formativo, con contenidos de nivel universitario estructurados en seis asignaturas de duración cuatrimestral.	Requiere entrevista por comisión específica.	Según el reglamento de la UBA pueden acceder a los posgrados las personas graduadas en otras universidades nacionales, provinciales o en universidades privadas reconocidas por el Poder Ejecutivo Nacional con título semejante a los de esta universidad. También pueden optar por el posgrado en la UBA los graduados de universidades extranjeras reconocidas por las autoridades competentes de su país. En todos los casos se requiere la previa calificación de sus estudios por la Comisión de Doctorado y por un dictamen aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad respectiva. La Facultad de Filosofía y Letras tiene una política de posgrado gratuito para todos/as aquellos/as egresados/as de la UBA, docentes y no docentes.
2	Brasil	Examen de ingreso (vestibular)	El modo de ingreso a la UNICAMP es el examen de ingreso nacional que se celebra anualmente en ocho capitales de los estados; 56 856 suscriptores para 3 320 vacantes ofrecidas.	Artículo 13.- La admisión a los cursos de posgrado se realizará por el proceso de selección UNICAMP. Artículo 14.- Hay dos categorías de estudiantes de posgrado en la UNICAMP: estudiantes regulares y estudiantes especiales. a) Los estudiantes son estudiantes de educación regular, los titulares de diplomado, aceptados por el proceso de selección o en el Programa de Doctorado Maestría ofrecido por cualquier graduado. b) Los estudiantes son estudiantes de disciplinas especiales, graduados, que no son estudiantes de la UNICAMP Posgrado, están autorizados por la Comisión de Posgrado (CPG) para inscribirse en una o más disciplinas de posgrado según los criterios definidos en el reglamento de cada programa.	Se llevará a cabo por la <i>Comissão de Graduação</i> (CGP), la misma que debe establecer y dar a conocer los períodos de inscripción y criterios de selección de los estudiantes.
3	Chile	n/a	n/a	Ingreso estudiantes para la Maestría de Política y Gobierno. Proceso de selección.	Se rigen con base en el artículo 7 del Reglamento General Magister Política y Gobierno; y en el artículo 8 del Reglamento General Magister Política y Gobierno.

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

4	Colombia	Examen de admisión a la UNAL	El procedimiento regular de admisión se hace mediante un "examen de admisión a la UNAL". Este criterio de admisión es válido para la población estudiantil en pregrado. Cada año la universidad recibe la candidatura de aproximadamente cien mil bachilleres para admitir cerca de diez mil; lo que significa tasas de absorción netas anuales que oscilan entre el 9% y el 11% en el período 2003-2007. La UNAL posee siete programas de admisión especial que aplican para estudiantes de pregrado y no para aquellos de posgrado. En 2010, el 4,2% de los alumnos ingresó por uno de los procedimientos de admisión especial ¹⁸ .	Cada facultad/programa establece los criterios de admisión.	Los criterios de admisión dependen de los intereses y de la priorización en cada una de las facultades y respectivos programas de posgrado. En el proceso de admisión se evalúa al menos uno de los siguientes componentes: hoja de vida, aptitudes, conocimientos, entrevista e idioma extranjero. Cada Comité Asesor propondrá, ante el respectivo Consejo de Facultad, las pruebas que conformarán el examen de admisión a sus programas, puntajes mínimos requeridos, así como su respectiva ponderación, de tal forma que la suma total sea cien. Para 2010, la tasa de absorción neta en el posgrado fue de 36%.
5	Costa Rica	Examen de admisión	En el documento "Procedimientos de admisión para primer ingreso a las carreras de grado" de la UNA (2009) se establece que hay un Consejo de Admisión y una Comisión Técnica de Admisión que cumple las funciones de evaluar el proceso de admisión, asesorar, rendir informes técnicos, entre otras. Asimismo, el Departamento de Registro se convierte en el responsable de coordinar este proceso y comunica los resultados de los exámenes que se hacen para ingresar a las diferentes carreras. Hay tres etapas para el proceso de admisión a pregrado y grado que son: a) atracción e información: se divulga la información de las carreras; b) ingreso y ubicación en la carrera: estudiantes entregan una solicitud de admisión y cancelan el costo de la solicitud; y c) seguimiento: las unidades académicas buscan promover la permanencia de estudiantes. El ingreso se consigue a través de un promedio de admisión compuesto por: la prueba de aptitud académica (60% de la nota) y el promedio de las notas del ciclo diversificado de la Educación Media (40% de la nota). Además se hará una prueba de admisión específica a carreras que lo requieran.	Cada unidad académica establece los criterios de admisión.	La admisión para estudiantes de posgrado es regulada por cada unidad académica. Inclusive, como lo informó la máster Rosibel Zamora, del Sistema de Estudios de Posgrado (SEPUNA), cada posgrado decide cuáles serán los requisitos de ingreso y las boletas de información que se deban llenar.
6	El Salvador	Examen de admisión que requiere un puntaje mínimo por carrera	La estatal Universidad de El Salvador realiza un examen de admisión para clasificar a quienes ingresarán al año siguiente; solo ingresan a esta universidad quienes hayan aprobado el examen de admisión y alcanzado la calificación mínima requerida para cursar la carrera escogida. Las carreras de Psicología y Profesorado, además de la prueba de conocimiento, requieren una prueba psicológica; en la de Profesorado también se exige como requisito la Prueba de Actitud y Conocimiento (PAES). El proceso de ingreso tiene cuatro fases: a) promoción: se divulga información sobre las carreras; b) selección: se escoge entre los aspirantes a los que, de acuerdo con el rendimiento en la prueba, califican para ser admitidos; c) admisión: la aceptación final de un aspirante dependerá de los resultados obtenidos en la prueba de aptitudes, se publica el listado de los aspirantes seleccionados, ingreso y matrícula del aspirante seleccionado; y d) ambientación.	Pago de arancel mínimo para la matrícula.	Poseer título universitario de grado de licenciatura.

Parte II. Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones

7	Ecuador	n/a	n/a	Para los doctorados: poseer título de maestría; examen de admisión en línea con una base de preguntas de manera aleatoria en cuestionario; un ensayo; prueba de inglés; entrevista; y solicitud de admisión. Para las maestrías y especializaciones se requiere: título de licenciatura o su equivalente; realizar una prueba de aptitud; un formulario de aplicación (que tiene la solicitud de admisión y documentación); un ensayo corto a través del cual se evalúa la redacción y el conocimiento de inglés (puntajes separados).	Aparte de reunir estos requisitos el/la estudiante debe tener la formación previa requerida por el proyecto docente –dependiendo del programa habrá otro/s tipo/s de requisito/s– y haber tenido un 80% en sus estudios previos como nota de aprovechamiento. Los criterios para evaluar se rigen con base en los siguientes parámetros: a) propuesta–25%; b) antecedentes–25%; c) entrevista–20%; y d) examen–30%. La ponderación de cada uno de estos puntos se realiza bajo ciertos lineamientos. <i>Propuesta:</i> problemas, contribución y pertinencia, viabilidad, metodología y bibliografía; para los <i>antecedentes</i> se toma en cuenta el récord académico, publicaciones, trabajo monográfico y recomendaciones; en la <i>entrevista</i> se valora el compromiso, sustentación y conocimiento del campo de trabajo; y en el <i>examen</i>, los conocimientos generales, el ensayo y una prueba de inglés. Cada uno de estos ítems tiene un valor. Para la maestría, la prueba de aptitud es la que administra la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, que considera: comprensión verbal–25%, razonamiento verbal–25%, razonamiento no verbal–15%, razonamiento cuantitativo–15% y comprensión de lectura–25%. El formulario de aplicación, que llena cada programa, desglosa criterios y puntajes que son los siguientes: desenvolvimiento académico en pregrado–10%, carta de recomendación–10%, experiencia en investigación del/la postulante–5%, experiencia profesional del/la estudiante–5%, exposición de motivos–20%, puntaje en la prueba de aptitud académica–20%, puntaje prueba redacción en inglés–10% y entrevista personal–20%. Es importante decir que para el/la estudiante que no realice la prueba, previa la presentación de cualquier documento que justifique que estuvo fuera del país, el puntaje se distribuirá entre la exposición de motivos–15% y la entrevista personal–15%. Por último, ciertos departamentos también consideran una prueba para comprobar la capacidad analítica.
8	Guatemala	n/a	n/a	Programa Centroamericano de Posgrado. Esta institución tiene cursos libres y de especialización que no requieren grado de licenciatura; en cambio, para las maestrías y doctorados sí es necesario.	Para el Programa Centroamericano de Posgrado se estableció condiciones de admisión: a) dirigido a profesionales residentes en Centroamérica y a interesados en el estudios de la región (graduados de ciencias sociales); b) un proceso de selección con base en la evaluación del expediente, del proyecto de investigación, una entrevista con la persona interesada y un examen escrito; c) ingreso competitivo y se basa en los méritos del/la postulante. El número de estudiantes varía de acuerdo a la oferta académica.
9	México	El acceso a las licenciaturas en la UNAM puede realizarse de dos formas: a) presentar un examen de ingreso, independientemente del bachillerato de procedencia, o b) ser alumnos de bachillerato de la UNAM y encontrarse en alguno de los casos previstos en el Reglamento General de Inscripciones.	En el caso de los aspirantes que realizan examen de admisión: realizar la inscripción al examen vía electrónica. Realizar el examen el día y en el lugar indicado en la página correspondiente. Una vez publicados los resultados, en caso de ser aceptado, imprimir la carta de aceptación y el recibo de pago de inscripción. Entregar en el local de registro: carta de aceptación, documentos comprobatorios de estudios del ciclo inmediato anterior y recibo de pago. Para el caso de alumnos de bachillerato de la UNAM, se imprime la carta de aceptación y el recibo de pago que se entrega en el local de registro, los documentos comprobatorios están en poder de la UNAM.	El ingreso al posgrado se realizará a través de: a) un examen general de conocimientos, b) un examen de habilidades y aptitudes, c) una entrevista personalizada, y d) los adicionales que señale el plan de estudios respectivos.	Se requiere grado de licenciatura.

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

10	Nicaragua	Para ingresar a una carrera de pregrado es necesario realizar el proceso de pre-matricula. Para esto, la universidad requiere documentos generales, como la partida de nacimiento, cédula de identidad, diploma de bachiller o el trámite del mismo, y otros más específicos; y, finalmente, es preciso realizar un pago. El segundo paso es la matrícula, para la cual es necesario realizar pruebas de aptitudes (y entrevistas para algunas carreras, como Psicología y Filosofía), cuyos resultados determinan el ingreso a la universidad, la asignación de becas y la planificación de las clases que la persona cursará en el primer cuatrimestre de su carrera. Además de estas pruebas, se debe cancelar el pago de la primera cuota arancelaria que oscila entre 60 y 100 dólares por asignatura en cada cuatrimestre (en caso de obtener una beca, puede ser un porcentaje o nada). En un cuatrimestre, el costo puede ascender a 400 dólares, en caso de llevar cuatro asignaturas.		Para ingresar se piden requisitos formales, como tener una licenciatura, realizar pruebas diagnósticas y una entrevista, además de algunos documentos formales. A diferencia del pregrado, que muestra una brecha de más del 20% entre los aspirantes y los ingresados, en el posgrado la mayoría de personas que postulan para entrar son aceptadas, ya que, a pesar de no mostrar las habilidades necesarias en la prueba o en la entrevista, se comprometen a desarrollarlas en el transcurso del programa. La falta de preparación para estudios de posgrado (a pesar de tener una licenciatura) –considera la directora de posgrado– puede ser consecuencia de un problema estructural y por eso podría ser interpretado como un tipo de exclusión.	En el caso del posgrado, los principales requisitos de ingreso son tener un título de licenciatura y contar con los recursos necesarios para costear el programa.
11	Perú	La educación superior universitaria (IESU) en Perú constituye la segunda modalidad de la segunda etapa del sistema de educación e incluye los niveles de pregrado y posgrado. En la medida que el ingreso universitario no es automático, en todos los casos los postulantes deben competir por una vacante a través de alguna de las diversas modalidades de ingreso que cada IES universitaria (IESU) determina. La modalidad general de ingreso de todas las IESU contempla un examen de conocimientos cuyos resultados llevan a obtener una de las vacantes dentro del número limitado ofrecido por cada IESU.	La PUCP tiene nueve modalidades de ingreso, en esta matriz solo se desglosa el ingreso regular: a) Evaluación del talento: las personas que han terminado la educación básica secundaria compiten por una vacante de ingreso a través de una evaluación de conocimientos. b) La primera opción: alumnos que estén cursando el último año de la educación básica secundaria postulan a través de una evaluación de conocimientos y una entrevista personal.	La universidad ofrece diversos tipos de formación para los estudiantes de posgrado, que se organizan en tres direcciones: los programas alojados en la Escuela de Posgrado, los programas que gestiona la Dirección de Formación Continua, y los programas de PUCP Virtual. A su vez, la Escuela de Posgrado de la PUCP cuenta con tres tipos de formación: diplomaturas de posgrado, maestrías y doctorados. La Dirección de Formación Continua ofrece diplomaturas, cursos y talleres. Y la dirección PUCP Virtual ofrece diplomaturas y cursos no solo para el posgrado sino también para los alumnos de pregrado.	Para todos los casos, el postulante debe presentarse a una entrevista y entregar un expediente con sus diplomas de grado, certificado de notas y experiencia profesional. Cada unidad puede solicitar requisitos adicionales. El número de vacantes depende de cada programa. Para ser admitidas en la Escuela de Posgrado de la PUCP, las personas interesadas en postular a cualquiera de los programas de posgrado deben seguir el mismo proceso, que se consigna en la página web de dicha escuela.
12	Uruguay ⁹	El acceso de estudiantes es libre y sin costo de ninguna naturaleza. Se realiza por inscripción.	Los requisitos que se piden son: a) haber completado los estudios preuniversitarios requeridos en los distintos planes de estudio, b) se debe aportar los datos y documentación exigidos, y c) todos los aspirantes que cumplan con los requerimientos de inscripción son admitidos.	En esta institución, para entrar en la Maestría en Género y Políticas Públicas antes se debe haber realizado el diplomado del mismo nombre. Para los cursos virtuales hay que llenar, en línea, un formulario de preinscripción.	Diplomado: a) completar el formulario de preinscripción, b) carta de motivación, c) título de grado, y d) pago de matrícula. Para la maestría, los alumnos de este diplomado que deseen entrar deben cumplir los requisitos de permanencia que se articulan con el cumplimiento de las obligaciones del diplomado en el primer nivel para su titulación; aparte de esto, se señala que se debe respetar el reglamento de posgrado y realizar el pago total de aranceles. En el caso de los cursos virtuales, hay que abonar la matrícula y enviar por correo la documentación requerida.

Fuente: Informes de indicadores de inclusión social de las IES socias. Informes sobre condiciones existentes de normas y reglamentos en las IES socias.
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Anexo 3

Políticas, programas, acciones para facilitar el acceso de estudiantes de grupos vulnerables a la educación superior

	País	Orientados a la igualdad de género	Orientados a las comunidades indígenas	Orientados a las comunidades afrodescendientes	Orientados a grupos de bajo nivel socioeconómico	Orientados a las personas con necesidades especiales/discapacidad	Orientados a determinados grupos de edad	Otros
1	Argentina	El ingreso a la universidad es irrestricto y gratuito, razón por la cual los programas de acciones afirmativas están centrados en la permanencia en las IES.						

Parte II. Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones

2	Brasil/ UNICAMP		PAAIS (Programa de Acción Afirmativa e Inclusión Social) es el primer programa de acción afirmativa sin cuotas de la UNICAMP. Establecido en 2004, fue aplicado en el examen de ingreso de 2005. El PAAIS busca interferir en el sistema del examen de admisión, proporcionando una puntuación adicional a los estudiantes de las escuelas públicas (30 puntos adicionales) y que se autoidentifican como miembros de las minorías étnicas y raciales (10 puntos adicionales). Con ello, el programa tiene como objetivo aumentar la diversidad étnica y cultural en la universidad. Este programa está teniendo un impacto en el perfil del estudiante de la UNICAMP: hay más estudiantes con ingresos familiares de hasta cinco salarios mínimos y más estudiantes que se autodeclaran negros, mulatos e indios. En 2012, los alumnos del PAAIS representaron el 8,9% de los matriculados.					
					ProFIS (Programa de Formación Interdisciplinar Superior, 2010), acción afirmativa para estudiantes de las escuelas públicas secundarias de la ciudad de Campinas, se otorgan 120 puestos por escuela. La selección de los estudiantes se realiza con base en las notas del Examen Nacional Preparatoria. Curso de formación general: durante dos años, los estudiantes tienen una beca de iniciación científica y deben cursar 28 asignaturas obligatorias. Luego reciben un certificado de la educación superior y pasan a disputar los 120 puestos para las 61 carreras regulares de grado. En 2012 se inscribieron 967 candidatos para 120 puestos.			
3	Chile							
4	Colombia/ UNA	Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero). "Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia".	Acuerdo 22 de 1986 (abril 2) del Consejo Superior Universitario. "Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la universidad de integrantes de comunidades indígenas", modificado por el Acuerdo 018 de 1999 del Consejo Superior Universitario (Acta 14 del 26 de julio). Los miembros de comunidades indígenas se benefician de: inscripción gratuita en proceso de admisión; en caso de ser admitido: pago de matrícula mínima y beneficio de los programas y servicios de bienestar universitario para los alumnos de programas de admisión especial. Representa el 3,2% de los programas de admisión especial.	Acuerdo 013 de 2009 del Consejo Superior Universitario (Acta 06 del 24 de junio). "Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal". Los estudiantes de estas poblaciones se benefician de: inscripción gratuita para el proceso de admisión, y en caso de ser admitidos, pago de matrícula mínima y beneficio de los programas y servicios de bienestar universitario para los alumnos de programas de admisión especial. Representa el 3,2% de los programas de admisión especial.	Acuerdo 093 de 1989 (Acta 22 del 1 de noviembre) del Consejo Superior Universitario. "Por el cual se crea el Programa de Admisión para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres". Ofrece un 2% de cupos en cada carrera para los estudiantes que hayan obtenido el puntaje mínimo de ingreso en la prueba de admisión; inscripción gratuita, pago de matrícula mínima, opción de solicitar el préstamo a estudiantes desde el primer semestre y beneficio de los programas y servicios de bienestar universitario para los alumnos de programas de admisión especial. Municipios seleccionados de acuerdo a criterios e indicadores socioeconómicos. Representa el 30,5% de los programas especiales.	Acuerdo 036 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero). "Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia", a partir de reconocer los alcances y limitaciones institucionales y determinar la forma progresiva y sostenible, como se harán los ajustes razonables y se acopiarán los elementos de diseño universal en la docencia, la investigación, la extensión, las labores administrativas, el bienestar universitario, la movilidad, y la accesibilidad. Las acciones realizadas para la consolidación de esta política son: prueba de admisión; accesibilidad física; diseño, adecuación e implementación de recursos para la movilidad; adquisición y uso de tecnologías de la información y la comunicación; preparación pedagógica; producción académica en torno a la discapacidad; fortalecimiento de la corresponsabilidad institucional; egreso y preparación para el cambio.		Acuerdo 30 de 1990 (Acta 4 del 24 de marzo). "Por el cual se crea el Programa de Mejores Bachilleres", Consejo Superior Universitario. Los colegios son seleccionados por su alto rendimiento académico; los beneficios ofrecidos son: inscripción gratuita a la prueba de admisión, matrícula mínima. Representa el 32,6% de los programas especiales.
								Acuerdo 025 de 2007 (Acta 10 del 09 de octubre). "Por el cual se adopta el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional", Consejo Superior Universitario. Las sedes de presencia nacional son: Caribe, Amazonia y Orinoquia.

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

5	Costa Rica/ UNA	Política para la Igualdad y Equidad de Género en la UNA (PIEG-UNA)	Existe una resolución universitaria que exime a la población indígena del examen de admisión para acceder a carreras de la división de Educación Rural.		Exoneración del pago de los derechos de admisión (diez dólares) a estudiantes de pocos recursos económicos. Pueden ser cinco estudiantes por colegio o solicitar que se amplíe la cuota en caso necesario (Universidad Nacional, 2009). La selección de los estudiantes es realizada por la o el orientador/a de cada colegio.	Proceso de capacitación a docentes de carreras que aplican pruebas específicas para su ingreso (Teatro, Danza, Música y Arte, y Comunicación Visual), para instruirles sobre los procesos a seguir si tienen personas con alguna discapacidad que deseen ingresar a sus carreras.		En el proceso de admisión, se permite que el estudiantado solicite adecuación curricular o la posibilidad de que se le respete guardar el sábado por creencias religiosas (Universidad Nacional, 2009).
					La UNA utiliza un sistema de estratificación y tipificación para el ingreso de estudiantes que toma en cuenta la nota de la prueba de aptitud académica y dos indicadores: a) técnico: la suma de las notas del ciclo diversificado, y b) indicador social: se estiman diferencias en el rendimiento académico, que puede haber por i) las modalidades de estudio (es decir el tipo de colegio del que se provenga: diurno, nocturno, artístico, técnico, etc.), ii) horario del colegio de procedencia, iii) tipo de colegio (privado, público etc.), y iv) la ubicación geográfica del colegio (Universidad Nacional, 2009).	Departamento de Orientación y Psicología, durante el proceso de admisión registra datos (anexos 2 y 3) sobre estudiantes con adecuaciones y discapacidad (área o dificultad que presentan y adecuaciones que necesitan).		
						Comisión de Accesibilidad hacia la Educación Superior (CIAES), la cual está conformada por representantes de cuatro universidades públicas, y tiene que ver con el proceso de admisión, seguimiento y permanencia relacionada con adecuaciones curriculares.		
6	Universidad de El Salvador	Política de equidad de género de la Universidad del Salvador, aprobada en 2007 por el Consejo Superior Universitario			Las instituciones de educación superior estatales cobran aranceles mínimos mensuales basados en un estudio socioeconómico, además del pago por concepto de matrícula.	Desde 2012, la Unidad de Ingreso Universitario (UIU) registra directamente a los aspirantes que presentan discapacidad física, visual y auditiva. Se les habilitó un aula específica para la realización del examen de ingreso y facilitó ayuda para la inscripción en el curso de refuerzo en línea. Para el ingreso académico 2013, solicitaron el ingreso 212 personas con discapacidad.		
		Promoción y protección de los derechos universitarios a través de la Defensoría de la UES						
7	Ecuador	Para estudiantes que provienen de nacionalidades indígenas, afrodescendientes, para los/as que se encuentren en condiciones de inequidad de género, de región, socioeconómica o similar, la institución toma medidas de acción afirmativa para la admisión, dándoles prioridad entre los becarios por programa y para la asignación de asistencia.						
8	Guatemala	La sede académica Guatemala ha tratado de aplicar medidas de acción afirmativa para que haya al menos el 30% de mujeres en todas las cohortes, así como personas de ascendencia maya.						
9	México/ UNAM	Programa institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM (equidad de género)				Líneas para la atención con calidad a las personas con capacidades diferentes en las instalaciones de la UNAM (2003), que se enfocan en dos aspectos: la eliminación de barreras físicas, arquitectónicas y urbanas, de transporte, comunicación, sociales y culturales; y la incorporación de este grupo de personas a la educación, pasando por la sensibilización de la comunidad universitaria y de la sociedad.		
10	UCA				Programa de becas para pregrado, también hay becas y descuentos para el personal y sus familiares.			

Parte II. Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones

11	Perú/ PUCP				Asignación de veinte becas para los mejores alumnos de la institución de educación básica Asociación Fe y Alegría. Los postulantes son aprobados a través de una evaluación de su rendimiento en la educación secundaria y de su situación económica; y posteriormente deben rendir el examen de admisión regular ("Evaluación del talento").	Ingreso dirigido a mayores de 30 años: deben aprobar una evaluación de cuatro aspectos (comprensión lectora, redacción, proyecto vocacional y capacidad para el trabajo académico). No es necesario rendir el examen regular de ingreso.	Ingreso directo de postulantes que cuentan con diplomas de bachillerato internacional: alemán, francés o italiano; ingreso directo de cónyuges e hijos de funcionarios internacionales.
					Ingreso directo de alumnos destacados de colegios seleccionados. Los postulantes deben rendir una evaluación especialmente diseñada para ellos, con el fin de detectar si necesitan nivelación en alguna materia; así como presentarse a una entrevista personal.		Ingreso por el centro preuniversitario de la PUCP. Los postulantes a la universidad que se preparan en este centro para rendir el examen regular de admisión tienen la posibilidad de ingresar directamente a la PUCP. Para ello, deben competir con los demás alumnos manteniendo un rendimiento óptimo que les permita obtener una de las vacantes asignadas al centro.
							Traslado externo para personas que iniciaron su carrera en otra universidad y buscan continuar sus estudios en la PUCP o cursar una segunda carrera. Los postulantes deben presentar sus certificados de notas y sílabos que permitan convalidar cursos. Asimismo, cada facultad evalúa a los postulantes a través de pruebas y entrevistas.
12	Uruguay	El ingreso es libre y gratuito en todas las carreras de grado, se realiza por inscripción, los programas de inclusión social se concentran en la permanencia.					

Fuente: Informe de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de síntesis de indicadores de las IES socias. Informes sobre condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Anexo 4

Políticas, programas, acciones para facilitar la permanencia de estudiantes de grupos vulnerables en la educación superior

	País	Orientados a la igualdad de género	Orientados a las comunidades indígenas	Orientados a las comunidades afrodescendientes	Orientados a grupos de bajo nivel socioeconómico	Orientados a las personas con necesidades especiales/discapacidad	Orientados a la igualdad de identidad de género	Otros
1	Argentina		Becas de ayuda económica Sarmiento, becas de acción afirmativa financiadas por la universidad, tanto para el ciclo básico común como para las carreras de grado (US\$ 100 mensuales durante dos años). Los estudiantes pertenecientes a poblaciones indígenas pueden optar por la beca, quedando exentos de cumplir con los requisitos del promedio y la edad.		Becas de ayuda económica Sarmiento, becas de acción afirmativa financiadas por la universidad, tanto para el ciclo básico común como para las carreras de grado (US\$ 100 mensuales durante dos años).	Becas de ayuda económica Sarmiento, becas de acción afirmativa financiadas por la universidad, tanto para el ciclo básico común como para las carreras de grado (US\$ 100 mensuales durante dos años). Los estudiantes discapacitados pueden optar por la beca, quedando exentos de cumplir con los requisitos del promedio y la edad.	Reconocimiento de la identidad de género en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (2010); los estudiantes, docentes y no-docentes <i>trans</i> están habilitados, mediante la simple presentación de una nota, a que se use su nombre de elección o identitario en todo trámite o documento interno de la institución.	“Becas estímulo”, que son becas de investigación para estudiantes de grado y becas de posgrado otorgadas por el CONICET, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (FONCYT) y la UBA: son becas asociadas al mérito académico, no son becas de ayuda económica. Del total de estudiantes de posgrado, el 22,7% cuenta con beca o algún tipo de exención de aranceles.
						Programa universidad y discapacidad (2007), de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil: promover estudios para la inclusión plena de las personas con discapacidad; lograr la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la universidad; concientizar a todos los miembros de la comunidad universitaria sobre los derechos y necesidades de las personas con discapacidad para lograr su plena integración.	Pronunciamento a favor del “matrimonio igualitario” (Resolución del Consejo Superior, 2010) y “repudiar cualquier forma de discriminación por orientación sexual o identidad de género en nuestra universidad y en nuestro país”. La resolución, además, reafirma la pertinencia de que la universidad acompañe procesos de cambio social.	
2	Brasil				Beca de iniciación científica (1 410 becas)			Programa de Apoyo Didáctico (935 PAD/ayudas)
					Beca ayuda social (833 becas)			
					Beca investigación (244 becas)			
					Beca alimentación y transporte (508 becas)			
					Beca emergencia (344 becas)			
					Beca ayuda-alojamiento (210 becas)			
3	Chile							

Parte II. Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones

4	Colombia / UNAL	Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero). "Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia". Los objetivos de este acuerdo son: formación desde la perspectiva de género con la comunidad universitaria; incorporar la perspectiva de género y el enfoque diferencial de derechos en los programas académicos que sean pertinentes; fomentar la investigación sobre educación superior y la equidad de género; implementar estrategias de comunicación que transformen las nociones, imaginarios y prácticas de género en la cultura universitaria.	En el marco del Acuerdo 22 de 1986 (abril 2) del Consejo Superior Universitario. "Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la universidad de integrantes de comunidades indígenas", modificado por el Acuerdo 018 de 1999 (Acta 14 del 26 de julio), los miembros de comunidades indígenas admitidos tienen acceso a: préstamo universitario o beca según situación socioeconómica, residencia universitaria y podrán ser beneficiarios de los programas de bienestar universitario existentes en la universidad.	En el marco del Acuerdo 013 de 2009 del Consejo Superior Universitario (Acta 06 del 24 de junio). "Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal", los aspirantes admitidos por este programa de admisión especial pagarán matrícula mínima y podrán ser beneficiarios de los programas de bienestar universitario existentes en la universidad.	En el marco del Acuerdo Número 093 de 1989 (Acta 22 del 1 de noviembre) del Consejo Superior Universitario. "Por el cual se crea el Programa de Admisión para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres", los estudiantes admitidos tienen la opción de solicitar el préstamo a estudiantes desde el primer semestre y podrán ser beneficiarios de los programas y servicios de bienestar universitario existentes en la universidad.	Acuerdo 036 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero). "Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia".	
5	Costa Rica / UNA	Declaratoria de la UNA como un espacio libre de todo tipo de discriminación (Consejo Universitario, 2011).					
		Política para la Igualdad y Equidad de Género en la UNA (PIEG-UNA)			Programa de becas ofrecidas por la Oficina de Bienestar Estudiantil a estudiantes que tienen condiciones económicas que no les permiten seguir estudiando.	Programa UNA Educación de Calidad, dirigido a estudiantes con adecuaciones y discapacidad.	
		Actividad académica: diseño y gestión curricular con enfoque de género, que ofrece capacitación al personal docente por medio del curso: transversalizando el enfoque de género en la docencia universitaria.				Departamento de Orientación y Psicología: desarrolla acciones dirigidas a estudiantes con adecuaciones y discapacidad.	
		Lineamiento que exonera a las y los estudiantes por su condición de maternidad o paternidad de las horas de colaboración que deben realizar como parte de la asignación de la beca, un mes antes y tres meses después del nacimiento del/ la hijo/a.				Comisión de Accesibilidad hacia la Educación Superior (CIAES), la cual está conformada por representantes de cuatro universidades públicas, y tiene que ver con el proceso de admisión, seguimiento y permanencia relacionada con adecuaciones curriculares.	
		Política institucional contra el hostigamiento sexual					
		Fiscalía contra el Hostigamiento Sexual, organismo especializado ante el que se presentan denuncias por situaciones de hostigamiento sexual (creado por reglamento interno).					

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

6	El Salvador/ UES	El Centro de Estudios de Género de la UES cuenta con diferentes programas y proyectos para impulsar la inclusión de las mujeres dentro de la comunidad universitaria: investigación básica y aplicada, educación, sensibilización y capacitación. Por ejemplo, la UES participa en el proyecto "Fortalecimiento del liderazgo de la mujer en instituciones de educación superior latinoamericanas y la sociedad" (EQUALITY).			Las IES estatales y las privadas acreditadas disponen de fondos para ayudar a los estudiantes de escasos recursos económicos: crédito educativo que el estudiante paga después de graduarse y programas de becas. La Unidad de Estudios Socioeconómicos de la UES es responsable de su otorgamiento, para el 2012 hubo 1 300 becas remuneradas (entre US\$ 109 y 224 mensuales) y 4 500 becas de excepción de pagos o exoneración, provenientes del Programa extraordinario de inversión social.	Programa de atención integral a estudiantes con discapacidad: laboratorio con programas de software para no videntes; cinco intérpretes de lenguaje de señas; censo de la población universitaria con discapacidad; acciones de sensibilización.	En los casos de agresiones físicas, verbales o discriminatorias hacia mujeres universitarias o población LGBT de la UES, el Centro de Estudios de Género proporciona acompañamiento e indica a las personas afectadas los mecanismos y las instancias en las cuales deben ser presentadas las denuncias.	
		Política de equidad de género de la Universidad del Salvador, aprobada en 2007 por el Consejo Superior Universitario.						
		Una de las áreas de mayor trabajo de la Defensoría de los Derechos Universitarios ha sido la atención de denuncias sobre acoso sexual; en 2012, implementación de la campaña "No al acoso sexual".						
		Promoción y protección de los derechos universitarios a través de la Defensoría de la UES, acciones de sensibilización, programa radial "Defensoría en acción"						
		Proyecto en discusión de "Política de educación superior inclusiva en la Universidad de El Salvador"						
7	Ecuador/ FLACSO		Convenio entre el Consejo de Desarrollo de las Naciones y Pueblos del Ecuador (CODENPE) y FLACSO.	Convenio entre la Corporación de Desarrollo Afrodescendiente (CODAE) y FLACSO, para el otorgamiento de siete becas a estudiantes afrodescendientes.	Becas para alrededor del 30% de los alumnos de cada programa y asignación de asistencia financiera para descuentos desde 0% hasta el 75% en la colegiatura por cada programa.			Fondos concursables para financiar los mejores proyectos de tesis presentados por los/as estudiantes de los diferentes programas.
		Considerar la prueba de admisión para condicionar el ingreso del estudiante al curso de introducción al trabajo académico que FLACSO ofrece durante el primer y segundo módulos.						
8	Guatemala/ FLACSO				El programa de postgrado centroamericano tuvo becas completas para maestrías y doctorados, lo que permitió el acceso a estudiantes para que se dedicaran a tiempo completo a los estudios, pero el financiamiento terminó en 2011.	Política institucional para la discapacidad (26 noviembre 2010), que busca una reflexión académica sobre esta problemática social, así como adecuar la facultad con condiciones básicas de acceso y movilidad para personas con dificultades de movilidad.		

Parte II. Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones

9	México / UNAM	Programa Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la UNAM (equidad de género). Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM. Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario.	Programa universitario México nación multicultural, opera el sistema de becas para estudiantes indígenas, las becas son otorgadas anualmente a alumnos pertenecientes a algún pueblo originario, con buen rendimiento académico, tanto en el nivel bachillerato como en licenciatura.		Programa de becas para estudiantes de bajos recursos y buen desempeño académico, tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado. Estos programas buscan asegurar la permanencia del estudiantado. A la fecha se registra un 24,2% de población de licenciatura y 36,3% de posgrado beneficiada. Del total de becados, el 56% corresponde al sexo femenino y el 44% al sexo masculino.	Lineamientos para la atención con calidad a las personas con capacidades diferentes en las instalaciones de la UNAM (2003), que se enfocan en dos aspectos: la eliminación de barreras físicas, arquitectónicas y urbanas, de transporte, comunicación, sociales y culturales; y la incorporación de este grupo de personas a la educación, pasando por la sensibilización de la comunidad universitaria y de la sociedad.		
		Programa de Fortalecimiento Académico para Mujeres Universitarias (PFMU)				Comité de Atención a las personas con Discapacidad (CAD, 2004)		
		Programa Universitario de Estudios de Género				Convenio, 2007, con Libre Acceso A.C. (asociación de la sociedad civil), para promover una nueva cultura a favor de las personas con discapacidad; la eliminación de barreras físicas, culturales y sociales; la inclusión en las carreras de ingeniería y arquitectura de materias relacionadas con las necesidades especiales; así como la promoción de una visión del diseño arquitectónico que considere las necesidades de este sector de la población.		
10	Nicaragua / UCA	Se imparte obligatoriamente una asignatura de género a todos los estudiantes de pregrado.			Programa de becas para pregrado; también hay becas y descuentos para el personal de la universidad y sus familiares.	Las acciones hacia el tema de la discapacidad son incipientes en la UCA. Las mejoras en la infraestructura son recientes, y se realizaron a partir de un estudio de la Facultad de Arquitectura. En 2010 se realizó un sondeo para conocer sobre la cantidad de personas con discapacidad.		Dentro del diseño curricular se han abierto cursos de desarrollo de competencia que intentan proveer al estudiante algunas habilidades de refrescamiento para permitirles tener una mejor condición al ingresar a los estudios de posgrado.
11	Perú / PUCP		Existe una iniciativa, que está empezando a ser discutida, para otorgar becas a estudiantes de origen indígena.		Sistema de becas integrales, dirigidas a personas con un ingreso familiar bajo (menos o igual a tres remuneraciones mínimas vitales), pero para acceder a esta se exige un buen rendimiento académico.	Accesibilidad para discapacitados (la Dirección de Responsabilidad Social está formando alianzas con el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad-CONADIS, para mejorar la condición de los discapacitados en las aulas y programas de estudio; la biblioteca cuenta también con un servicio especial para invidentes).		
			Oficina de Promoción Social y Actividades Culturales (OPROSAC), que realiza labores de solidaridad y sensibilización en temas étnicos y de pobreza.					
		La Dirección de Responsabilidad Social (DARS) respalda las actividades de grupos de sensibilización sobre poblaciones vulnerables en la universidad (discapacidad, etnicidad, género, sexualidad).						
		Desde el semestre I 2012, se cuenta con un defensor universitario que deberá velar por el bienestar, la no discriminación, ni maltrato o violencia al interior de la PUCP.						

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

12	Uruguay / Facultad de Ingeniería UDELAR				Becas como el Fondo de Solidaridad, que son de dos tipos: media beca y beca completa. Para otorgarlas se considera la situación socioeconómica y el nivel de ingresos del núcleo familiar (hay restricción de edad para acceder a estas becas).	Intérpretes de lengua de señas del Uruguay para estudiantes con discapacidad auditiva. Para acceder a este beneficio, se presenta una solicitud en la División Universitaria de la Salud.		Estrategias de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje (tutorías, talleres de orientación, espacio de consulta, modificación de los regímenes de evaluación, apertura de horarios de los espacios de la facultad, etc.)
					Becas del Centro de Estudiantes de Ingeniería: beca de materiales (libros de estudio y materiales; se cubren todas las solicitudes de becas de este tipo), y beca de trabajo.	La Facultad de Ingeniería ha implementado una política de transformación edilicia para que el local sea accesible para personas con discapacidad física: rampas de acceso, baños adaptados para personas con discapacidad, ascensores para acceso a pisos superiores.		PROGRESA-Programa de Respaldo al Aprendizaje. Programa central de la UDELAR que solo llega con un funcionario compartido con otros servicios universitarios.
					Becas del Servicio Central de Bienestar Universitario. Alimentación o transporte para estudiantes según situación socioeconómica.	La División Universitaria de la Salud brinda apoyo a estudiantes con dificultades motoras en cursos o exámenes.		El servicio central de Bienestar Universitario cuenta con la División Universitaria de la Salud, que brinda servicios de atención de salud física, psicológica y odontológica para estudiantes de la UDELAR.
					Bolero estudiantil subsidiado por la Intendencia de Montevideo.	Modificación de las condiciones de evaluación en algunos de los cursos para alumnos con dificultades,		
					Programa de Alojamiento para Estudiantes del Interior de la Intendencia de Montevideo, llamado: "Tocó venir". Se brinda alojamiento a 15 varones y 15 mujeres del interior del país que tengan entre 18 y 25 años de edad y comiencen sus estudios terciarios en Montevideo.	con evaluación de la División Universitaria de la Salud y la Unidad de Estudiantes de la Facultad de Ingeniería. Por ejemplo, para alumnos con dislexia se amplía el tiempo en las pruebas, o se instrumentan evaluaciones orales.		

Fuente: Informe de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Matrices de síntesis de indicadores de las IES socias. Informes sobre condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Anexo 5

Proceso de acceso de la población administrativa

	País	Unidad que selecciona/contrata	Procedimiento de divulgación	Procedimiento de contratación	Requisitos	Normativa	Fuente de información	Caracterización	Información relevante	Análisis	Beneficios de acceso a educación superior
1	Argentina			Para la carrera administrativa existen los llamados "concursos tipos". El llamado a concurso lo realiza la autoridad competente para efectuar la designación. El concurso en principio es cerrado y se circunscribe a todos los agentes de la Universidad de Buenos Aires que desearan participar bajo las condiciones fijadas. Para el ingreso de agentes o en aquellos casos en que las vacantes no pudiesen ser cubiertas por medio de concurso cerrado, deberá realizarse un concurso general o abierto al que podrán presentarse personas ajenas a la universidad. Art. 29. Aspirantes: podrán aspirar a los cargos vacantes, en los concursos cerrados, todos los agentes que pertenezcan a la planta permanente de la universidad. Transitoriamente, y hasta que se complete la provisión de cargos por medio de concursos, podrán también participar los agentes contratados que contaren con más de seis (6) meses de antigüedad en el cargo que desempeñen. Procedimiento: los concursos deberán ser de antecedentes y oposición. Cuando las circunstancias lo permitan, las pruebas deberán ser rendidas por escrito. En todos los casos se dejará constancia de los antecedentes acompañados, pruebas cumplidas y de los fundamentos de la calificación final que corresponda al aspirante. Todos los aspirantes al cargo deberán rendir pruebas idénticas. El jurado tendrá la posibilidad, si lo cree necesario, de llevar a cabo una entrevista después de la oposición, para formarse una idea más cabal de cada uno de los aspirantes. La entrevista se calificará de acuerdo con lo establecido en la escala de puntajes. A la entrevista será citado en forma fehaciente el veedor designado por la asociación gremial correspondiente, quien podrá asistir a ella cuando así lo considere.	El ingreso del personal no docente de la Universidad de Buenos Aires se hace previo cumplimiento de algunos requisitos: a) tener desde 18 años de edad; b) haber cursado los estudios mínimos que, para cada categoría, grupo o función, establezca la reglamentación respectiva; c) aprobar los exámenes médicos y psicotécnicos que se fijen; d) acreditar idoneidad para el cargo en el concurso de antecedentes y oposición que a tal fin se establezcan. También están establecidos los "impedimentos para el ingreso" de: a) quien tuviere pendiente proceso penal o hubiese sido condenado por delito de acción pública; b) el fallido o concursado civil, hasta que se decrete su rehabilitación; c) el inhabilitado para el ejercicio de cargos públicos o exonerado o cesanteado mientras no se produzca su rehabilitación; d) el que se encontrare en infracción a las leyes electorales o del servicio militar; e) el infractor a las disposiciones de administración patrimonial en los términos de la ley 24.156; f) los agentes procesados o condenados por infracción a disposiciones de la ley de defensa de la democracia. Requisitos para los concursos: art. 30. Requisitos: los aspirantes a cargos vacantes en las distintas categorías deberán cumplimentar los requisitos del art. 2º de este estatuto y acreditar idoneidad para el cargo que se concurre. Art. 31. Requerimientos específicos: la autoridad competente fijará los requisitos específicos para acceder al cargo, incluyendo la exigencia de título profesional cuando el cargo a concursar lo haga procedente. Para el análisis de los antecedentes, se tiene en cuenta: a) Antigüedad en la Universidad de Buenos Aires b) Antigüedad en otras universidades nacionales y en la administración pública nacional, provincial y municipal c) Categoría en que revista el agente d) Títulos e) Otros ítems que hacen a la función f) Antecedentes y conceptos registrados en el legajo del aspirante		http://www.uba.ar/download/institucional/estatutos/55-74.pdf	El estatuto establece un régimen de concursos para la promoción e ingreso de agentes no docentes.			
2	Brasil	No se encontró información con respecto al acceso en este país									
3	Chile					Reglas/procedimientos de contratación de personal administrativo.	Artículo X: Funcionarios, Empleados y Estudiantes, Inciso I; en Normativa Oficial, Acuerdo sobre la FLACSO.	La FLACSO organiza su personal de acuerdo a las categorías y normas que establezca el reglamento correspondiente aprobado por el Consejo Superior.			

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

4	Colombia			Clases de concursos. Los concursos para proveer cargos de carrera administrativa serán de ascenso o abiertos. En el concurso de ascenso podrán participar solo los empleados de la universidad escalafonados en Carrera Administrativa, siempre que cumplan los requisitos establecidos para el desempeño del cargo. Si no se pudiere proveer el cargo mediante concurso de ascenso, se convocará a concurso abierto, en el cual podrán participar todas las personas que demuestren poseer los requisitos exigidos para el desempeño del empleo.	Acuerdo 12 (por el cual se expide el manual de requisitos mínimos para los empleos de la planta de cargos de personal administrativo).	La UNAL cuenta, en ese sentido, con una Comisión Nacional de Carrera Administrativa que está reglamentada por el Estatuto de Personal Administrativo, la mencionada resolución de Rectoría y las resoluciones emitidas por la comisión. La normatividad en relación con la población administrativa es extensa y se resume a continuación. Acuerdo 67 (Estatuto de Personal Administrativo: campo de aplicación, principios, criterios, derechos, obligaciones, inhabilidades e incompatibilidades del personal administrativo, clasificación, carrera administrativa –ingreso, nombramientos, encargos–, evaluación, situaciones administrativas –licencias, comisiones, permisos, etc.–, bienestar laboral y capacitación, estímulos y distinciones, administración de personal, entre otros). Resolución 454 (por la cual se dictan disposiciones reglamentarias del Acuerdo 67/96, en materia de carrera administrativa, vigilancia de la administración de carrera, provisión de empleos, período de prueba e inscripción en el escalafón, valoración del mérito, retiro). Resolución 2 (por la cual se adiciona y modifica la Resolución de Rectoría N.º 454/98 - Reglamentación para provisión de empleos de carrera administrativa).	La UNAL ha adoptado una carrera administrativa propia, haciendo ejercicio de su derecho a la autonomía universitaria con base en la Resolución de Rectoría N.º 454, de diciembre de 1998. La universidad define el mérito como fundamento de la carrera administrativa, el cual orienta los procesos de ingreso, selección, promoción y permanencia dentro de la universidad. La clasificación del personal administrativo de planta de la Universidad Nacional de Colombia es: a) De carrera administrativa b.) De libre nombramiento y remoción c) Trabajadores oficiales Los cargos de la planta de personal se clasificarán según la naturaleza de las funciones, la índole de sus responsabilidades y los requisitos exigidos para su desempeño en los siguientes niveles: a) Directivo b) Asesor c) Ejecutivo d) Profesional e) Técnico f) Asistencial			
---	----------	--	--	---	---	---	---	--	--	--

Parte II. Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones

5	Costa Rica	De acuerdo al artículo 3 del Reglamento de Contratación Laboral de la Universidad Nacional (1990), para las contrataciones del personal administrativo "debe primeramente realizarse un concurso interno, y solo en caso de inopia o de declararse desierto este, se realizará uno externo".	Cuando una persona está interesada en trabajar para la UNA tiene que llenar la misma boleta descrita en el apartado de población docente. Por lo tanto, esta información la debe completar una persona, no importa si va a desempeñarse en un puesto administrativo o académico.	a) Reglamento del regimen de carrera administrativa. b) Criterios de evaluación para los concursos internos y externos de la UNA.	a) Gaceta Universitaria 10-2011, 29 de julio, 2011. b) Título III, Capítulo I, de la contratación laboral. Artículo 37. La información de administrativos/as con respecto al tipo de nombramiento o contrato, categoría en carrera académica, titulación, antigüedad, segregación por facultades, remuneración, son manejadas por el Departamento de Recursos Humanos, en la base de datos NX.	a) Contempla un sistema de méritos e incentivos para reconocer el esfuerzo que realiza el/la funcionario/a administrativo/a, ya sea en el desempeño de sus labores, por el desarrollo personal, así como por la participación y aportes de interés institucional. b) Normativas, disposiciones y procedimientos para la contratación o promoción de personal universitario.	a) Estimula la excelencia en el desempeño del quehacer de los/as funcionarios/as administrativos/as. Establece diferentes tablas para las distintas modalidades de méritos en carrera administrativa. Pretende integrar la mayor cantidad de variables posibles para valorar los esfuerzos del/la funcionario/a administrativo/a en el régimen. b) Se establecen los siguientes tipos de concursos: interno y externo. En ambos casos se indicará con precisión los requisitos mínimos y las características del puesto. Favorece el desarrollo profesional del/la trabajador/a administrativo/a. Resuelve casos especiales que impliquen no contar con elegibles internos para un puesto.	a) Se promueve el talento y crecimiento del funcionario o funcionaria en la institución por medio de incentivos de tipo salarial, no se especifica ninguna medida con respecto a la inclusión social. Tampoco se formulan acciones afirmativas. b) Se establecen normativas equitativas e igualitarias pero no se hace ninguna especificación con respecto a las variables investigadas.	
---	------------	--	--	--	---	--	---	---	--

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

6	El Salvador	Unidad de Recursos Humanos	A través de un proceso de convocatoria interna y externa además de páginas web y medios de comunicación selectos por el proceso de divulgación. Art. 65. - Para ocupar las vacantes disponibles en el personal administrativo no docente deberá seguirse en orden de preferencia: a) El sistema de promoción interna por concurso y por carrera dentro de la misma unidad y entre sus trabajadores b) Concurso interno a nivel de la institución c) Concurso externo En el caso de los literales a y b, será exigible no tener historial laboral con sanciones o demérito que lo descalifiquen como elegible, con apego a lo establecido en el artículo 10 de este reglamento y tener acumulado un promedio del 70% de sus evaluaciones del desempeño; y para el literal c se hará por medio de un aviso que se publicará en uno de los periódicos de mayor circulación en el país, con no menos de siete días de anticipación a la fecha de cierre de la recepción de documentos. Período de prueba Art. 66. - El personal de nuevo ingreso se contratará interinamente por un período de prueba de tres meses, el cual se sujetará a las siguientes condiciones: a) Los nombramientos de las personas que de conformidad con las presentes disposiciones ingresen al servicio de la universidad se harán interinamente b) Durante el período de prueba, el respectivo Comité Local podrá pedir al funcionario competente la remoción del trabajador, sin responsabilidad para la universidad, por las siguientes causas: · Si se comprobare infidelidad en la información o falsedad de documentos presentados en las unidades de recursos humanos · Si se comprobare que hubo fraude o cualquier vicio en el procedimiento de su selección y reclutamiento · Por evidentes faltas al servicio o incompetencia para el cargo c) Cumplido satisfactoriamente el período de prueba, según el informe del respectivo Comité Local, el trabajador será nombrado en propiedad en la categoría correspondiente e ingresará de pleno derecho a la carrera administrativa sujetándose, en consecuencia, al cumplimiento de los deberes y goce de los derechos que le otorga el Ordenamiento Jurídico Universitario. Inducción Art. 67. - Con los trabajadores administrativos no docentes que ingresen a la carrera escalafonaria, la autoridad competente tendrá la obligación de iniciar un programa de inducción, con la finalidad de darle a conocer sus deberes, derechos, funciones del cargo; así como la misión y objetivos de la universidad.	Art. 64. - Para ingresar al servicio de la universidad y pertenecer a la carrera administrativa se deben reunir los requisitos siguientes: a) Ser salvadoreño o extranjero que reúna los requisitos establecidos en la Constitución, las leyes secundarias y el reglamento de la universidad b) Ser mayor de 18 años de edad c) Someterse a las pruebas de idoneidad, exámenes o concurso d) Estar física y mentalmente capacitado para el ejercicio del cargo e) Presentar referencias sobre buena conducta, capacidad y experiencia de trabajo si se tratare de aspirantes que con anterioridad no han desempeñado ningún empleo, deberán anexar atestados de los centros educativos donde hubieren realizado estudios f) Cumplir satisfactoriamente el período de prueba de tres meses contados a partir de la fecha en que se tome posesión del cargo o empleo, salvo aquellos que ingresen por la continuidad de su contratación g) Cumplir con los demás requisitos que exigen las leyes o reglamentos e instrumentos que fueren aplicables	Reglamento General del Sistema de Escalafón del personal de la Universidad de El Salvador. Ingreso a la carrera del personal administrativo no docente, según el Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador. Art. 63. - El nombramiento y contratación del personal administrativo no docente se registrará por las normas contenidas en este reglamento y en el Manual de Reclutamiento, Selección, Contratación e Inducción.					El personal administrativo tiene derecho a 100% de beca en todas las carreras de pregrado. Estas becas abarcan también a los hijos del personal. Para carreras de posgrado, los trabajadores pueden solicitar a la vicerrectoría académica el 50% de descuento. Además se realizan capacitaciones anuales, a través de FEPADE, para mejorar el desempeño del trabajador.
---	-------------	----------------------------	---	---	---	--	--	--	--	--

7

8	Guatemala					Manual de Organización, Resolución D/03-2010		Donde se establecen los cargos y funciones del personal de la sede académica. De cada puesto se derivan los términos de referencia al momento de la contratación. Es importante mencionar que este manual recoge las actividades de docencia, investigación, incidencia y administración de la FLACSO-Sede Guatemala. El objetivo general indica que: "todos los trabajadores de la facultad cuenten con un Manual de Organización, como instrumento técnico orientado a establecer lo que cada persona tiene que realizar, en cumplimiento de las atribuciones mínimas asignadas a la unidad administrativa o área donde se desempeña y en su puesto de trabajo". En cada identificación del puesto se indica la jerarquía, naturaleza del puesto, funciones, competencias, especificaciones del puesto, niveles de autoridad y formularios que se utilizarán.			
9	México					Contrato Colectivo de Contrato firmado entre la UNAM y el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM)		El contrato establece, en la cláusula N.º 13. Procedimiento de admisión, que al crearse una nueva plaza administrativa o quedar vacante una existente, la dependencia de adscripción deberá informar a las comisiones mixtas permanentes para su validación y notificación al STUNAM, que realizará el procedimiento de selección de la persona que ocupará la vacante con base al Catálogo de Puestos del Personal Administrativo de Base.			

Parte II. Heterogeneidad de las instituciones de educación superior socias y sus poblaciones

10	Nicaragua	La selección se realiza a través de la dirección de Recursos Humanos (RRHH) en coordinación con la unidad donde se encuentra la plaza vacante.	Se realiza un anuncio de la misma con el fin de divulgarla en comunicación interna y externa de la UCA. A su vez, se utilizan páginas web o medios escritos para el proceso de divulgación; al recibir propuestas de postulantes, estas se analizan y finalmente se selecciona a la persona idónea.						En el Convenio Colectivo entre la Universidad Centroamericana y el Sindicato de Trabajadores Administrativos (STUCA) está establecido que promocionarse es un derecho de los trabajadores de la UCA. Por lo anterior, según RRHH, es muy común que se les dé la oportunidad de cubrir plazas a trabajadores actuales, con el fin de que se promocionen.		El personal base de la UCA tiene derecho a 100% de beca en todas las carreras de pregrado. Estas becas son para sus familias también. Para el 2011 se contabilizaron 179 trabajadores/as del área administrativa en el programa de becarios. Para carreras de posgrado, los trabajadores de la UCA reciben el 50% de descuento. Además se realizan capacitaciones anuales gratuitas para evaluar y mejorar el desempeño del trabajador.
11	Perú	Las unidades de la universidad contratan personal a través de la Oficina de Relaciones Laborales.		La evaluación del contratado es llevada a cabo por la Oficina de Relaciones Laborales, y consiste en una evaluación curricular. Esta contiene un análisis de los requisitos del perfil solicitados por la unidad correspondiente, y la evaluación psicológica que incluye la evaluación del coeficiente intelectual y de los rasgos de personalidad, así como una entrevista personal. De ser necesario, la Oficina de Relaciones Laborales realiza una evaluación técnica de los concursantes. Todo el personal administrativo pasa por este proceso de evaluación, que incluye además una evaluación médica. Por otro lado, la incorporación a la PUCP supone un período de prueba de tres meses, que garantice la eficiencia y rendimiento del contratado, ya que la ley peruana así lo estipula y se aplica en todos los sectores del país, no solo en instituciones educativas. Una vez demostradas estas condiciones, la PUCP procede al nombramiento del trabajador.		Manual de Normas y Procedimientos de Personal No Docente. Documento impreso disponible en la Oficina de Recursos Humanos. Los términos de los contratos laborales, a saber, la vigencia de trabajo, la modalidad de trabajo, el nivel de remuneración, entre otros.	Se fijan mediante diversos criterios normados por el Manual de Normas y Procedimientos del Personal No Docente de la PUCP, aprobado mediante Resolución del Consejo Universitario 001/2204 (14 de enero de 2004).	La duración del proyecto o actividad para la cual la persona es contratada, la estructura de remuneraciones de la universidad, el presupuesto disponible, la dedicación en cuanto a horas que se espera que dedique ese persona, y los resultados de la evaluación del contratado. Asimismo, pueden agregarse otros criterios, que deberán ser sustentados y aprobados por la Dirección de Administración de la PUCP.	Cada cierto tiempo se abren plazas estables para personal administrativo que también puede ser nombrado, mediante lo cual se convierte en personal estable de la PUCP y no en función de proyectos u otras ocupaciones temporales. Mediante este proceso ocurre un cambio en el vínculo laboral, que puede requerir la creación de una nueva plaza en caso de que la función no exista en el organigrama de la unidad solicitante, y que debe aprobar la Dirección de Administración.		
12	Uruguay			Se ingresa por concurso, por el escalafón más bajo.		Ley 18651					

Fuente: Para la elaboración de la matriz se utilizaron los documentos sobre normativas de acceso del sector administrativo de las IES de los países miembros. Para la elaboración de los indicadores se tomó en cuenta toda la información disponible, si hay casillas vacías es porque no se encontró información.
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Bibliografía

- FLACSO-Proyecto Uruguay (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Universidad de la República Oriental del Uruguay*. Uruguay: MISEAL.
- FLACSO-Proyecto Uruguay y Facultad de Ingeniería de la UDELAR (2012). *Informe de indicadores sobre exclusión social en las IES participantes*. Uruguay: FLACSO-Proyecto Uruguay/Universidad de la República de Uruguay.
- FLACSO-Sede Chile (2012). *Primer informe sobre exclusión social*. Chile: FLACSO-Sede Chile, Programa Inclusión Social y Género y Proyecto MISEAL.
- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la FLACSO-Sede Chile*. Chile: MISEAL.
- FLACSO-Sede Ecuador (2012). *Informe sobre exclusión social*. Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador, Departamento de Sociología y Estudios de Género/Proyecto MISEAL.
- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la FLACSO-Sede Ecuador*. Ecuador: MISEAL.
- _____ (2012). *Informe sobre exclusión social*. Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador, Departamento de Sociología y Estudios de Género/Proyecto MISEAL.
- FLACSO-Sede Guatemala (2012). *Informe de indicadores de exclusión social en las IES*. Guatemala: FLACSO-Sede Guatemala, Programa de Estudios de Género y Feminismos/Proyecto MISEAL.
- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la FLACSO-Sede Guatemala*. Guatemala: MISEAL.
- Freie Universität Berlin (2011). “Especificación de los grupos destinatarios concretos de este proyecto”. En *Información para propuesta Convocatoria Alfa*, MISEAL.
- Juarros, María Fernanda (2006). “¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región”. *Andamios* Vol. 3 Issue 5: 69-90.
- Murillo Martínez, Elías (2010). “Las medidas de acción afirmativa o medidas especiales: para reparar las injusticias históricas y la discriminación”. En *Actualidad de las luchas y debates de los afrodescendientes a una década de Durban. Experiencias en América Latina y el Caribe*: 107-138. ILSA. <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrd041/od41-medidas.pdf>. (Visitado el 10 de abril de 2013).
- PUCP (2012). *Informe de indicadores sobre exclusión social en las IES participantes*. Perú: PUCP/Proyecto MISEAL.
- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Perú: MISEAL.
- UBA (2012). *Informe de indicadores sobre exclusión social en la Universidad de Buenos Aires*. Argentina: UBA, Facultad de Filosofía y Letras/Proyecto MISEAL.
- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Universidad de Buenos Aires*. Argentina: MISEAL.
- UCA (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Universidad Centroamericana*. Nicaragua: MISEAL.
- _____ (2012). *Mapeo de situación actual de Universidad Centroamericana en temas de in/exclusión social y equidad*. Nicaragua: UCA, Programa interdisciplinario de Estudios de género/Proyecto MISEAL.
- UNA (2012). *Informe de indicadores sobre inclusión social en la Universidad Nacional: personal docente, administrativo y estudiantado*. Costa Rica: UNA, Instituto de estudios de la mujer/Proyecto MISEAL.
- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Universidad Nacional-Costa Rica*. Costa Rica: MISEAL.
- UNAL (2012). *Informe de indicadores sobre exclusión social en la Universidad Nacional de Colombia*. Colombia: UNAL, Escuela de Estudios de Género/Proyecto MISEAL.

- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Universidad Nacional de Colombia*. Colombia: MISEAL.
- UNAM (2005). *Catálogo de indicadores de desempeño de entidades y dependencias universitarias*. México: UNAM.
- _____ (2012). *Informe de indicadores*. México: UNAM/Proyecto MISEAL.
- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: MISEAL.
- UNICAMP (2012). *Informe de indicadores de inclusión social y equidad en la Universidad Estadual de Campiñas*. Brasil: UNICAMP/Proyecto MISEAL.
- _____ (2013a). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Universidade Estadual de Campiñas*. Brasil: MISEAL.
- _____ (2013b). *Exclusión social. Informe padronizado*. Brasil: MISEAL.
- Universidad de El Salvador (2012). *Informe preliminar sobre exclusión social*. El Salvador: Universidad de El Salvador/Proyecto MISEAL.
- _____ (2013). *Condiciones existentes de normas y reglamentos de la Universidad de El Salvador*. El Salvador: MISEAL.

Notas

- 1 Integrado por los equipos de Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua y Uruguay, y coordinado por Brasil.
- 2 Al final de esta parte se encuentra anexado el formato del formulario al que se hace mención.
- 3 Es importante delinear que algunos informes han sido muy bien sustentados desde el punto de vista de la normatividad de la institución, sin embargo, otros son menos rigurosos en este ámbito. Estas diferencias originaron una mayor complejidad en el análisis comparativo.
- 4 Para una de las IES no se dispone de información de la población estudiantil por sexo.
- 5 Este indicador se calcula dividiendo el valor femenino de un indicador determinado por el valor masculino; su propósito es medir el avance hacia las paridad entre los géneros en términos de participación. Un valor igual a 1 indica paridad; un valor inferior a 1 indica una desigualdad en detrimento de las mujeres; y un valor superior a 1, una desigualdad en detrimento de los hombres.
- 6 “El ingreso a las universidades, en Brasil, se obtiene en la articulación entre los denominados Exámenes Vestibulares y los cupos fijados por institución y por carrera por los que compiten un promedio de cinco candidatos por cada vacante disponible” (Juarros, 2006: 77).
- 7 Las carreras que requieren de pruebas de aptitud específicas son: Ciencias del Deporte (Enseñanza de la Educación física, deporte y recreación, Promoción de la salud física), las carreras del CIDEA (Danza, Artes Escénicas, Arte y Comunicación Visual, Enseñanza del Arte y la Comunicación Visual, Música).
- 8 En la Universidad de El Salvador la carrera de profesorado también exige el requisito de la Prueba de Actitud y Conocimiento PAES.
- 9 Acuerdo 093 de 1989 (Acta 22 del 1 de noviembre) del Consejo Superior Universitario de la UNAL “Por el cual se crea el Programa de Admisión para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres”.
- 10 En el caso de la UNAL, en Colombia, se puede señalar que la Escuela de Estudios de Género, como unidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas, administra dos programas de posgrado: una especialización y una maestría. Esto, según el Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero) “Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia”. El Consejo Superior Universitario en ejercicio de sus facultades legales reglamentarias, en especial las conferidas en los numerales 16 y 21, del artículo 14 del Acuerdo 011 de 2005 del Consejo Superior Universitario General.
- 11 Del total de matriculados/as en el segundo semestre de 2010, el 4,2% lo hizo a través del procedimiento de uno de los cinco programas de admisión especial, “lo que corresponde a un total de 1 988 estudiantes” (UNAL, 2012: 8).
- 12 El primero se establece con el Acuerdo 22 de 1986 (abril 2) “Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la universidad de integrantes de comunidades indígenas”, Consejo Superior Universitario. El segundo se establece con el Acuerdo 013 de 2009 (Acta 06 del 24 de junio) “Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal”, Consejo Superior Universitario.
- 13 Este Código de Ética contempla artículos que rezan cómo proceder en determinado caso que se denunciare, esto para la población estudiantil y docente. Para el personal administrativo se contempla en otro documento.
- 14 Ya se señaló este punto previamente. Como se ve, se hace imprescindible contar con una definición de este término para saber qué tipo de información se espera obtener por parte de las IES. A este tenor, para poder realizar la actividad de armonización, será necesario, en un paso posterior, referirnos al término que utiliza la UNESCO como una herramienta para marcar las estrategias de armonización pertinentes.
- 15 FLACSO-Sede Ecuador utiliza el término “postulantes” y no “aspirantes”, sin embargo entra dentro del mismo devenir.
- 16 Los “Informes sobre condiciones existentes de normas y reglamentos en las IES” incluyen diferentes niveles con grados de generalidad y jerarquías jurídicas distintas: acuerdos internacionales, leyes nacionales, reglamentos institucionales, estatutos, ordenanzas.
- 17 Se consideran puestos de plazo fijo aquellos que no se prestan de forma continua.
- 18 Ver en Acuerdo 22 de 1986: comunidades indígenas; Acuerdo 93 de 1989: mejores bachilleres de municipios pobres; Acuerdo 30 de 1990: programa de mejores bachilleres; Acuerdo 013 de 2009: mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.
- 19 Los dos primeros casilleros corresponden a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República (UDELAR); mientras que, los dos siguientes, a FLACSO Proyecto Uruguay.

Parte III

Procesos y estrategias de armonización de indicadores y variables

El objetivo principal del *Paquete de actividades medidas para la transnacionalización de los resultados del proyecto MISEAL* es

Lograr la aplicabilidad transnacional de los mecanismos desarrollados para la institucionalización de las propuestas de inclusión social y equidad en las IES para hacer compatible el modelo entre las universidades del consorcio y transferible a otras universidades de la región latinoamericana. En esa línea, lograr la aplicabilidad transnacional señala la actividad de [...] verificar y ajustar modelos, recomendaciones y programas, y acuerdos propuestos por las distintas actividades del proyecto (MISEAL, 2011: 15).

En consecuencia con ese escenario, esta tercera parte del documento pretende delinear el proceso que se ha seguido para tratar de armonizar la utilización de indicadores y variables que cada IES registra o, contrariamente, no tiene.

Para ello, las estrategias de armonización que se dibujan en esta sección contemplan recomendaciones para cada uno de los diferentes grupos que forman parte de las instituciones de educación superior: población estudiantil, personal docente y personal administrativo.

Así, primeramente se exponen las estrategias que se han considerado en relación a los indicadores, esto, para cada una de las tres poblaciones. Y luego se propone un proceso de armonización para el relevamiento de cada una de las seis variables interseccionales, con el fin de lograr la comparabilidad internacional de los datos obtenidos entre las 12 IES socias de MISEAL. Para cada variable se realizó una radiografía de los avances regionales en la estandarización de datos, poniendo especial énfasis en la revisión de la estandarización de datos en el marco de los censos de población.

Contexto y desarrollo del proceso de armonización de indicadores de la comunidad universitaria

El ejercicio de elaborar estrategias de armonización para cada población perteneciente a la comunidad universitaria ha conllevado hacer un recorrido bibliográfico sobre los procesos de armonización que se han realizado en cuanto a los indicadores que forman parte de cada colectivo. En este mismo orden y dirección, los documentos y *links* consultados han sido la “punta de lanza” para poder formular dichas estrategias, fundamentadas en trabajos realizados por organismos internacionales de acuerdo a la particularidad que cada población opera. Conviene, sin embargo, advertir que con esto no se intenta reemplazar, desplazar o minimizar las facultades de las agencias nacionales; lo que se propone es, como se ha dicho, armonizar los criterios.

De igual manera, para aquellos indicadores que no han sido parte de esos procesos, las referencias utilizadas para abordar estos elementos están articuladas con trabajos elaborados por entidades públicas nacionales que tienen competencia en cada sector.

Así, a través de las estrategias de armonización que el paquete de transnacionalización desarrolló y presenta a continuación se intenta aportar, conjuntamente con el equipo del paquete *Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las IES de América Latina*, a la creación de un sistema de indicadores interseccionales para las 12 socias de MISEAL, que permita un mejor cruce de estos indicadores con las variables que pretende manejar el proyecto. Esta dinámica llevaría a tener un panorama más claro de la situación que atraviesan los diferentes grupos vulnerables, en cada población que forma parte de la IES, y formular programas de acción afirmativa o políticas que los favorezcan.

Población estudiantil

La población estudiantil, a diferencia de las otras dos consideradas (docente y administrativa), no posee una relación laboral, su vinculación con la IES se da a través de un programa académico en el que los/as estudiantes buscan mejorar sus conocimientos y así prepararse para el mundo laboral y/o académico. Así, en la segunda parte se presentó un análisis de: la operatividad de cada IES en cuanto al registro o no de los diferentes indicadores; la dificultad que se encontró, en algunos casos, por la heterogeneidad en la forma de denominación existente; la información registrada pero no articulada con el indicador respectivo; etc. Esto, tanto para pregrado como para posgrado; en el segundo caso, sobre todo, los registros que se hacen son aun menores.

Bajo este panorama, con la sistematización y posterior análisis que se realizó del registro de los indicadores se vislumbró que no hay un criterio uniforme en su utilización; al contrario, prima una diversidad de pautas de acuerdo a lo que cada IES cree pertinente manejar –o no–, o lo que cada legislación nacional pide operar. Es decir, en vista de las operaciones que se realizan, donde “[...] utilizan términos comunes pero que no siempre están asociados al mismo significado o en otros casos no se especifica el contexto de la palabra a la que hacen referencia [...]” (DANE, 2009: 5).

Así, esto evidenció la necesidad de adelantar y proponer una estrategia de armonización de conceptos que permita a las 12 IES socias de MISEAL “[...] manejar el mismo lenguaje y de igual forma, que facilite la agregabilidad y comparabilidad de sus resultados estadísticos a nivel nacional e internacional” (DANE, 2009: 5). Sin embargo, aquí surgían dos grandes preguntas: ¿qué tipo de estrategias de armonización se podía seguir? y ¿cuáles son los indicadores que se escogerían para proponer este sistema de estrategia de armonización interseccional?

Para contestar la primera cuestión, como se señaló anteriormente, la búsqueda bibliográfica dio una luz para la ruta que se iba a trazar; y en cuanto a la segunda interrogante, se decidió que los indicadores que se escogerían estarían articulados con el de mayor utilización, por parte de las 12 IES, de acuerdo a los resultados obtenidos en la sistematización y análisis que se elaboró, y a lo que había delineado el paquete *Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las IES de América Latina* para el primer informe de objetivos.

Así, los indicadores para la población estudiantil sobre los cuales se realiza una dinámica de armonización son:

Indicadores		
Población estudiantil	Acceso	Aspirantes
		Programas especiales
		Admitidos/as
		Matriculados/as
	Permanencia	Rendimiento
		Deserción
		Segregación disciplinar
		Violencia, acoso o discriminación
	Movilidad	Graduados

No obstante, el análisis que se hace de estos términos no sigue este orden sino que está marcado por los debates o no que ha habido para su armonización en las diferentes instancias.

La planificación de un derrotero terminológico, que ayude a unificar los conceptos o términos que cada área especializada tenga, ha surgido en las últimas décadas como lo señala la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas en el documento “Directrices para políticas terminológicas. Formulación e implementación de una política terminológica en comunidades lingüísticas”, desde “[...] el ámbito nacional, regional o local; en las Organizaciones Intergubernamentales (OIG); en las Organizaciones Internacionales no Gubernamentales (ONG) y en instituciones y organizaciones grandes (incluidas empresas multinacionales)” (Naciones Unidas, 2005: i).

Coincidiendo “[...] con el requisito que la globalización acelerada actual necesita para ser complementada con una localización acelerada [...] y adaptación para cumplir con las normas culturales y lingüísticas locales (Naciones Unidas, 2005: 1)”. Refiriéndose propiamente a los avances dirigidos en cuanto a los términos en Educación Superior, organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC) y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) han afilado y afinado criterios sobre indicadores como “matriculados/as”, “graduados/as” y “deserción”. Seguidamente se desglosa la definición que han dado sobre la interacción entre el término y la actividad que implica.

Matriculados/as

“Se refiere a un estudiante registrado en un grado o programa de estudio en un establecimiento educativo después de haber cumplido con los prerrequisitos” (UNESCO, 2011).

Graduados/as¹

“Persona que egresa de los diversos ciclos de la educación superior y que, habiendo cursado los respectivos planes de formación y dado cumplimiento a los requisitos de graduación o titulación, ha sido acreditado y certificado como competente en los diversos campos de una disciplina o profesión, por una institución de educación superior reconocida como tal por el Estado correspondiente (UNESCO, s/fb)”.

Deserción

En cuanto a este término, la IESALC (s/f) hace dos abordajes. El primero señala que es un “Proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”. La segunda acepción dice que se refiere a la “cantidad de estudiantes que abandonan el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año). Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período y más los alumnos reintegrados en el período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción”.

Antes de continuar con el siguiente indicador, es importante señalar que el indicador de “deserción” registrado solamente bajo este aspecto no permitiría visualizar los motivos que condicionaron este proceder. En otras palabras, se sugiere descomponer este indicador ya sea como razones “domésticas/familiares”, razones de “violencia, acoso o discriminación”, razones “económicas”, razones “académicas”, entre otras. Estos microindicadores, derivados del macroindicador, permitirían “ir tras las huellas” de la deserción del/la estudiante para poder hacer análisis críticos, no solo a corto plazo sino también de larga data, los cuales revelarían situaciones que deben ser consideradas para realizar cambios a nivel institucional. Además, convendría hacer el registro desde una doble arista: de carácter cualitativo y cuantitativo.

Por otro lado, para el vaciado de información cualitativa se aconseja realizar una descripción en primera persona; esto evitaría problemas de discusión sobre qué se va a hacer, es decir ¿una descripción o autodescripción? ¿Quién nombra a quién? ¿Cómo es llamado/a la persona por otro/a, experto/a, o no? ¿Cómo elije ser llamado/a? ¿Cómo se autoreconoce? ¿Cómo percibe las condiciones la persona que vive la situación?

El esquema que se dibuja a continuación plasma lo que se quiere plantear como estrategia:

Indicador: cualitativo

Deserción			
Domésticas/familiares	Académicas	Económicas	Violencia, acoso
Descripción de la causa	Descripción de la causa	Descripción de la causa	Descripción de la causa

Indicador: cuantitativo

Deserción			
Domésticas/familiares	Académicas	Económicas	Violencia, acoso
X	X	X	X

Como consecuencia de lo delineado anteriormente, aquí se sugiere la utilización de la primera acepción, pero considerando, en el levantamiento de datos, una estrategia doble, que se fija previamente, arriba. Con esto se podría hacer análisis cuantitativos de la cantidad de estudiantes que desertan, hacer balances entre diferentes períodos, etc.

En cuanto al indicador “admitidos/as”, los organismos internacionales, anteriormente descritos, no formulan criterios que abarquen este término. Empero, se puede encontrar definiciones sobre el mismo en el *Glosario de la educación superior* del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

Admitidos/as²

“Persona natural que, previo el proceso de selección realizado por el programa académico o la institución de educación superior y el cumplimiento de los requisitos de ley, es aceptado en calidad de estudiante en el programa en el que se inscribió” (Ministerio de Educación Nacional, 2007: 1).

Queda por aclarar la dinámica estratégica de armonización que se observó respecto a los indicadores que no son contemplados ni por los organismos supranacionales ni por organismos locales, o que no se adecúan a la funcionalidad que se les quiere dar en este trabajo. Estos son: “aspirantes”, “rendimiento”, “segregación disciplinar” y “violencia, acoso o discriminación”. Decir que no son contemplados, se traduce en que el término (tal como está escrito, ya sea como una palabra o de manera compuesta) no ha sido empleado como los otros. No obstante, si bien se pretende salvaguardar los vacíos de esos términos, las reflexiones para construir las estrategias correspondientes están solventadas en parámetros cercanos, como la misma bibliografía de los diferentes organismos (supranacionales o locales), o en consideraciones que, con base en este mismo proyecto, se han derivado.

Tratar de adecuar el hilo conductor que se había convenido a los indicadores, primeramente nombrados, para el caso de “aspirantes” y “rendimiento” no fue factible. El primero no se encuentra desplegado en ningún glosario, lo que motivó que se explorara los sinónimos del mismo; de esta manera, se optó por considerar los términos “postulantes o inscritos” en razón de que sí se encontró la definición del indicador en la documentación de un ente suprauniversitario. Según el concepto, esta palabra “indica el número total de personas que solicitaron ingresar a la institución de educación superior y que quedaron registrados en alguna base, nómina o listado” (SENESCYT, 2013: 55).

En cuanto al indicador “rendimiento”, al buscar este concepto en el *Glosario de la UNESCO*, este arrojó dos resultados que estaban lejos de servir como pilar en la estrategia de armonización. Para ilustrar lo que se acaba de delinear, vale presentar lo que registró: “Nivel educativo de la población de 25 años y más” y “Logros escolares”.

Como se ve, esta terminología no consentía el construir una estrategia de armonización común que pudiera ser operada por todas las IES socias. Así, lo que se propone a continuación es considerar el término “rendimiento académico” como indicador que permita una aproximación a la realidad educativa, en cuanto a la calidad de la educación superior (Laumann et al., 2002, citado en Garbanzo, 2007).

Por las características propias que rodean al indicador del “rendimiento académico” en la educación superior, según Garbanzo, hay consenso en la comunidad de especialistas sobre la dificultad de identificarlo, “debido a que es problemático y confuso identificar el rendimiento académico con las notas” (Garbanzo, 2007: 46).

En este contexto, la definición que se propone como más conveniente de considerar para este trabajo es la que sintetiza Garbanzo (2007):

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito (Garbanzo, 2007: 46).

Se propone, además, que en este indicador se puede incluir el número de matrículas que requiere el o la estudiante para completar los estudios y graduarse; estudiantes que cursan un semestre al año o menos de cuatro semestres en dos años debido a la necesidad de trabajar. Esto, aparte de lo que puntea Garbanzo (2007). Articulado con este, se debe recoger información sobre cuántos/as alumnos/as aprueban determinado/s curso/s y cuántos/as no lo hacen.

Esta misma autora también advierte que se debe considerar lo que cada universidad determina como criterios evaluativos propios, “[...] donde se toman en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas [...] se denomina ‘nota de aprovechamiento’ ” (Garbanzo, 2007: 46).

No está de más dejar como un punto de reflexión lo que avanza Garbanzo (2007) en su investigación “[...] que se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato –refiriéndose a las notas–, y el mediano –refiriéndose a los logros personales y profesionales” (De Miguel, 2001, citado en Garbanzo, 2007: 46).

Con respecto al indicador “segregación disciplinar”, la búsqueda bibliográfica presentó que es más conveniente utilizar el término “área de conocimiento”; la ausencia de una definición del primero contrastaba con lo que sí se encontró en cuanto al segundo. Esto, tanto en glosarios de entidades supranacionales de educación superior, como en glosarios locales de las IES o suprauniversitarios. De acuerdo con estas consideraciones, se propone como estrategia de armonización la utilización del indicador “área de conocimiento”, y su definición: “Campo diferenciado del saber. En algunos países hay un catálogo oficial de áreas de conocimiento”³.

Otra acepción que la UNESCO está presentando como propuesta para este indicador es la que tiene el *Glosario de términos* de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (s/f), en México: “Parte del conjunto de conocimientos científicos, literarios, profesionales o artísticos donde se inscribe una materia o disciplina de interés.// 2. Agrupamiento de disciplinas y/o especialidades ofrecidas en la institución educativa, considerando la afinidad de los respectivos objetos de conocimiento”⁴.

Los indicadores sobre los que hasta ahora se ha venido trabajando, como ya se vio en la segunda parte de este documento y ya se nombró también en la introducción de esta sección, son los estimados, o no, por la mayoría de las IES, para el registro de datos de la población estudiantil; es decir, son aquellos a través de los cuales cabría hacer análisis más profundos que podrían –parafraseando a Buquet, Cooper y Rodríguez (2010) y ampliándolo al objetivo de esta dinámica de armonización– revelar desigualdades entre los diferentes colectivos, identificar las diferentes transformaciones y tendencias de las relaciones que se crean –ya sea entre los sexos o por otras características–, y promover comparaciones de las mismas a través del tiempo, así como entre otras entidades de educación superior, ya sea a nivel local, regional y/o internacional.

Para el indicador de “violencia, acoso o discriminación”, su trayectoria es muy diferente. De acuerdo a lo que se pudo observar en el Cuadro N.º 3, de la segunda parte del documento, se vislumbran tres rutas que sigue este indicador en las 12 IES: unas no lo registran; en pocas hay información dispersa o parcial; y en otras se cuenta con un reglamento, un código de ética, un régimen disciplinario o una entidad, los cuales se encargan de esta información, pero sobre ella no hacen ningún tipo de abordaje sistemático más profundo. En consecuencia, se podría decir que este indicador no forma parte del sistema general de indicadores; está presente, pero no está articulado.

Así, no registrar o no sistematizar de una manera más ordenada las denuncias que se presentan sobre la violencia, el acoso o la discriminación sexual que en la IES se desarrolla o se pueda desarrollar, no permite reflejar de qué manera estos son espacios

[...] de convergencia de la diversidad humana en todas sus formas, donde interactúan mujeres y hombres que provienen de diferentes sectores sociales. Son lugares de encuentro de distintas formaciones identitarias y de pensamiento que se vinculan a través de las relaciones de dominación de la sociedad mediante sistemas y modelos sociales hegemónicos en los que imperan nexos jerárquicos y de exclusión (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010: 11).

¿Qué dejan traducir las palabras anteriormente citadas? ¿De qué manera se articulan con la necesidad que existe de contar con el indicador de “violencia, acoso o discriminación” en las IES? Foucault diría que estas palabras dibujan la prioridad que existe para analizar los mecanismos, estrategias y formas fácticas en que se desarrolla, opera y funciona el poder. Entonces, ¿qué legitima las relaciones de poder, de dominación, de violencia que surgen en el espacio de las IES? La/s respuesta/s a esta cuestión pueden ser varias, sin embargo, desde el enfoque que estamos haciendo, valdría decir que se presentan por los vacíos de registros (cuando ocurren acciones de este tipo) que perduran en los modelos institucionales que una IES opera. Ya que “[...] las estructuras de funcionamiento institucional reproducen las desigualdades incluso cuando sus estructuras se han planeado sin la intención de generar efectos negativos sobre los individuos que se rigen por la normatividad institucional” (Riger et al., 1997; Miné, 2003, citado en Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010: 15).

A este tenor, la contribución que el proyecto MISEAL trata de realizar al incluir el indicador de “violencia, acoso o discriminación” como parte del sistema de indicadores, para que pueda ser utilizado por las 12 IES participantes, permitiría visibilizar la situación en la que se encuentran los grupos vulnerables. Empero, ¿qué definición es la que se formula seguir desde el proyecto para el indicador “violencia, acoso o discriminación”? Este está formado por tres términos que tienen definición propia. Por ejemplo, sobre el término “violencia”, Aróstegui (s/f), en su documento *Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia*, señala que es una palabra muy complicada de ser definida, ya que se presenta en un continuo que va desde las extensivas a las restrictivas, que encontrar una definición aceptable y general posiblemente carezca de solución. Sin embargo, desde el proyecto, la enunciación de Michaud plantea que: “[...] hay violencia cuando, en una situación de interacción, uno o varios actores actúan de forma directa o indirecta, masiva o dispersa, dirigiendo su ataque contra uno o varios interlocutores en grado variable, sea en su integridad física, sea en su integridad moral, en sus posesiones o en sus participaciones simbólicas y culturales” (Michaud, 1978: 20, citado en Aróstegui, s/f: 8).

Sobre el término “acoso”, se dice que “cuando una persona hostiga, persigue o molesta a otra, está incurriendo en algún tipo de acoso. El verbo acosar refiere a una acción o una conducta que implica generar incomodidad o disconformidad en el otro”⁶.

Por último, para “discriminación” la *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación* de los Estados Unidos Mexicanos señala, en su art. 4, que:

[...] se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, talla pequeña, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos de igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus formas (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2013: 1 y 2).

Como deja traslucir esta acepción, la discriminación es todo acto que separa a una persona o un grupo por determinado motivo; es sustentar la superioridad, ya sea a través de actos de maltrato físico o psicológico, causando efectos negativos.

Construir una estrategia para la armonización terminológica de este indicador es más complejo que en los demás casos. Sin embargo, al considerar el enfoque de interseccionalidad que el proyecto plantea, se puede sugerir hacer una bisagra que complemente esta triada de acepciones en una sola. Así, a continuación se presenta la definición propuesta desde el proyecto MISEAL sobre “violencia, acoso o discriminación”:

Es el tipo de interacción humana que se manifiesta en conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, persiguen, provocan o amenazan con hacer un daño sometimiento grave, en sus diferentes aristas, a un individuo o una colectividad, generando incomodidad o disconformidad en el otro. Esta puede estar originada y cruzada por determinados criterios de discriminación en cualquier ámbito, ya sea por la edad, por la etnia/color de piel, género, nivel socioeconómico, lengua, estatus migratorio, capacidades diferentes, religión, orientación sexual, entre otros, que afecta de tal manera que limita el accionar, presente o los futuros, a quien es fuente de estos actos.

Esta acepción contempla un enfoque interseccional que, en palabras de Yuval-Davis (2006), puntea que:

[...] las experiencias concretas de opresión, en este caso llamémosle de “violencia, acoso o discriminación”, por ser una persona negra está construida y engranada en otras divisiones sociales (por ejemplo, de género, clase social, condición de discapacidad, orientación sexual, edad, nacionalidad, estatus migratorio o geográfico, etc.). Así, cualquier intento de esencializar la “negritud”, la “condición de mujer” o la “condición de clase” como formas específicas de opresión concreta aumenta y confunde, inevitablemente, las

narrativas de las políticas de identidad con descripciones de posicionalidad, así como la construcción de identidades dentro de los términos de proyectos políticos específicos (Yuval-Davis, 2006: 195).

La introducción de este indicador dentro del sistema general de indicadores involucra una operatividad tanto cuantitativa como cualitativa; una dinámica que ya se sugirió aplicar para el indicador de deserción. El vaciado de la información cuantitativa podría hacerse al recoger el número de casos denunciados de “violencia, acoso o discriminación”, teniendo en cuenta que los casos que llegan a denunciarse son solo una parte de los que realmente ocurren. Luego se podría realizar aproximaciones según las investigaciones de proyecciones que existieran sobre el tema. Para reunir datos cualitativos se deben tener en cuenta mecanismos anónimos para que las víctimas de “violencia, acoso o discriminación” no sean fácilmente identificables, de lo contrario se potenciaría el riesgo de más acciones negativas en su contra. La información recolectada debe ser una herramienta que fundamente la construcción de políticas públicas y no un riesgo para los/as que denuncian este tipo de abusos.

Antes de concluir con la estrategia de armonización que se delinea para este indicador, es importante visibilizar el aporte que sobre esta misma temática ya realizaron Buquet, Cooper y Rodríguez (2010) en su investigación⁷, al considerar dimensiones como la “discriminación en el ámbito escolar” y el “hostigamiento sexual en el ámbito escolar” para la población estudiantil⁸. Estas autoras afirman que la inclusión de la perspectiva de género en el sistema de indicadores

[...] permite hacer visibles formas de discriminación sistémica que no son intencionales ni directas o evidentes, porque la discriminación “por escrito”, aquella que se explicitaba en normas y reglamentos, hoy en día está prohibida claramente en muchos países del mundo. Sin embargo, existen formas indirectas de discriminación que expresan la permanencia de estructuras sociales e institucionales diseñadas desde una tajante división entre lo masculino y lo femenino, en las que se reproducen las desigualdades por medio de mecanismos menos visibles (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010: 15).

La inclusión de este indicador, asimismo, favorecerá la deconstrucción de la dominación naturalizada que es intrínseca al tema de la ideología hegemónica (Palomar, 2004), donde las instituciones educativas no escapan de esta lógica patriarcal, la misma que “penetra en todos sus niveles y prácticas institucionales y constituye un elemento inseparable de su cultura” (Palomar, 2004: 30). Por ello, reflexionar sobre estas prácticas, más allá de contar con una normativa que dibuje lo que se puede hacer cuando estas situaciones surgen, se vincula con diseñar parámetros que puedan visibilizar y medir acciones de ese tipo; es decir, transformar los subregistros en registros.

En cuanto al indicador “estudiantes por programas especiales”, la definición es clara y no necesita que se ahonde o se debata sobre su acepción; este indicador contempla programas dirigidos a los diferentes tipos de población por los cuales se preocupa el proyecto MISEAL, son mecanismos de acceso estudiantil creados para disminuir brechas de inequidad y exclusión en la comunidad universitaria. En esta línea, es importante registrar el número de estudiantes que acceden a las IES a través de estos programas; tener un porcentaje de cuántos son *versus* los que entran sin estos posibilitará efectuar análisis más concretos sobre un abanico de contextos.

Hasta aquí, lo que se ha presentado previamente es un esquema que sugiere estrategias de armonización de los indicadores, en función del delineamiento que efectuó el paquete *Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las IES de América Latina* para la población estudiantil.

Tabla N.º 21
Indicadores para medir la situación de la población estudiantil en las 12 IES

Indicadores propuestos por el equipo de Medidas de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina		Indicadores propuestos por el equipo de Medidas para la transnacionalización de los resultados
Acceso	Aspirantes	Postulantes o inscritos/as
	Programas especiales	Estudiantes por programas especiales
	Admitidos	Admitidos/as
	Matriculados	Matriculados/as
Permanencia	Rendimiento	Rendimiento académico
	Deserción	Deserción
	Segregación disciplinar	Área de conocimiento
	Violencia, acoso o discriminación	Violencia, acoso o discriminación
Movilidad	Graduados	Graduados/as

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Tabla N.º 22
Definición del indicador para armonizar y forma de medición

Indicadores	Definición del indicador para la armonización	Forma de medición para la armonización
Postulantes o inscritos/as	“Indica el número total de personas que solicitaron ingresar a la institución de educación superior y que quedaron registrados en alguna base, nómina o listado” (SENESCYT, 2013: 55).	Número de postulantes o inscritos/as (los datos deberán ser desagregados en función de las seis variables del sistema de indicadores interseccionales, esto es válido para todos los indicadores de esta tabla).
Estudiantes por programas especiales	Este indicador contempla programas dirigidos a los diferentes tipos de población por los cuales se preocupa el proyecto MISEAL, son mecanismos de acceso estudiantil creados para disminuir brechas de inequidad y exclusión en la comunidad universitaria.	Número de estudiantes que acceden a las IES a través de cada programa especial. Porcentaje del total de alumnos/as que ingresan a través de programas especiales.
Admitidos/as	“Persona natural que, previo el proceso de selección realizado por el programa académico o la institución de educación superior y el cumplimiento de los requisitos de ley, es aceptado en calidad de estudiante en el programa en el que se inscribió” (Ministerio de Educación Nacional, 2007:1).	Número de admitidos/as
Matriculados/as	“Se refiere a un estudiante registrado en un grado o programa de estudio en un establecimiento educativo después de haber cumplido con los prerrequisitos” (UNESCO, 2011).	Número de matriculados/as
Rendimiento académico	“El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito” (Garbanzo, 2007: 46).	Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito. Se debe recoger información de cuántos alumnos/as aprueban determinado/s curso/s y de aquellos/as que no lo hacen.
		Número de matrículas que requiere el o la estudiante para completar los estudios y graduarse.

Área de conocimiento	Campo diferenciado del saber. En algunos países hay un catálogo oficial de áreas de conocimiento. Parte del conjunto de conocimientos científicos, literarios, profesionales o artísticos donde se inscribe una materia o disciplina de interés.// 2. Agrupamiento de disciplinas y/o especialidades ofrecidas en la institución educativa, considerando la afinidad de los respectivos objetos de conocimiento. Ver: http://es.scribd.com/doc/57154381/Glosario-Sobre-Educacion-Superior-Unesco. (Visitado el 19 de marzo de 2013).	Número de alumnos/as matriculados/as por área de conocimiento
Violencia, acoso o discriminación	Es el tipo de interacción humana que se manifiesta en conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, persiguen, provocan o amenazan con hacer un daño sometimiento grave, en sus diferentes aristas, a un individuo o una colectividad, generando incomodidad o disconformidad en el otro. Esta puede estar originada y cruzada por determinados criterios de discriminación en cualquier ámbito, ya sea por la edad, por la etnia/color de piel, género, nivel socioeconómico, lengua, estatus migratorio, capacidades diferentes, religión, orientación sexual, entre otros, que afectan de tal manera que limitan el accionar, presente o los futuros, a quien es fuente de estos actos.	Número de casos de denuncia de violencia, acoso o discriminación
		Datos cualitativos
Graduados/as	Persona que egresa de los diversos ciclos de la educación superior y que, habiendo cursado los respectivos planes de formación y dado cumplimiento a los requisitos de graduación o titulación, ha sido acreditado y certificado como competente en los diversos campos de una disciplina o profesión, por una institución de educación superior reconocida como tal por el Estado correspondiente.	Número de graduados/as Número de graduados/as respecto al número de matriculados/as

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Población docente

Antecedentes

Tanto la población docente/académica (que será analizada posteriormente) como la población administrativa poseen un factor en común; la vinculación de estas dos poblaciones con las IES podría definirse como una “relación laboral”, por lo cual se hace necesario conocer las características de su trabajo y su entorno laboral para medir su situación en general.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) está impulsando la necesidad de apuntar al “trabajo decente”. Desde el año 1919, la OIT ha desarrollado una normativa internacional del trabajo, la cual “tiene por objetivo la promoción de oportunidades para hombres y mujeres, con el fin de que estos consigan trabajos decentes y productivos, en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad”. Con base en esto se reconoce que las normas internacionales en esta materia se ocupan de garantizar que el crecimiento de la economía mundial sea concordante y beneficioso para todos.

En este contexto, que orienta a la comunidad internacional, la Unión Europea propone un conjunto de indicadores acerca de la calidad del trabajo. Dentro de las discusiones llevadas a cabo en los últimos veinte años en el marco de la Unión Europea, se ha puesto atención a la necesidad de poner fin a los efectos negativos del modelo industrial de la organización del trabajo. En el Consejo de Lisboa y de Niza (2000) se apostó por crear un modelo basado en el conocimiento y la utilización óptima de los recursos humanos, pero no solo apuntando a las políticas macroeconómicas, sino también a la lucha contra la exclusión social (Somarriba y Merino, 2010). Una de las consecuencias de estos debates es el uso del concepto “calidad del empleo” y la formulación de indicadores que permitan medir esa calidad en la situación de los mercados laborales y del puesto de trabajo. En relación con los indicadores para medir el puesto de trabajo, se desarrollan bajo dos dimensiones, en primer lugar, las características de los puestos de trabajo¹⁰, y en segundo lugar, aquellas del entorno laboral y el contexto general del mercado de trabajo¹¹.

El conjunto de los indicadores utilizados en este informe, que aborda las estructuras heterogéneas de las IES socias, se inscribe en la medición de las características del puesto de trabajo y del entorno laboral de la población docente y administrativa; por ejemplo, los tipos de contrato, dedicación laboral, metodologías de selección, escala de remuneraciones, tipo de nombramientos y cargos, carrera docente y administrativa, entre otros.

El concepto de libertad académica, derecho fundamental para el desarrollo de la labor docente, nació al alero de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En la Conferencia de la UNESCO de 1998, “Conferencia Mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI, visión y acción”, se pasó revisión al conjunto de libertades que caracterizan a la labor docente¹²: 1) libertad de enseñar; 2) libertad de debatir sin limitaciones doctrinales; 3) libertad de investigar, difundir y publicar los resultados de las mismas; 4) libertad de opinión sobre el sistema e institución en el que se trabaja; 5) libertad ante la censura que pueda ejercer una institución; 6) libertad de participar en organismos profesionales u organizaciones académicas representativas; y 7) libertad de ejercer las funciones docentes sin sufrir discriminación de ningún tipo y sin represión por parte del Estado ni de su institución.

Tanto la UNESCO como la OIT, con el objetivo de mejorar las condiciones de la educación y, como consecuencia, las de su personal docente, han trabajado en torno a las problemáticas que afectan el buen desarrollo de las libertades. Como resultado del trabajo llevado a cabo en la reunión en Ginebra 2006, se resaltaron los siguientes focos de conflicto:

a) La libertad académica en la enseñanza superior: dentro de las causales que se reconocieron como las más importantes y que afectan las libertades académicas (reconociendo que estas varían en la región), se mencionan las siguientes (UNESCO y OIT, 2006):

- Comercialización y la privatización de los servicios de enseñanza superior
- Descentralización
- Disminución de la continuidad del empleo, la titularidad y la estabilidad laboral del personal docente
- Reducción de la financiación pública y externa debida a las diferentes prioridades
- Fuga de cerebros en muchos países
- Aumento de la carga de trabajo
- Cierta falta de atención a las universidades y sus profesores/as
- Debilitamiento de las organizaciones del personal docente en la defensa de sus derechos e intereses

b) El empleo y la titularidad en la enseñanza superior: los datos levantados apuntaron al aumento constante y continuo del “profesor/ado temporal” y a “tiempo parcial”. Este fenómeno fue entendido como causa de las siguientes tendencias:

- Masificación de la enseñanza superior (el rápido incremento de la matrícula para atender la demanda de estudiantes y los objetivos de equidad sin el correspondiente aumento de recursos)
 - Globalización, en particular la proliferación de cursos y programas transnacionales de enseñanza superior (educación a distancia)
 - Incremento progresivo de la contratación de profesor/ado contingente en las instituciones terciarias privadas
 - Aumento de la comercialización de las instituciones de enseñanza superior que actúan como empresas de negocios que se pliegan a los criterios del mercado, lo que promueve la contratación basada en consideraciones económicas y los cambios en las demandas de los estudiantes
 - Estrecha colaboración entre la enseñanza superior y el mundo de los negocios, que promueve los contratos a tiempos parciales para la investigación y proyectos concretos (investigaciones por encargo)
 - Proliferación del uso de las TIC
 - Las limitaciones de los recursos del sector público destinados a la educación terciaria eran un factor importante que contribuía a la inestabilidad de las relaciones de empleo en la enseñanza superior. Cuando los salarios de los/as docentes eran inadecuados, estos/as se veían obligados/as a aceptar trabajos a tiempos parciales o temporales, lo que impedía que el/la empleador/a aprovechara toda su energía y talento
 - En los trabajos más precarios había un número desproporcionado de personal docente femenino temporal y a tiempo parcial
- c) La libertad sindical y la participación del personal en la toma de decisiones: se reconoce la tendencia al aumento del “capitalismo docente”, entendido como el funcionamiento de la población docente de acuerdo a condiciones semejantes a las del mercado

Las universidades adoptan los modelos empresariales, es decir, se pasa de la producción de actividades académicas a la de actividades comerciales. Esto ha provocado un debilitamiento de los acuerdos de gestión colegiados.

La participación de la población docente en la toma de decisiones está siendo mermada por la eliminación de organismos estatales o institucionales, viéndose disminuidas las oportunidades de negociación, diálogo y cooperación respecto a la gestión académica. Lo mismo que ha provocado el debilitamiento de la noción de “libertad académica”.

Por otra parte, la permanente erosión de los conceptos “titularidad”, “seguridad” en el empleo y “negociación individual” de los contratos de empleo ha provocado un debilitamiento de la existencia y la capacidad de órganos de representación del personal para defender los intereses de los docentes.

Procedimiento

Como se señaló en el apartado anterior, existe un consenso sobre el rol fundamental del personal docente en el desarrollo de los procesos educativos. La UNESCO y la OIT sostienen que la formación del personal es fundamental para lograr una enseñanza superior de calidad y, junto con esto, se atribuye una vital importancia tanto al marco laboral general como a las condiciones de empleo que vive el personal docente.

A raíz de este contexto internacional, y para el cumplimiento de los objetivos del proyecto MISEAL, se ha buscado una concordancia con los trabajos ya realizados en esta materia para, de esta forma, construir indicadores que ayuden a medir las condiciones de la población docente dentro de las IES socias, así como proponer indicadores que puedan ser utilizados por diversas comunidades académicas de educación superior para medir su inclusión.

En la Tabla N.º 23 se puede apreciar la nómina inicial de ocho indicadores para la medición de la población docente y la propuesta de 12 indicadores.

Tabla N.º 23
Indicadores para medir la situación de la población docente en las 12 IES socias

Indicadores propuestos por el equipo de Medidas de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina	Indicadores propuestos por el equipo de Medidas para la transnacionalización de los resultados
Tipo de nombramiento o contrato	Tipo de contrato
	Metodología de nombramiento
	Tipo de nombramiento
	Tiempo de trabajo/dedicación laboral
Carrera docente, escalafón (promoción)	Carrera docente y promoción
Titulaciones (grados académicos)	Titulaciones y grados académicos del personal docente
Antigüedad	Antigüedad del personal docente
Segregación por áreas de conocimiento, facultades o programas	Segregación por áreas de conocimiento, facultades o programas
Cargos académicos-administrativos y directivos (segregación vertical)	Cargos académicos-administrativos y directivos (segregación vertical)
Remuneración (salarios, bonificaciones)	Remuneración (salarios, bonificaciones)
Violencia, acoso o discriminación	Violencia, acoso o discriminación
	Organizaciones representativas o de sindicalización

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

El indicador “tipo de nombramiento o contrato” fue desagregado en cuatro que contienen el anterior. En conjunto con esto, y luego de revisar los acuerdos internacionales desarrollados tanto por la UNESCO como por la OIT, se tomó la decisión de incluir un nuevo indicador que apuntara a medir o conocer la presencia de organismos de sindicalización del personal docente, reconociendo la relevancia de estos en la negociación de contratos colectivos y otras instancias de negociación, cooperación, entre otros. Se busca que con estos indicadores se logre abordar de mejor manera el ejercicio armonizador de la información disponible, considerando la diversidad de contextos.

En la Tabla N.º 24 se describe cada uno de los indicadores y se proponen categorías para su armonización en las 12 IES.

Tabla N.º 24
Indicadores propuestos por el equipo de Medidas para la transnacionalización de los resultados,
descripción y armonización de la información

Indicadores	Descripción	Categorías para la armonización
Tipo de contrato	Relación laboral del personal docente con la universidad o institución de educación superior.	Contrato permanente bajo relación de dependencia con beneficios sociales
		Contrato temporal bajo relación de dependencia con beneficios sociales
		Servicios profesionales: contrato por horas sin beneficios sociales
		Contrato ad honórem: contrato por horas sin remuneración ni beneficios sociales
Metodología de nombramiento	Forma en la cual es seleccionado el personal docente para ocupar o poseer un nombramiento o cargo.	Concurso abierto/público
		Concurso interno
		Selección de la facultad
		Invitación
Tipo de nombramiento o tipo de docente	Categorización docente que realizan las IES. Solo en el caso de los nombramientos oficiales estos son parte del escalafón docente.	Profesor/a titular
		Profesor/a de asignatura
		Profesor/a ayudante/auxiliar
		Profesor/a visitante
Tiempo de trabajo/ dedicación laboral	Este indicador tiene dos dimensiones, por un lado jornada laboral, y, por otro, el horario en que labora el personal docente en la institución.	Jornada completa/Media jornada
		Diurno/Vespertino
Carrera docente y promoción	Existencia de un escalafón determinado dentro del cual se pueda tener la instancia de promoción, con base en criterios de evaluación.	
Titulaciones y grados académicos del personal docente	Titulaciones o grados académicos que poseen los docentes.	Bachiller
		Licenciatura/Título profesional
		Maestría/Magister
		Doctorado
Antigüedad	Cantidad de años que lleva laborando el personal docente y cómo esto influye en la composición de la población.	
Segregación por áreas de conocimiento, facultades o programas	Clasificación por áreas de conocimiento, facultades o programas en los cuales participa el personal administrativo. Este indicador es útil, por ejemplo, a la hora de indagar sobre cuáles son las áreas donde más labora el personal docente por sexo, edad y otros.	
Cargos académico-administrativos y directivos (segregación vertical)	Cargos que ocupa el personal docente en el desempeño de las funciones educativas dentro de las IES, reconociendo que el/la docente también cumple funciones directivas de las facultades, es parte de consejos docentes, etc.	
Remuneración (salarios, bonificaciones)	Existencia de una escala de remuneraciones según cargos, nombramientos, carga horaria, responsabilidades, etc.	
Violencia, acoso o discriminación	Constatación de un registro de los casos de violencia, acoso o discriminación dentro de y/o que afecte a la población docente, y al procedimiento y tratamiento de estos casos.	
Organizaciones de representación o sindicalización	Existencia de organizaciones que agrupen a los/as docentes en las IES, y que tengan capacidad de representación, negociación y cooperación frente a las autoridades de las mismas.	

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Así, a continuación se entrega los resultados de la armonización de la información disponible dentro de las IES socias por indicador propuesto. Cabe señalar que la institución que forma parte del consorcio MISEAL en Uruguay es FLACSO-Proyecto Uruguay. Esta última, en acuerdo con la Facultad de Ingeniería de la UDELAR, realizó el levantamiento de la información para el análisis de los indicadores dentro de la institución, razón por la cual los datos presentados corresponden a su población docente.

Tabla N.º 25
Armonización de la información existente en las 12 IES socias según tipos de contratación

Tipos de contratación	
Contrato permanente bajo relación de dependencia con beneficios sociales	Personal docente de planta que accede a través de concursos públicos.
	Personal docente de planta que accede no necesariamente por concurso público sino por decisión de las facultades.
Contrato temporal bajo relación de dependencia con beneficios sociales	Personal docente con contratación definida por asignatura o tiempo.
Servicios profesionales/contrato por horas sin beneficios sociales	Personal docente con contratación a plazo definido, para realización de cátedras sin una mayor relación de dependencia con la institución.
	Personal docente con contratación indefinida y con asignación de carga horaria dinámica sin relación de dependencia con la institución.
Contrato ad honórem	Personal docente con contrato sin ninguna retribución económica ni beneficios sociales.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Tabla N.º 26
Información disponible en las 12 IES socias según tipo de contrato

IES Socias	Tipo de contrato según IES
Universidad de Buenos Aires	Existen varias modalidades: relación de dependencia con beneficios sociales, contrato y locación de servicios.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	Todos/as los/as docentes que imparten cátedras poseen una contratación a honorarios y por producto definido (cátedras). No existe relación de dependencia ni beneficios sociales.
Universidad Nacional de Colombia	Existen tres tipos de vinculación: • Docentes de planta mediante concurso público: podría ser asimilado a contrato permanente bajo relación de dependencia con beneficios sociales. • Docentes ocasionales: podría ser asimilado a servicios profesionales/contrato por horas sin beneficios sociales. • Docentes ad honórem: personal docente con contrato sin ninguna retribución económica ni beneficios sociales, salvo los simbólicos. A fecha de corte, 31 de diciembre de 2011, hubo un total de 2 961 docentes de planta en el conjunto de las ocho sedes (Dirección Nacional de Personal-UNAL, 2012). De ese total, el 67,6% se concentra en la sede de Bogotá, el 18,9% en la sede de Medellín, el 9,1% en la sede de Manizales, el 3,51% en la de Palmira, y menos del 1% en las demás sedes de “presencia nacional”. En la sede de Bogotá, la facultad que mayor número y proporción de docentes tiene es la de Ciencias, con 21,7%.
Universidad Nacional de Costa Rica	Existen dos tipos de contratación: • La contratación indefinida con dependencia de la universidad • La contratación para labores temporales o transitorias con duración de un año, hasta un máximo de cinco
Universidad de El Salvador	El art. 4 del Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador establece los siguientes tipos de contratos: • Contrato por nombramiento en la Ley de salarios • Contratos de servicios personales permanentes • Jornales No obstante, también contrata por interinato, hora clase, servicios profesionales no personales o de consultoría, que son contratos sin beneficios sociales. El ámbito de aplicación para el tipo de contrato se aplica tanto para el personal académico como para el administrativo no docente.

FLACSO-Sede Ecuador	Existen dos tipos de contratación: - Contratación a honorarios: profesores/as contratados/as para objetivos específicos como cátedras - Contratación plazo definido: profesores/as contratados/as por un plazo de uno a dos años
FLACSO-Sede Guatemala	En la actualidad todos/as los/as profesores/as son contratados/as de forma temporal, para cursos específicos, sin mantener una relación de dependencia fija y sostenible en el tiempo.
Universidad Nacional Autónoma de México	Existen cuatro tipos de contratación: - Profesor/a con contratación para dedicación exclusiva o a medio tiempo - Contratación por un plazo máximo de un año a cuatro - Contratación interina por tiempo completo o medio tiempo - Contratación definida por cátedras
Universidad Centroamericana	Existen dos tipos de contratación: - Contratación de planta - Contratación honoraria
Pontificia Universidad Católica del Perú	Existen dos tipos de contratación: - Contratos a docentes por tiempo completo - Contratos a docentes por asignatura
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Los cargos docentes pueden ser ocupados: - En efectividad - En forma interina (ocupa un cargo vacante porque no está cubierto en efectividad) - Desempeño de funciones docentes en calidad de docentes contratados/as, honorarios o libres (desempeño transitorio de funciones docentes determinadas)

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Metodología de nombramiento

El *método de selección del personal docente* es la forma en que se elige la ocupación del cargo docente a disposición. Este puede ser: a) personal docente con nombramiento que pertenece a la carrera docente; b) personal docente sin nombramiento y que no pertenece a una carrera docente.

Dentro de los métodos presentes en las IES socias se encuentra la modalidad de concurso, el cual puede ser público (abierto a toda la comunidad docente nacional o internacional) o cerrado (dentro de la universidad o IES); así, se puede señalar que esta metodología es compartida por las IES para la ocupación de los cargos docentes. Por otra parte, se dio a conocer que dentro de estas hay casos en que admiten poseer medios discrecionales, además de “concurso” para la contratación de personal docente¹³. En estas situaciones, la responsabilidad recae en las autoridades de las distintas facultades, sin que necesariamente medie un concurso o una postulación pública. En el conjunto de las razones aludidas para este funcionamiento están la autonomía de las autoridades en las contrataciones de su personal, la existencia de reclutamientos sin necesariamente ser concursos¹⁴, la falta de recursos para la realización de procesos más complejos¹⁵, o, también, la contratación de profesionales que por su excelencia docente son invitados/as a realizar cátedras¹⁶.

En cuanto a los requerimientos básicos para el acceso a los cargos docentes la información recogida resultó ser homogénea. El requisito básico es la formación académica, específicamente estar en posesión de un grado académico de licenciado/a, maestría o doctorado. Por otra parte, se solicita poseer experiencia profesional docente y antecedentes de producción académica.

En la Tabla N.º 27 se presenta la categorización resultante del proceso de armonización de la información, y en la Tabla N.º 28 se detalla la levantada según IES socias.

Tabla N.º 27

Armonización de la información existente en las 12 IES socias según método de selección del personal docente

Concurso	Concursos públicos o abiertos, en los cuales se invita a docentes a ocupar plazas disponibles.
	Concursos cerrados en los cuales se invita solamente a docentes que ya son parte de la institución.
Designación de la facultad	Invitación a docentes con vasta trayectoria profesional para dictar cátedras.
	Forma de selección interna sin mayor información de su método, el cual es llevado a cabo por alguna instancia de las facultades.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Tabla N.º 28

Información disponible en las 12 IES socias según método de selección de su personal docente

IES Socias	Método de selección
Universidad de Buenos Aires	Existen dos procesos para la contratación: el concurso y la contratación directa. En el estatuto universitario de la UBA se describe en detalle el procedimiento de los concursos docentes. “Los profesores regulares son designados por concurso en conformidad con la reglamentación que dicta el Consejo Superior de la Universidad. Los profesores contratados y los profesores invitados son los profesores o investigadores de distinta categoría que cada facultad puede invitar o contratar con los emolumentos y por el lapso que en cada caso se estipule. Los profesores o investigadores contratados o invitados lo serán de la categoría adecuada a las tareas que estime necesarias la respectiva facultad. La facultad, para efectuar el contrato o la invitación correspondiente, necesita hacerlo con la aprobación de dos tercios de los miembros de su Consejo Directivo. Además, se requiere la autorización del Consejo Superior en petición fundada por la facultad”. El sistema de contratación también es usual para el nivel más bajo del escalafón docente: los auxiliares.
Universidad Estatal de Campinas	El ingreso a la docencia en la UNICAMP se realiza mediante concurso público.
FLACSO- Sede Chile	La metodología de contratación es directa, así como la elección del personal directivo del área de docencia. Se consideran como aspectos a evaluar la experiencia académica y profesional, teniendo que ser especialistas en el área en que desempeñarán sus funciones.
Universidad Nacional de Colombia	- Concurso: nombramiento y vinculación por resolución debidamente motivada y acto de posesión del cargo. - Designación de la facultad: profesionales para vincularse como docentes por horas de acuerdo con las necesidades del servicio público educativo.
Universidad Nacional de Costa Rica	- Concurso - Designación de la facultad: solicitud justificada por parte de la unidad académica, la rectoría aprueba la designación.
Universidad de El Salvador	Concurso de oposición, regulado en el Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador: Art. 23. - Los concursos de ingreso por oposición se desarrollarán de conformidad con el siguiente procedimiento, tendrán una duración de entre treinta y sesenta días hábiles y comprenderán las etapas siguientes: 1. Integración y designación del tribunal evaluador de concursantes, que se denominará Tribunal Evaluador 2. Convocatoria pública 3. Recepción de documentos 4. Revisión de documentos y verificación 5. Proceso de evaluación 6. Resolución del tribunal evaluador 7. Propuesta de nombramiento del/la o los/as candidatos/as por parte del comité, ante la Junta Directiva de la facultad respectiva
FLACSO-Sede Ecuador	El primer proceso de selección del personal docente es a través de concurso, el cual es de mérito u oposición y ascenso. La segunda forma es a través de un reclutamiento de profesionales (no a través de concurso) siendo el Consejo Académico y el/la director/a el/la que aprueba la contratación.

FLACSO-Sede Guatemala	La selección del personal que desempeñará funciones de docencia, investigación e incidencia en las distintas áreas, programas y proyectos de la sede se realizará mediante un proceso de evaluación que deberá considerar: a) valoración de la hoja de vida, b) producción académica, c) experiencia docente, d) otras experiencias profesionales inherentes al cargo específico al que concurre, e) experiencia en asesoría de tesis de maestría o doctorado cuando el cargo lo requiera, f) para el caso de profesor investigador de planta, deberá presentar el programa de un curso o módulo y el perfil de una investigación, que deberán ser defendidos y discutidos en una entrevista con los miembros del jurado de selección específico. El proceso de selección será realizado por una terna que deberá incluir, siempre, a un miembro externo a la sede, y ser nombrada para cada caso por el coordinador académico respectivo. Las ternas se regirán por los criterios generales y ponderaciones para cada uno de los aspectos arriba señalados, establecidos por la comisión de selección que, nombrada por la dirección de la sede, fungirá durante un año calendario. En igualdad de circunstancias, se dará prioridad a candidatas mujeres y a personas pertenecientes a los distintos pueblos originarios. Los profesores de asignatura o módulo firmarán un contrato por cada programa o curso en el que se desempeñen. El proceso de selección se aplica únicamente para su primera contratación en la sede. Los procedimientos de contratación deberán regirse en todo momento por el reglamento de personal de la sede académica Guatemala, siempre que no se contravenga la legislación nacional vigente. (Reglamento personal académico, 2010, Capítulo V, artículos 27 y 29).
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	Existen dos metodologías para la contratación, la de concurso y la de contratación directa.
Pontificia Universidad Católica del Perú	Existen dos metodologías para la contratación, la de concurso y la invitación.
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Concurso de méritos, de pruebas, de méritos más pruebas. Puede ser de acceso limitado o abierto.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Tipo de nombramiento/Tipo de docente

Dentro de las recomendaciones de la UNESCO relativas a la condición del personal docente en la educación superior (1999), específicamente en la 45, se señala que: “La titularidad, cuando este régimen exista o, en su defecto, su equivalente funcional, constituye uno de los principales dispositivos de salvaguardia de la libertad académica y de protección ante decisiones arbitrarias. También fomenta la responsabilidad individual y contribuye a que las instituciones no se vean privadas de docentes competentes” (UNESCO, 1997: 67).

A causa de esto, conocer la titularidad de los docentes es importante para medir las condiciones laborales de los mismos.

El tipo de nombramiento docente es una de las características más heterogéneas en las IES socias. A pesar de lo anterior, y haciendo un intento por armonizar la información, los cargos docentes pueden ser divididos en: a) profesor/a titular, b) profesor/a de asignatura/profesor/a investigador/a, c) profesor/a ayudante/auxiliar, y d) profesor/a visitante. Como se mencionó anteriormente, el personal docente puede dividirse en: a) personal docente con nombramiento, el cual pertenece a la carrera docente, y b) personal docente sin nombramiento (pero con denominación de su función, entendido como tipo de docente) y que no pertenece a una carrera docente.

Se presenta como constante el grado de profesor/a titular, los/as cuales pueden ser de planta o contratados/as para la realización de las cátedras; no obstante, en su generalidad, son contratados/as a largo plazo y son quienes poseen mayor jerarquía dentro del escalafón (cabe reconocer que en otras IES

también se les designa con el término “catedrático/a”). En segundo lugar se encuentra la categoría de “profesor/a de asignatura/profesor/a investigador/a”, el/la cual, sin necesariamente tener una relación de dependencia con las IES, es contratado/a para la realización de una asignatura específica o investigación. También existe la categoría de “profesor/a ayudante/auxiliar” el/la cual cumple funciones de colaborador/a del/la profesor/a titular y, generalmente, forma parte del personal a honorarios. En último lugar está la categoría “profesor/a visitante”, definido como un/a docente que no tiene relación de dependencia con la institución, pero se le considera bajo esta categoría por su destacada labor docente tanto a nivel nacional como internacional, siendo contratado/a para realizar funciones docentes definidas dentro de un plazo determinado.

En la Tabla N.º 29 se presenta la categorización resultante del proceso de armonización de la información, y en la Tabla N.º 30, una propuesta de equivalencias de los tipos de nombramiento docente.

Tabla N.º 29
Armonización de la información existente en las 12 IES socias según tipos de nombramiento para el personal docente

Nombramiento	Descripción
Profesor/a titular	Docentes estables, de planta o con contrato que son “dueños/as” o “titulares” de sus cargos o plazas.
Profesor/a de asignatura	El/la profesor/a de asignatura es un/a profesor/a contratado/a sin tener necesariamente relación de dependencia con la institución.
Profesor/a ayudante o auxiliar	El/la profesor/a ayudante o auxiliar es un profesional que cumple funciones de apoyo a profesores/as.
Profesor/a visitante	Docentes que, sin necesariamente ser parte de la IES, son invitados/as para realizar funciones docentes específicas debido a su destacada labor tanto a nivel nacional como internacional.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Tabla N.º 30
Equivalencias de nombramiento del personal docente para estandarización
de información disponible en las 12 IES socias

Instituciones de educación superior	Equivalencias de nombramiento para estandarización de la información			
	Profesor/a titular	Profesor/a de asignatura	Profesor/a ayudante/auxiliar	Profesor/a visitante
	El/la profesor/a titular es un/a profesional de planta y titular de su cargo.	El/la profesor/a de asignatura es un/a profesor/a contratado/a sin tener necesariamente relación de dependencia con la institución.	El/la profesor/a ayudante o auxiliar es un profesional que cumple funciones de apoyo a profesores/as.	Son profesores/as del ámbito nacional o internacional que, por su vasta experiencia en su área de conocimiento, son invitados/as a cumplir funciones transitorias.
Universidad de Buenos Aires	Profesores/as titulares, asociados/as y adjuntos/as Son designados/as por concurso de conformidad con lo dispuesto en el Estatuto Universitario. El período por el cual son designados/as es de siete años. En el año del vencimiento de dicho plazo se debería llamar nuevamente a concurso.	Profesores/as contratados/as y los/as profesores/as invitados/as Son los/as profesores/as o investigadores/as de distinta categoría que cada facultad puede invitar o contratar por el lapso que en cada caso se estipule. Los/as profesores/as o investigadores/as contratados/as o invitados/as lo serán de la categoría adecuada a las tareas que estime necesarias la respectiva facultad. Esta última, para efectuar el contrato o la invitación correspondiente, necesita la aprobación de dos tercios de los miembros de su Consejo Directivo. Además, se requiere la autorización del Consejo Superior en petición fundada por la facultad.	Auxiliares docentes Pertenecen a tres categorías, a las cuales se ingresa por concurso, de acuerdo con la reglamentación que se fija para: a) el jefe/a de trabajos prácticos; b) los/as ayudantes primeros/as (graduados/as); y, c) los/as ayudantes segundos/as (estudiantes). Los auxiliares siguen la carrera docente definida en el Estatuto Universitario. En las facultades con estructura departamental pueden ser designados/as con la sola mención del departamento, y luego asignados/as a los/as profesores/as con quienes deberán colaborar, sobre la base de la reglamentación que dicte cada facultad.	Los/as profesores/as contratados/as y los/as profesores/as invitados/as Son los/as profesores/as o investigadores/as de distinta categoría que cada facultad puede invitar o contratar por el lapso que en cada caso se estipule. Los/as profesores/as o investigadores/as contratados/as o invitados/as lo serán de la categoría adecuada a las tareas que estime necesarias la respectiva facultad. Esta última, para efectuar el contrato o la invitación correspondiente, necesita la aprobación de dos tercios de los miembros de su Consejo Directivo. Además, se requiere la autorización del Consejo Superior en petición fundada por la facultad.
Universidad Estatal de Campinas	Profesor/a titular	Sin información	Profesor/a asistente	Sin información

FLACSO-Sede Chile	Profesor/a investigador/a Es el académico/a de responsabilidad calificada, dedicado/a a tareas de docencia, investigación y/o cooperación científica. Esta calidad es otorgada por el Comité Directivo de FLACSO a proposición del director de la Sede.	Profesores/as invitados/as Son aquellos/as académicos/as que participan en las actividades de FLACSO dictando clases en tiempo parcial. No poseen ninguna otra vinculación laboral con la institución. Tampoco realizan investigación en FLACSO y son contratados específicamente por su conocimiento, experiencia y experticia en un tema determinado. De acuerdo a los criterios establecidos por la Comisión de Docencia.	No aplica	Profesores/as visitantes Son aquellos/as profesionales que se encuentran transitoriamente en FLACSO, provenientes de universidades extranjeras o nacionales. Tienen residencia en FLACSO por un período de investigación definido. Estos profesores/as podrán participar, previa autorización del Comité Ejecutivo, en los programas docentes de FLACSO-Sede Chile. Las solicitudes e invitaciones de profesores/as visitantes serán canalizadas, a través de la Coordinación de Docencia y Extensión, al Comité Ejecutivo de la sede. Esta misma deberá informar al Consejo Académico de dichas solicitudes.
Universidad Nacional de Colombia	Profesor/a titular	Profesorado ocasional Contratados/as semestralmente con una asignación específica de intensidad horaria semanal. También podrán estar vinculados/as ad honórem.	Personal académico no vinculado a la carrera Expertos/as, profesores/as visitantes, profesores/as especiales, profesores/as adjuntos/as, pasantes posdoctorales y docentes ocasionales. Personas que reúnan los requisitos que el presente estatuto señala para estas modalidades.	Profesorado visitante Académicos/as, investigadores/as, profesionales o artistas de otras universidades o instituciones de investigación o de educación superior, nacionales o extranjeras, de reconocido prestigio y que, por sus méritos académicos y su experiencia en un determinado campo del saber o del arte, son invitados/as por la universidad para prestar temporalmente servicios en programas académicos, en procura del intercambio de conocimientos y la renovación académica.

Parte III. Procesos y estrategias de armonización de indicadores y variables

Universidad Nacional de Costa Rica	Profesores/as propietarios/as Académicos/as con titulación y estabilidad en su cargo.	Profesores/as interinos Son empleados/as interinos/as que son contratados/as en forma transitoria para la ejecución de una función permanente.	No aplica	Profesor/a visitante Profesor/a que, por su producción intelectual, o su vinculación con una institución de educación superior o un organismo elevado de nivel profesional, son invitados/as.
Universidad de El Salvador	Profesores/as universitarios Categoría I, II, III o IV, titulares.	Profesores/as de asignaturas Contratados/as por horas clases, o tiempo parcial.	Auxiliares de cátedra Poseen funciones de apoyo, asistencia académica y logística a profesores/as.	Se puede invitar a profesores/as visitantes que, por su experiencia nacional o internacional, pueden impartir cursos.
FLACSO-Sede Ecuador	Profesor/a titular principal y profesor/a titular agregado/a Son aquellos/as que laboran a tiempo completo, en tareas académicas y de investigación y cooperación. Esta calidad es otorgada por el Comité Directivo de FLACSO a proposición del director de la Sede. Existen cuatro categorías: A y B para los/as primeros/as, y A y B para los/as segundos/as.	Profesores/as asociados/as Docentes contratados/as en relación de dependencia a tiempo completo, dictan cinco cursos al año. En el caso de profesores/as por cursos, que se deben denominar propiamente ocasionales, hasta dos cursos o módulos no acumulados, contratación por honorarios; si más de dos cursos, contratación con relación de dependencia a tiempo parcial.	No aplica	Profesor/a emérito/a Se trata de profesores/as investigadores/as invitados/as, siempre extranjeros/as o residentes en el extranjero, de reconocida acreditación académica internacional. Contrato de honorarios, con base en las siguientes obligaciones específicas: a) dictar dos cursos anuales en las materias previstas en la programación académica, que permitan la efectiva ejecución de sus obligaciones contractuales; b) dirigir una tesis doctoral. Tienen contratos por honorarios, donde se reconocen costos de pasajes pero no de viáticos
FLACSO-Sede Guatemala	Profesor/a investigador/a/ Profesor/a a tiempo completo Vinculado/a con la docencia de posgrado, parte del equipo docente y de investigación.	Profesor/a asociado/a/ Profesor/a asignatura (cátedra) Realizan una asignatura en programas de posgrados.	Profesor/a auxiliar Poseen funciones de apoyo, asistencia académica y logística a profesores/as.	Profesor/a adscrito/a/ Profesor/a invitado/a Son quienes trabajan en otras instituciones, nacionales o internacionales, y pueden ser invitados a dictar cursos.

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

Universidad Nacional Autónoma de México	Profesores/as de carrera e investigadores Profesores/as con contratación para dedicación exclusiva o a medio tiempo.	Profesores/as de asignatura Contratados/as específicamente por asignaturas.	Ayudantes de profesor/a o investigador/a Contratación por un plazo máximo de un año renovable, hasta cuatro años.	No aplica
Universidad Centroamericana	Catedrático/a Categoría más alta del escalafón docente. Puede ser de tiempo completo o contratación horaria. El grado académico que generalmente ostentan es el doctorado. Se entiende por escalafón docente el conjunto de categorías y requisitos que se establecen para jerarquizar a los profesores de la universidad, de conformidad con sus títulos universitarios, experiencia académica y profesional, producción intelectual, calidad de los servicios prestados y tiempo de vinculación a la universidad.	Profesor/a titular Segunda categoría más alta del escalafón. Puede ser de tiempo completo o contratación horaria.	Profesor/a asociado/a Tercera categoría del profesorado. Puede ser de tiempo completo o contratación horaria.	Profesor/a instructor/a y Profesor/a asistente Puede ser de tiempo completo o contratación horaria. La universidad coloca como grado mínimo para ingresar a la docencia el de máster, aunque en casos excepcionales de jóvenes brillantes y con el objetivo de garantizar relevo generacional, se contrata personas con el grado de licenciatura. Evidentemente, con una estrategia de formación a corto plazo que garantice el alcance del doctorado en un período determinado.
Pontificia Universidad Católica del Perú	Profesor/a principal Nombrado/a por un período de siete años.	Profesor/a asociado/a Nombrado/a por un período de cinco años.	Profesor/a auxiliar Nombrado/a por un período de tres años.	Profesor/a contratado/a Tiempo completo (TC) Tiempo parcial por asignatura (TPA) por hora Tiempo parcial convencional (TPC) medio tiempo Otros: pre-docente (jefe de práctica o asistente)
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Docente grados 1 a 5 (orden jerárquico creciente)	Sin información	Sin información	Sin información

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Tiempo de trabajo/dedicación laboral

Este indicador se refiere a dos dimensiones: por un lado, a la jornada laboral (completa, medio tiempo o por horas), y por otro, al horario en que trabaja el personal docente de la institución (diurno, vespertino o mixto).

La dedicación de los/as docentes, en su mayoría, se divide en tiempo completo/dedicación exclusiva (cuarenta horas semanales), tiempo parcial/dedicación semi-exclusiva (veinte horas semanales), y tiempo parcial, por asignatura. Existen instituciones, como la Universidad de Buenos Aires o la Universidad de Campinas, que no solo señalan la dedicación horaria, sino también las funciones a cumplir, las cuales son de docencia, investigación, formación de colaboradores, dirección a tesis, etc. A continuación, en la Tabla N.º 31, se puede ver información disponible de las IES.

Tabla N.º 31
Información disponible en las 12 IES socias según tiempo de trabajo/dedicación laboral

IES socias	Tiempo de trabajo/dedicación laboral
Universidad de Buenos Aires	Las modalidades de dedicación son las siguientes: - Dedicación exclusiva: los/as docentes deben desarrollar su labor de docencia universitaria o, eventualmente, de extensión durante no menos de cuarenta horas semanales, además de cumplir con otros requisitos, como tareas de investigación y formación de colaboradores, dirección de tesis, etc. - Dedicación semiexclusiva: debe ser realizada en no menos de veinte horas semanales, con requisitos académicos como tareas de investigación, formación de colaboradores, actividades de perfeccionamiento y actualización. - Dedicación parcial o simple: debe ser realizada en no menos de diez horas semanales.
Universidad Estatal de Campinas	En relación al régimen de trabajo docente, existen tres modalidades: RTP (Régimen de Turno Parcial, que corresponde a 12 horas semanales); RTC (Régimen de Turno Completo, equivalente a 24 horas semanales); o RDIDP (Régimen de Dedicación Integral a la Docencia y a la Investigación, correspondiente a cuarenta horas semanales).
FLACSO-Sede Chile	Al ser la contratación por producto o cátedra definida, los/as docentes no tienen horarios ni dedicación laboral exclusiva. Solo deben cumplir con el dictamen de las clases.
Universidad Nacional de Colombia	La dedicación del personal docente puede ser bajo dos modalidades: - Dedicación exclusiva: 44 horas semanales - Cátedra: hasta 21 horas semanales Según el estatuto del año 2002, la dedicación también puede dividirse en: - Cátedra - Medio tiempo - Tiempo completo - Dedicación exclusiva De acuerdo con la dedicación, el 43,4% de los/as docentes tiene <i>dedicación exclusiva</i>, seguido por un 32,7% de <i>tiempo completo</i>. Los <i>docentes de cátedra</i> (de 0,2 a 0,7) corresponden al 20,4% de la planta docente. Finalmente, los/as docentes de <i>medio tiempo</i> corresponden a un 3,5%.
Universidad Nacional de Costa Rica	El tiempo de trabajo se puede presentar: 1/4 de jornada o por horas, en casos sumamente justificados ante la rectoría - Medio tiempo - Tiempo completo
Universidad de El Salvador	Profesores/as contratados/as a tiempo completo o a tiempo parcial. - Tiempo completo: es la jornada laboral del personal que labora en la universidad haciendo un total de cuarenta horas semanales. La jornada diaria puede ser establecida y modificada dependiendo de las necesidades del servicio que se presta, siempre que se observe la jornada semanal máxima. - Tiempo parcial: es aquel en el cual el personal académico y administrativo no docente presta servicios a la universidad por un tiempo menor a lo establecido para el personal a tiempo completo.
FLACSO-Sede Ecuador	- A tiempo completo - Parcial (dictar determinado número de módulos/cursos)

FLACSO-Sede Guatemala	• Profesor/a a tiempo completo: docente que realiza actividades de docencia, investigación, gestión y/o cooperación técnica en la Unidad Académica, con dedicación de cuarenta horas a la semana. El contrato respectivo debe consignar el detalle de la distribución de la carga académica asignada al docente por un período determinado. Se dividen en dos: a) Docentes de tiempo completo con dedicación exclusiva. En este caso, el contrato laboral debe señalar las condiciones que establece la dedicación exclusiva, o puede hacerse un adendum al mismo. b) Docentes de tiempo completo sin dedicación exclusiva. En este caso conviene solicitar una declaración jurada del docente respecto de otros posibles desempeños laborales, con la respectiva distribución del tiempo, a fin de que no se incurra en superposición horaria. • Profesor/a de asignatura (cátedra): su actividad principal es impartir una asignatura específica en FLACSO durante un trimestre. • Profesor/a invitado/a: se trata de un/a profesor/a de otra institución nacional o internacional cuyas tareas están asociadas a la docencia e investigación por un período determinado. Recibe financiamiento de FLACSO. El 57% está contratado como profesores/as de asignatura; el 30% como profesores/as a tiempo completo; y el 13% restante son profesores/as invitados/as.
Universidad Nacional Autónoma de México	Los/as profesores/as o investigadores/as se pueden dedicar a sus labores a medio tiempo o tiempo completo.
Universidad Centroamericana	• Docentes contratados(as) a tiempo completo, de contratación indefinida, con beneficios sociales, con un promedio de cuarenta horas laboradas, con responsabilidades en docencia, investigación y proyección social. • Docentes de contratación por tiempo definido, con algunos beneficios sociales, para desarrollar labores específicas, ya sea en docencia, en investigación o en proyectos específicos.
Pontificia Universidad Católica del Perú	La dedicación laboral se divide en: • Profesor/a de tiempo completo • Profesor/a de tiempo parcial convencional • Profesor/a de tiempo parcial por asignatura
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Las bases de los llamados a aspiraciones de cargos incluyen la carga horaria que corresponde al puesto. Docente con dedicación total: cuarenta horas semanales.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Carrera docente y promoción

El primer acercamiento a la *carrera docente* es reconocer que todas las IES socias con información relativa a esta categoría registran la *presencia de un escalafón docente*, así como una promoción para el ascenso dentro de este.

El sistema de escalafón puede ser entendido como una forma de promover la excelencia académica mediante el reconocimiento y el estímulo de los méritos del personal docente titular de las instituciones de educación superior, fijando categorías, niveles y grados escalafonarios de la carrera docente. Se ingresa al escalafón tras haber ganado el respectivo concurso y haberse posesionado en el cargo, o sea, poseer un nombramiento.

Con base en que todas las IES tienen una metodología distinta para componer su escalafón¹⁷, parece innecesario proponer una estandarización de este; más bien, aparece como relevante que las IES consideren los mismos requerimientos para el estudio de los ascensos, en los cuales existe una concordancia.

Para ejemplificar esta situación, a continuación se muestra la descripción de la situación de la población docente en la Universidad Nacional de Costa Rica, la cual brinda un panorama acerca de la composición de los escalafones y de las responsabilidades docentes.

Tabla N.º 32
Escala docente en la Universidad Nacional de Costa Rica

Nombramiento	Descripción
Catedrático/a	Tiene plaza en propiedad, treinta puntos de calificaciones profesionales, de los cuales cuatro deben ser en lenguas o lenguajes, un certificado de manejo de lenguas o lenguajes computacionales, quince años de experiencia universitaria y evaluación en cuanto a su producción intelectual.
Profesor/a II	Tiene una plaza en propiedad, un grado mínimo de licenciatura, un certificado de manejo de lenguas o lenguajes computacionales, cinco años de experiencia universitaria y evaluación en cuanto a su producción intelectual.
Profesor/a I	Tiene una plaza en propiedad, un grado mínimo de licenciatura, dos años de experiencia universitaria y evaluación en cuanto a su producción intelectual.
Profesor/a Instructor/a Licenciado/a	Tiene una plaza en propiedad, un grado mínimo de licenciatura y un año de experiencia universitaria.
Profesor/a Instructor/a Bachiller	Tiene una plaza en propiedad, un grado de bachiller y un año de experiencia universitaria.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Las formas de ejecutar una promoción dentro de la población docente son tanto a través de concurso como, en algunos casos, por medio de un ejercicio permanente dentro de las comisiones académicas encargadas. Los antecedentes que se utilizan como categorías de análisis para la promoción docente están circunscritos a cinco aspectos centrales:

- Antecedentes académicos: títulos de pregrado, grado o posgrado, y estudios de especialización.
- Publicaciones: ya sea en formato libro, artículo de revista científica, publicaciones, monografías, etc.
- Experiencia profesional docente: carrera, dedicación y calidad docente.
- Gestión académica: en caso de ser pertinente, experiencia en coordinación de actividades académicas.
- Reconocimiento o proyección académica: premios, reconocimiento nacional o internacional, becas, participación en comités científicos, etc.

Gráfico N.º 7
Armonización de la información existente en las 12 IES socias según promoción docente

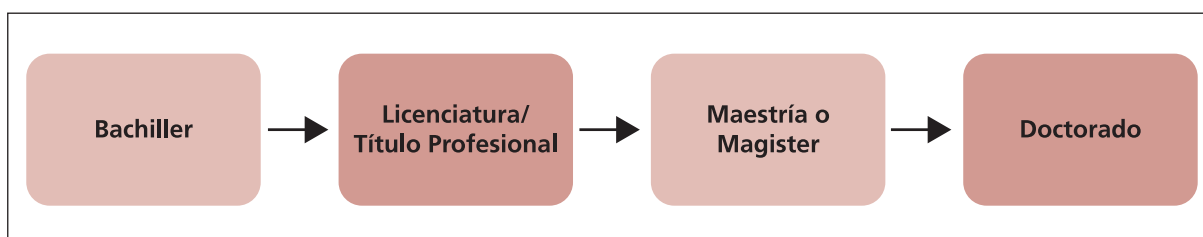


Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Titulaciones y grados académicos

Las titulaciones y grados académicos presentan una importante homogeneidad en cuanto a su clasificación. Las más repetitivas son bachiller, licenciatura, maestría o magíster, y doctorado. En general, la designación de cargos y promociones se da en proporcionalidad directa con la ascendencia en los grados académicos, y estos operan como requisitos para el ascenso dentro del escalafón académico. En el Gráfico N.º 8 se señalan las categorías de información armonizada.

Gráfico N.º 8
Armonización de la información existente en las 12 IES socias según grados académicos presentes en la población docente



Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

La Tabla N.º 33 contiene información sobre los grados académicos de la población docente en las 12 IES socias.

Tabla N.º 33
Información disponible en las 12 IES según grados académicos de la población docente

IES socias	Titulaciones existente	Datos cuantitativos levantado	Información por variable
Universidad de Buenos Aires	Licenciatura	La distribución del personal docente de acuerdo con el “nivel educativo más alto alcanzado”, arroja que 16 785 personas declararon estudios de “posgrado” como el nivel más alto alcanzado, y 11 764, el grado universitario. En términos relativos, esto implica una distribución porcentual del 57,9% y 40,6% respectivamente.	En la categoría “profesor/a”, si se considera la variable “sexo”, el 75,6% de mujeres alcanzaron el nivel de “posgrado”, en tanto que el porcentaje de varones que declararon dicho nivel es del 70,8%. En la categoría “otra propia de Medicina” la distribución porcentual presenta un comportamiento inverso, ya que el 89,9% de las mujeres y el 92,8% de varones declararon haber alcanzado dicho nivel. En la categoría “auxiliar” la participación relativa de los que alcanzaron el “posgrado” es similar en las dos categorías de sexo y se ubica en el orden del 52%.
	Profesorado		
	Especialización		
	Maestría		
	Doctorado		
	Posdoctorado		
Universidad Estatal de Campinas	Doctorado	El 98% de los/as docentes posee el grado académico de doctor, ya que es un requisito para el ingreso.	Sin información
FLACSO-Sede Chile	Magíster	No existe información	No existe información
	Doctorado		
Universidad Nacional de Colombia	Profesional universitario	Profesional universitario: 7,9%	La información desagregada por edad disponible es esta: “el 36,2% de los/as docentes está en el rango de edad de 50-59 años. Un 33,1%, en el rango de 40-49 años. Otro 16,2%, en el rango de 30-39 años y, finalmente, un 14,3% es mayor a los 60 años de edad.” La información desagregada por sexo disponible es esta: “para el mismo 2011, el 72,2% de los docentes son hombres y el 28,8%, mujeres. Esta proporción de mujeres es de 31,5% en la sede de Bogotá, de 21,8% en la sede de Medellín, de 23% en la sede de Manizales, y de 29,8% en la sede de Palmira. En la sede de Bogotá, la facultad con mayor proporción de docentes hombres es la de Ciencias, con el 70,5%; mientras que la facultad de Enfermería es la facultad con mayor proporción de mujeres, con el 93%”. (Del informe de indicadores sobre exclusión social).
	Especialización médica	Especialización médica: 8%	
	Especialización	Especialización: 8,1%	
	Maestría	Maestría: 41,4%	
	Doctorado	Doctorado: 34,6%	

Universidad Nacional de Costa Rica	Bachillerato	Sin información	Sin información
	Licenciatura		
	Especialidad profesional		
	Maestría		
	Doctorado		
Universidad de El Salvador	Licenciaturas	Sin información	Sin información
	Especialización		
	Maestría		
	Doctorado		
FLACSO-Sede Ecuador	Todo/as los/as profesores/as de la facultad tienen un título internacional de posgrado, cuya base mínima es una maestría	El 78,18% de la planta docente a tiempo completo posee título de Ph.D. o equivalentes.	La información es por sexo y por año de nacimiento. La edad promedio de la planta docente es de 42 años. Ciento cuarenta y cinco de los/as profesores/as son hombres y 98 son mujeres.
	Maestría		
	Doctorado		
FLACSO-Sede Guatemala	Licenciatura	El 19% del personal posee grado de licenciatura. El 62% tiene grado de maestro/a. El 19% posee grado de doctor/a. (Datos de 2012)	Variable sexo: El 26% del personal docente es de mujeres (doctoras: 3; maestras: 10; licenciadas: 3). El 74% del personal docente es de hombres (doctores: 14; maestros: 28; licenciados: 3). No se posee información con variables: étnica, discapacidad, o diversidad sexual.
	Maestría		
	Doctorado		
Universidad Nacional Autónoma de México	Bachiller	La población académica en la UNAM, en cuanto a su grado académico, se conforma por: Licenciatura: 51,2% general; 22,1% mujeres y 29,2% hombres. Especialidad: 8,8% general; 3,2% mujeres y 5,6% hombres. Maestría: 20,8% general; 9,7% mujeres y 11,2% hombres. Doctorado: 18,9% general; 7,3% mujeres y 11,6% hombres.	
	Licenciatura		
	Maestría		
	Doctorado		
Universidad Centroamericana	Licenciatura	El 25% posee una licenciatura.	Variable sexo: Dentro de los/as docentes con el grado de doctor/a, un total de 6,4 de ellos son hombres y solo 2 son mujeres. Dentro de los/as docentes con grado de maestría, el 83% de los docentes son mujeres <i>versus</i> un 54% de hombres. Dentro de los/as docentes con licenciaturas, un 14% son mujeres y un 39% son hombres.
	Maestría	Dentro de los docentes un 70% posee una maestría.	
	Doctorado	Entre los docentes de la universidad se reconoce un 5% de personas con el grado de doctor/a.	

Pontificia Universidad Católica del Perú	Egresado	Egresados/as: representan el 2,3% del total de docentes.	Egresados/as: 26% de mujeres <i>versus</i> 74% de hombres.
	Licenciatura	Bachilleres: representan el 0,8% del total de docentes.	Bachilleres: 47% de mujeres <i>versus</i> 53% de hombres.
	Maestría	Licenciatura: representan el 39,4% del total de docentes.	Licenciatura: 36% de mujeres <i>versus</i> 64% de hombres.
	Doctorado	Maestría: representan el 37,8% del total de docentes.	Maestría: 34% de mujeres <i>versus</i> 66% de hombres.
FLACSO-Proyecto Uruguay	Sin información	Sin información	Sin información

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Antigüedad

La antigüedad de la población docente se refiere a los años que ha dedicado el/la académico/a al desarrollo de sus labores en la institución. Esta variable resulta relevante a la hora de saber si puede ser un factor de promoción o contratación, y/o de conocer la capacidad de renovación de la población docente y/o la estabilidad de contratación de esta.

La Tabla N.º 34 contiene la información disponible por IES socias en cuanto a la antigüedad de su población docente.

Tabla N.º 34
Información disponible en las 12 IES socias según antigüedad de su población docente

IES socias	Antigüedad dentro de su población docente
Universidad de Buenos Aires	La antigüedad forma parte de los antecedentes evaluados en los concursos docentes y de la escala salarial. En la Universidad de Buenos Aires se constata que el 68,2% de los docentes censados poseen una antigüedad inferior a los 15 años. Dentro de estos, el 54,7% es de mujeres y el 45,2%, de hombres. Por otra parte, el 25,4% es de docentes, con una antigüedad de hasta treinta años. Dentro de esta categoría, el 46,3% es de mujeres y el 53,6%, de hombres. En la categoría con treinta años o más de antigüedad se registra que la componen tan solo el 6,3%. Finalmente, se puede señalar que de la suma de las dos primeras categorías se constata que el 59,9% es de hombres y 40,1%, de mujeres.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	No aplica
Universidad Nacional de Colombia	En la Universidad Nacional de Colombia se registró que la antigüedad laboral se concentra entre los diez y veinte años de servicio, con un 37,9%, y, en segundo lugar, el 34,7% se ubica entre el rango de cero a diez años.
Universidad Nacional de Costa Rica	El 70% de la población docente posee una antigüedad inferior a los cinco años. El 4,5% de la población docente posee una antigüedad de entre los diez y 15 años. El 1,7% de la población docente posee una antigüedad de entre los 35 y cuarenta años.
Universidad de El Salvador	Sin información
FLACSO-Sede Ecuador	No aplica

FLACSO-Sede Guatemala	FLACSO-Sede Guatemala tiene 25 años de existir en el país. Y de todo el personal docente, hay dos en grado de doctor, un magíster y una magíster (cuatro profesores), son quienes tienen 13 años de antigüedad en la institución, y constituyen los puestos más antiguos. La mayoría de docentes están contratados/as a tiempo parcial, bajo la figura de profesor/a asignatura, hay un 57% de contratados/as, frente a un 30% de profesores/as a tiempo completo.		
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información		
Universidad Centroamericana	En la Universidad Centroamericana de Nicaragua, un 31% de los/as docentes tiene más de 16 años cumpliendo funciones en la institución.		
Pontificia Universidad Católica del Perú	Docentes por antigüedad laboral y sexo		
		Masculino	Femenino
	[0-5]	532	314
	[6-10]	243	128
	[11-15]	183	83
	[16-20]	111	50
	[21-25]	107	51
	[26-30]	89	40
	[31-35]	50	15
	[36-40]	32	13
	[41-45]	25	7
	[46 en adelante]	14	5
	Total	1 386	706
	En la Pontificia Universidad Católica del Perú se registró que la antigüedad laboral se concentra en el rango de cero a cinco años de servicio, con un 40,4%. En segundo lugar, se ubica el rango de antigüedad de seis a diez años, con un 17,7%.		
FLACSO-Proyecto Uruguay	En el Estatuto del Personal Docente de la Universidad de la República no se habla de antigüedad. En la Ordenanza de Licencias se expresa que por cada cuatro años de antigüedad se concede un día más de licencia suplementaria para quienes tengan más de cinco años de trabajo en la Universidad de la República o en otras entidades estatales.		
UDELAR	En la “Compilación de normas relacionadas con la administración de personal de la Universidad de la República” (2012) no se encontraron más referencias a la antigüedad, pero desconocemos si existen otras normativas que no se incorporaron a la compilación referida.		

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Segregación por áreas de conocimiento, facultades o programas

El objetivo de este indicador es conocer cómo se dividen los/as académicos/as según su área de conocimiento, facultades o programas. Este indicador mide la masa de población docente segregada; en esta situación, la variable segregada por las IES fue el sexo de su personal docente. A continuación, en la Tabla N.º 35, se muestra la información disponible en las IES socias sobre el mismo.

Tabla N.º 35
Segregación de la población docente por áreas de conocimiento, facultades o programas

IES socias	Segregación de la población docente por áreas de conocimiento, facultades o programas
Universidad de Buenos Aires	De acuerdo con el operativo censal del año 2004, en la UBA se desempeñan 28 943 personas. La composición relativa por sexo arroja que 51,2% corresponde a la categoría “mujer”, y 48,7% a la de “varón”. Esta distribución se mantiene o profundiza al interior de las unidades académicas de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Farmacia y Bioquímica, Filosofía y Letras, Odontología, Psicología, Ciclo Básico Común y en el Rectorado, que presentan una composición mayoritaria de mujeres, con valores que oscilan entre el 73,9% y el 50,6% del personal docente. Sobre la categoría docente agrupada “profesor”, la presencia mayoritaria de las mujeres se mantiene en las facultades de Filosofía y Letras, con el 59,9%, y de Psicología, con el 61,4%. Respecto a la categoría docente agrupada “auxiliar”, el predominio de las mujeres se da en casi la totalidad de unidades académicas, con excepción de las facultades de Ingeniería, Ciencias Veterinarias y Ciencias Económicas, que exhiben el 25,6%, el 48,7% y el 44,3%, respectivamente, en la categoría “mujer”. Ahora, si tomamos en cuenta las cifras para la totalidad de la UBA, la participación relativa de mujeres desciende al 38,4% en la correspondiente a la categoría docente más alta: “profesor/a”, y asciende al 56,1% en la categoría de “auxiliar”.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	No aplica
Universidad Nacional de Colombia	La Universidad Nacional de Colombia señala que la facultad con mayor presencia masculina es la de Ciencias, con un 70,5%, y el caso de la facultad con mayor presencia femenina sería el de la facultad de Enfermería, con un 93%.
Universidad Nacional de Costa Rica	De un total de 1 460 personas en la sede central de la UNA-Costa Rica, la mayoría de la población es masculina, en un 53%. La escuela con mayor presencia femenina es la de Bibliotecología y Ciencias de la información, con un 76%; seguida por la escuela de Secretariado, con un 75%; y las escuelas de Educación Rural y Danza, con un 65%. La escuela con mayor presencia masculina es la de Topografía, catastro y geodesia, con un 81%; seguida de la escuela de Economía, con un 78%, y la de Planificación y Promoción Social, con un 72%. La facultad que posee mayor cantidad de docentes es la de Ciencias Sociales, con 324 docentes (197 hombres y 127 mujeres). Y después de esta viene la facultad de Ciencias Exactas y Naturales, con 279 (de los cuales 191 son hombres y 88 mujeres).
Universidad de El Salvador	Sin información
FLACSO-Sede Ecuador	La información que compete solamente a la planta docente titular o de planta arroja que en el departamento de Antropología, Historia y Humanidades son siete hombres y siete mujeres; en el departamento de Desarrollo, Ambiente y Territorio son ocho hombres y cinco mujeres; en el departamento de Asuntos Públicos son cuatro hombres y tres mujeres; en el departamento de Estudios Internacionales y Comunicación son cuatro hombres y tres mujeres; en el departamento de Sociología y Estudios de Género son seis mujeres y dos hombres; y en el departamento de Estudios Políticos son cinco hombres.

FLACSO-Sede Guatemala	Las <i>áreas de conocimiento o especialidad</i> de cada profesor/a son diversas, por la naturaleza de la FLACSO, todos/as están vinculados/as a disciplinas de Ciencias Sociales. Los posgrados (maestría o doctorado) están distribuidos de la siguiente manera: el 20% posee Ciencias Sociales; 13%, Sociología; un 8%, Antropología; un 8%, Desarrollo Rural; y el resto del porcentaje se condensa en una amalgama de especialidades (con uno o dos profesionales) en temas muy concretos como: Políticas Públicas, Autoconocimiento y Sexualidad, Economía, Educación Bilingüe, Medicina Tropical, Literatura Hispanoamericana, entre otros. De un total de cuarenta personas. En FLACSO-Sede Guatemala existen diez <i>áreas/programas</i>. El 57% del personal académico se encuentra en el área de Estudios de Pobreza y Migración; el 11% se ubica en el área de Estudios de Educación; el programa de posgrados (Estudios Culturales y Violencia Política) posee un 8%; el área Estudios de Población, Ambiente y Desarrollo Rural, el programa Estudios de Género tiene un 5%. Movimientos Sociales, OXFAM, y Discapacidad poseen 4% cada área. Donde menos personal académico hay es en los programa de Juventud y Derechos Humanos, con 1% en cada uno. Según <i>líneas de investigación</i>, el 25% de la población docente/académica desarrolla estudios en “desigualdades, pobreza y exclusión social”, el 20% se concentra en “población, migración y medio ambiente”, el 15% en “estado de derecho y derechos humanos”, y el 12% en temas de “interculturalidad”; el 8% se dedica a investigar sobre “gobernabilidad e institucionalidad en democracia”; y el 20% restante tiene las siguientes líneas de investigación: “economía y desarrollo”, “sistemas/organismos internacionales”, “gobernanza y políticas públicas” y “educación y desarrollo”.
Universidad Nacional Autónoma de México	Facultad de Ciencias: 42,0% mujeres y 58,0% hombres Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: 45,2% mujeres y 54,8% hombres Facultad de Contaduría y Administración: 36,6% mujeres y 63,4% hombres Facultad de Derecho: 31,2% mujeres y 68,8% hombres Facultad de Filosofía y Letras: 57,0% mujeres y 43,0% hombres Facultad de Ingeniería: 26,6% mujeres y 73,4% hombres Facultad de Medicina: 39,0% mujeres y 61,0% hombres Facultad de Química: 48,2% mujeres y 51,8% hombres Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia: 45,0% mujeres y 55,0% hombres Facultad de Odontología: 45,5% mujeres y 54,5% hombres Facultad de Psicología: 62,8% mujeres y 37,2% hombres Facultad de Economía: 38,4% mujeres y 61,6% hombres Facultad de Arquitectura: 29,2% mujeres y 70,8% hombres Escuela Nacional de Artes Plásticas: 38,2% mujeres y 61,8% hombres Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia: 72,0% mujeres y 28,0% hombres Escuela Nacional de Música: 39,5% mujeres y 60,5% hombres Escuela Nacional de Trabajo Social: 62,5% mujeres y 37,5% hombres FES Cuautitlán: 43,4% mujeres y 56,6% hombres FES Acatlán: 42,5% mujeres y 57,5% hombres FES Iztacala: 49,2% mujeres y 50,8% hombres FES Aragón: 36,9% mujeres y 63,1% hombres FES Zaragoza: 50,6% mujeres y 49,4% hombres Escuela Nacional de Estudios Superiores “León”: 43,3% mujeres y 56,7% hombres Escuela Nacional de Estudios Superiores “Morelia”: 51,4% mujeres y 48,6% hombres
Universidad Centroamericana	La Universidad Centroamericana de Nicaragua señala que en departamentos de carreras humanísticas (Psicología, Desarrollo Humano y Género, Ciencias Sociales y Comunicación) se encuentra la mayor presencia femenina, con 153 docentes mujeres, en relación a 120 docentes hombres, entre los que se incluyen docentes de planta y horarios. En otros departamentos académicos, como Desarrollo Tecnológico, Ciencias Jurídicas, Diseño Gráfico y Arquitectura, Dirección Empresarial y Economía sucede lo inverso, encontramos que trabajan 324 docentes hombres y 206 mujeres.

Pontificia Universidad Católica del Perú	Según la información actualizada hasta el semestre 2013-1, el departamento académico que tiene mayor presencia masculina es el de Ingeniería, con un 86%; y en segundo lugar se encuentra Derecho, con un 78%.			
	Por otro lado, el departamento académico con más presencia femenina es el de Educación, con un 79%, seguido por el departamento de Psicología, con un 72%.			
	Docentes por unidad y sexo			
		Masculino	Femenino	
		N.º	N.º	
	Departamento de Arquitectura	64	26	
	Departamento de Arte	46	44	
	Departamento de Artes Escénicas	22	18	
	Departamento de Ciencias	119	45	
	Departamento de Ciencias Administrativas	30	12	
	Departamento de Ciencias de la Gestión	49	30	
	Departamento de Ciencias Sociales	78	45	
	Departamento de Comunicaciones	96	60	
	Departamento de Derecho	229	63	
	Departamento de Economía	87	27	
	Departamento de Educación	14	53	
	Departamento de Humanidades	162	129	
	Departamento de Ingeniería	348	59	
	Departamento de Psicología	36	93	
	Departamento de Teología	6	2	
	Total	1 386	706	
	Observaciones:			
	• Se considera personal docente contratado, ordinario y extraordinario de departamento académico en el semestre 2013-1 que dicta cursos o que tiene un puesto activo docente. • Para el cálculo de la antigüedad laboral docente se ha considerado la diferencia entre la fecha del primer contrato como docente y junio de 2013. • No se considera pre-docentes.			
	FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	No aplica		

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Cargos académico-administrativos y directivos (segregación vertical)

Este indicador busca conocer la segregación de la población docente según sus funciones en estos cargos. Dentro de las 12 IES solo cuatro no cuentan con información respecto a este punto (la Universidad Centroamericana, FLACSO-Sede Guatemala, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Estatal de Campinas). Es necesario señalar que este indicador nos revela que la población docente cumple funciones de orden administrativo y de coordinación de las facultades.

La Tabla N.º 36 contiene la información disponible por las 12 IES:

Tabla N.º 36
Información disponible en las 12 IES socias según cargos académico-administrativos y directivos
(segregación vertical) dentro de la población docente

IES socias	Cargos académico-administrativos y directivos (segregación vertical)
Universidad de Buenos Aires	No contamos con datos actualizados de la distribución por sexo, los números citados pertenecen al anuario 2009. • Rectorado • Vicerrectorado de Universidad • Secretaría de Universidad • Decanato • Vicedecanato • Secretaría Académica • Otros (no especificados) Segregación vertical: en estos cargos hay un total de 210 varones y 126 mujeres.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	• Director/a • Coordinador/a de programas y proyectos • Coordinador/a de docencia • Consejo Académico
Universidad Nacional de Colombia	Sin información
Universidad Nacional de Costa Rica	• Asamblea Universitaria • Asamblea de Representantes • Contraloría Universitaria • Consejo Universitario • Rectoría • Vicerrectoría Académica • Vicerrectoría de Vida Estudiantil • Vicerrectoría de Desarrollo • Decanatura • Vicedecanatura • Consejo de Facultad • Director(a) de Unidad Académica • Consejo de Unidad Académica
Universidad de El Salvador	La Administración Académica de la Universidad de El Salvador estará bajo la responsabilidad de: • Secretaría de Asuntos Académicos • Administración Académica Central • Administraciones académicas locales de las facultades y centros universitarios regionales
FLACSO-Sede Ecuador	• Director/a • Coordinador/a académico/a • Coordinador/a docente • Coordinación de Investigación • Coordinación del Programa • Docente del programa
FLACSO-Sede Guatemala	• Directora • Coordinador/a académico/a • Coordinador/a de investigación • Consejo Académico • Coordinaciones de área (integran el Consejo Académico) • Coordinadores/as de programas • Investigadoras/es • Consultoras/es • Docentes/Profesores/as • Asistentes de investigación • Personal técnico académico

Universidad Nacional Autónoma de México	• Coordinador/a: 45,5% mujeres y 54,5% hombres • Coordinador/a de biblioteca: 48,1% mujeres y 51,9% hombres • Coordinador/a de bibliotecas: 85,7% mujeres y 14,3% hombres • Coordinador/a de cursos: 75,0% mujeres y 25,0% hombres • Coordinador /a de gestión: 56,8% mujeres y 43,2% hombres • Coordinador /a de programa: 47,4% mujeres y 52,6% hombres • Coordinador /a de proyectos: 40,0% mujeres y 60,0% hombres • Director/a: 32,2% mujeres y 67,8% hombres • Director/a auxiliar: 55,6% mujeres y 44,4% hombres • Director/a general: 32,4% mujeres y 67,6% hombres • Gerente: 33,3% mujeres y 66,7% hombres • Jefe/a de área: 34,9% mujeres y 65,1% hombres • Jefe/a de carrera: 46,2% mujeres y 53,8% hombres • Jefe/a de departamento: 42,4% mujeres y 57,6% hombres • Jefe/a de división: 38,2% mujeres y 61,8% hombres • Jefe/a de sección académica: 45,8% mujeres y 54,2% hombres • Jefe/a de unidad: 33,3% mujeres y 66,7% hombres • Jefe/a de unidad académica: 32,0% mujeres y 68,0% hombres • Líder de proyecto: 48,8% mujeres y 51,2% hombres • Secretario/a: 44,1% mujeres y 55,9% hombres • Secretario/a académico/a: 43,5% mujeres y 56,5% hombres • Secretario/a administrativo: 37,7% mujeres y 62,3% hombres • Secretario/a auxiliar: 56,9% mujeres y 43,1% hombres • Secretario/a de la Dirección: 33,3% mujeres y 66,7% hombres • Secretario/a general: 26,3% mujeres y 73,7% hombres • Secretario/a técnico/a: 46,5% mujeres y 53,5% hombres • Subdirector/a: 39,1% mujeres y 60,9% hombres • Subjefe/a de división: 0% mujeres y 100% hombres
Universidad Centroamericana	• Miembros de Dirección Superior: tres mujeres y dos hombres • Rectora, vicerrectora académica y secretaria general • Vicerrector general y vicerrector administrativo • Cuatro facultades: dos decanas y dos decanos • Secretarías académicas (mayoría femenina) • Direcciones de departamentos (similar porcentaje de mujeres y hombres) • Coordinaciones académicas (similar porcentaje de mujeres y hombres) • Dirección de posgrados y educación continua (mujer) • Coordinaciones de posgrados y educación continua de facultades (dos mujeres y dos hombres) • Coordinaciones de programas y proyectos (equilibrado) • Dirección de Investigación (mujer) • Direcciones de institutos y centros (mayoría masculina) • Personal académico permanente: 123,69 mujeres y 54 hombres • Docentes de contratación horaria: 450 (2012): 60% hombres y 40% mujeres.
Pontificia Universidad Católica del Perú	• Rectorado • Vicerrectorado Académico • Vicerrectorado Administrativo • Vicerrectorado de Investigación • Dirección Académica • Decanatura • Dirección de Estudios • Secretaría Académica • Consejo de Facultad
UDELAR	• Cargos docentes de gobierno universitario, pueden ser: rector/a, miembro del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República (CDC), decano/a de facultad, miembro del Consejo de Facultad, miembro de la Asamblea General del Claustro o de alguna de las Asambleas de Claustro de cada facultad. El/la rector/a y nueve de los miembros del CDC son elegidos/as por la Asamblea General del Claustro. Al CDC se suma un/a delegado/a de cada facultad, elegido por el Consejo de Facultad correspondiente. El/la decano/a de cada facultad es elegido por la Asamblea de Claustro de la facultad respectiva. Las asambleas de claustro y los consejeros de cada facultad se escogen en elecciones universitarias (cada dos años). Cabe aclarar que, además de docentes, en el gobierno universitario hay estudiantes y egresados. • Cargos docentes: grados 1-5

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Remuneración (salarios, bonificaciones)

Dentro de las recomendaciones desarrolladas por la UNESCO sobre el tratamiento de su personal docente en cuanto a las remuneraciones, se señala que las IES deben adoptar “[...] todas las medidas financieramente viables para ofrecer al personal docente de la enseñanza superior una remuneración que le permita dedicarse de modo satisfactorio a sus tareas y consagrar el tiempo necesario a la formación permanente y a la actualización periódica de sus conocimientos y capacidades, esencial en este nivel de la enseñanza” (UNESCO, 1997: 72).

Así, el resultado de su análisis considera que la remuneración debe ir en concordancia con la importancia que le asigna la sociedad a la enseñanza superior (UNESCO, 1997). También se destaca que las diferencias entre sueldos se deben basar en criterios objetivos, poseyendo una escala de sueldos negociada con las organizaciones que representan al personal, salvo cuando existan otros procedimientos equivalentes compatibles con las normas internacionales.

Las escalas de remuneración de la población docente fueron informadas por la mayoría de las IES exceptuando la Universidad Centroamericana, la Universidad Estatal de Campinas, la Pontificia Universidad Católica del Perú y FLACSO-Sede Chile. La diferenciación de remuneraciones dentro de la población docente, según la información entregada, depende del puesto docente dentro del escalafón, el grado académico, la cantidad de horas trabajadas, la antigüedad (en algunos casos, como el de FLACSO-Sede Ecuador), la producción científica, las publicaciones y los reconocimientos académicos por gestión.

La Tabla N.º 37 contiene la información disponible de las 12 IES socias según el indicador.

Tabla N.º 37
Información disponible en las 12 IES socias según escala de remuneraciones dentro de la población docente

IES socias	Remuneraciones
Universidad de Buenos Aires	Sueldos netos básicos y sin antigüedad docente (tener en cuenta que el dólar cotiza a \$5,40 aprox., en junio) • Titular exclusivo: \$ 9 806,12 • Titular semiexclusivo: \$ 4 884,93 • Titular simple: \$ 2 421,28 • Asociado exclusivo: \$ 8 818,86 • Asociado semiexclusivo: \$ 4 392,79 • Asociado simple: \$ 2 176,22 • Adjunto exclusivo: \$ 7 816,62 • Adjunto semiexclusivo: \$ 3 893,67 • Adjunto simple: \$ 1 929,16 • JTP exclusivo: \$ 6 818,04 • JTP semiexclusivo: \$ 3 396,55 • JTP simple: \$ 1 683,07 • Ayudante 1º exclusivo: \$ 6 648,69 • Ayudante 1º semiexclusivo: \$ 3 312,70 • Ayudante 1º simple: \$ 1 640,72 • Ayudante 2º simple: \$ 1 150,17
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	Se maneja escala de remuneraciones, la cual no es de acceso público.
Universidad Nacional de Colombia	Depende del número de puntos salariales acumulados por cada persona de acuerdo con los distintos criterios establecidos en las normas vigentes para el profesorado de las universidades públicas del país. Dicho número se multiplica por el valor del punto, que se ajusta periódicamente mediante decreto.
Universidad Nacional de Costa Rica	• Profesor/a instructor/a bachiller: US\$ 1 126 • Profesor/a instructor/a: (falta valor) • Licenciado/a: US\$ 1 325 • Profesor/a I: US\$ 1 457 • Profesor/a II: US\$ 1 748 • Catedrático/a: US\$ 2 273

Parte III. Procesos y estrategias de armonización de indicadores y variables

Universidad de El Salvador	• Profesor/a universitario/a I: \$ 1 300 • Profesor/a universitario/a II: \$ 1 600 • Profesor/a universitario/a III: \$ 2 000 • Profesor/a universitario/a IV: \$ 2 400																																											
FLACSO-Sede Ecuador	• Director/a: US\$ 5 600 • Subdirector/a: US\$ 5 500 • Coordinadores/as: US\$ 4 650 • Profesor/a investigador/a con Ph.D.: entre US\$ 3 190 y US\$ 4 350 • Profesor/a investigador/a con maestría: entre US\$ 1 950 y US\$ 4 221																																											
FLACSO-Sede Guatemala	• Asistente de investigación: desde US\$ 960 hasta US\$ 1 344 • Profesor/a investigador/a: desde US\$ 1 440 hasta US\$ 2 016 • Profesor/a investigador/a senior: desde US\$ 2 160 hasta US\$ 3 027																																											
Universidad Nacional Autónoma de México	• Ayudante de profesor/a: desde \$ 227,56 hasta \$ 253,62 pesos por hora-semana-mes • Ayudante de investigador/a: desde \$ 6 471,52 hasta \$ 7 763,44 pesos al mes • Técnicos/as académicos/as: desde \$ 6 203,48 hasta \$ 17 867,08 pesos al mes • Profesores/as investigadores/as de carrera: desde \$ 12 232,36 hasta \$ 24 964,84 pesos al mes • Profesores/as de asignatura: desde \$ 299,56 hasta \$ 340,56 pesos por hora-semana-mes																																											
Universidad Centroamericana	Tabla salarial de docentes tiempo completo: • Docente instructor/a: US\$ 1 052 • Docente adjunto/a: US\$ 1 200 • Docente asociado/a: US\$ 1 350 • Docente titular: US\$ 1 600 • Catedrático/a: US\$ 2 000																																											
Pontificia Universidad Católica del Perú	Las remuneraciones promedio, según categoría de nombramiento del/la docente, son: • Docente principal tiempo completo: US\$ 4 185 • Docente asociado/a tiempo completo: US\$ 2 613 • Docente auxiliar tiempo completo: US\$ 1 809 • Docente contratado/a tiempo completo: US\$ 1 697 • Jefe/a de práctica tiempo completo: US\$ 939 • Docente principal tiempo parcial convencional: US\$ 1 367 • Docente asociado/a tiempo parcial convencional: US\$ 1 105 • Docente auxiliar tiempo parcial convencional: US\$ 843 • Docente contratado tiempo parcial convencional: US\$ 636 Promedio de remuneraciones docentes <table><tr><th rowspan="3"></th><th colspan="2">Dedicación tiempo completo</th><th colspan="2">Tiempo parcial convencional 20 horas = medio tiempo</th></tr><tr><th colspan="2">Remun.</th><th colspan="2">Remun.</th></tr><tr><th>N.º</th><th>Prom.</th><th>N.º</th><th>Prom.</th></tr><tr><td>Principal</td><td>234</td><td>1 1778</td><td>9</td><td>3 847</td></tr><tr><td>Asociado/a</td><td>156</td><td>7 354</td><td>14</td><td>3 112</td></tr><tr><td>Auxiliar</td><td>69</td><td>5 091</td><td>8</td><td>2 375</td></tr><tr><td>Contratado/a</td><td>52</td><td>4 776</td><td>7</td><td>1 788</td></tr><tr><td>Jefe de práctica</td><td>5</td><td>2 643</td><td>-</td><td>-</td></tr><tr><td>Total</td><td>516</td><td>8 752</td><td>38</td><td>2 887</td></tr></table> Observaciones: • Se considera solamente personal docente a junio de 2013, con dedicación distinta de tiempo parcial por asignatura y con remuneración mayor que 0. • Se consideran solamente los siguientes conceptos de pago: básico, incremento Administradora de Fondo de Pensiones (sistema de pensiones), bonificación especial docente, bonificación por grado académico, asignación familiar, pago de vacaciones docentes, bonificación por tiempo de servicios.		Dedicación tiempo completo		Tiempo parcial convencional 20 horas = medio tiempo		Remun.		Remun.		N.º	Prom.	N.º	Prom.	Principal	234	1 1778	9	3 847	Asociado/a	156	7 354	14	3 112	Auxiliar	69	5 091	8	2 375	Contratado/a	52	4 776	7	1 788	Jefe de práctica	5	2 643	-	-	Total	516	8 752	38	2 887
	Dedicación tiempo completo		Tiempo parcial convencional 20 horas = medio tiempo																																									
	Remun.		Remun.																																									
	N.º	Prom.	N.º	Prom.																																								
Principal	234	1 1778	9	3 847																																								
Asociado/a	156	7 354	14	3 112																																								
Auxiliar	69	5 091	8	2 375																																								
Contratado/a	52	4 776	7	1 788																																								
Jefe de práctica	5	2 643	-	-																																								
Total	516	8 752	38	2 887																																								
FLACSO-Proyecto Uruguay	La remuneración corresponde a la carga horaria y al grado docente desempeñado. Pueden recibirse compensaciones por distintos motivos que están reglados. Las remuneraciones percibidas son públicas (esta información corresponde a la UDELAR, para la FLACSO-Proyecto Uruguay no aplica).																																											
UDELAR																																												

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Violencia, acoso o discriminación

Se reconoce la importancia en el levantamiento de este indicador y su información en el cumplimiento de los derechos del/la docente, como lo es la libertad de ejercer las funciones sin sufrir discriminación de ningún tipo. Para este indicador, se recomienda considerar lo que se señaló para la población estudiantil.

Organizaciones representativas o de sindicalización

Este indicador busca conocer la existencia de organizaciones representativas y de sindicalización de los/as docentes dentro de las IES socias. Con base en las recomendaciones de la UNESCO y la OIT (UNESCO, 1997), se considerará relevante su existencia, que se traduce en conocer las posibilidades de negociación, coordinación y cooperación entre las autoridades de las IES y el cuerpo docente; por otro lado, forma parte de los derechos de la población docente: la libertad de participar en organismos profesionales u organizaciones académicas representativas¹⁸. A continuación se desglosa información de aquellas IES que cuentan con asociaciones de profesores/as.

Tabla N.º 38

Información disponible en las 12 IES socias, organizaciones representativas o de sindicalización dentro de la población docente

IES socias	Organizaciones representativas o de sindicalización
Universidad de Buenos Aires	Dentro de la UBA existen varias organizaciones de representación docente, entre las que se destaca la Asociación de Docentes de la UBA.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	No existen instancias representativas de los/as docentes
Universidad Nacional de Colombia	• Representación profesoral en los órganos colegiados de la universidad: Consejo Superior Universitario, Consejo Académico, Consejo de Sede, Consejo de Facultad; se eligen por votación directa electrónica, de acuerdo con las normas vigentes. • Comité de representantes profesorales: integrado por quienes representan al grupo social en los órganos colegiados y presidido por quien ejerce la representación en el Consejo Superior Universitario. • Asociación Sindical de Profesores/as Universitarios (ASPU): es una organización sindical de primer grado y de gremio, que está integrada por las y los profesores de instituciones de educación superior colombianas, cualquiera que sea la actividad que realicen –docencia, investigación, proyección social o administración académica–, y funciona de conformidad con la Constitución Nacional, los convenios de la OIT ratificados por nuestro país, el Código Sustantivo de Trabajo, y demás normas nacionales e internacionales vigentes sobre la materia. Son derechos de las y los afiliados: a) participar con voz y voto en los debates que se den en las asambleas en las cuales tiene derecho a intervenir de acuerdo con la ley y estos estatutos; b) elegir y ser elegidos como integrantes de las juntas directivas seccionales, la junta de los comités que se creen, las secretarías permanentes y las comisiones; c) elegir y ser elegidos como delegados de la Asamblea Nacional de Delegados, y/o integrantes de la Junta Directiva Nacional; d) disfrutar de los beneficios expresados en los fines del sindicato; e) solicitar la intervención de la ASPU por medio de las juntas directivas y comisiones, conforme con los estatutos, para el estudio y solución de los conflictos interpersonales relacionados con la actividad sindical o laboral, y conflictos de trabajo individuales y colectivos que se presenten, promoviendo la tolerancia y la pluralidad; f) solicitar y recibir la información que considere necesaria dentro del ámbito de su actividad sindical; g) recibir formación sindical, profesional, científica y general; h) derecho a la información, a expresarse, a disentir, a ejercer el derecho a la crítica dentro de un ambiente de respeto, a hacer propuestas alternativas en política educativa, laboral, sindical, económica y social. Parágrafo 1: Para ejercer los derechos de que tratan los ordinales a), b) y c) es necesario estar a paz y salvo con la Tesorería de la Asociación. Parágrafo 2: Los afiliados atrasados en el pago de las cuotas por tres (3) mensualidades tendrán voz pero no voto en las asambleas; si el no pago supera las seis (6), no gozará de los derechos d) y f). Los órganos de dirección de la ASPU, en orden de poder decisorio, son: 1) Asamblea Nacional de Delegados, 2) Plenaria Nacional, 3) Junta Directiva Nacional, 4) asambleas regionales, 5) coordinaciones regionales, 6) asambleas seccionales, 7) juntas directivas seccionales, 8) Asamblea de los comités, 9) Dirección de los comités.
Universidad Nacional de Costa Rica	Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Universidad Nacional: instancia representativa de los y las trabajadoras, que se rige por su estatuto y por las decisiones que se tomen en la Asamblea General de Trabajadores/as sindicalizados. Busca la defensa y protección de los intereses de las personas trabajadoras de la Universidad Nacional de Costa Rica; además, cuenta con un fondo de beneficio social para los y las trabajadoras.

Universidad de El Salvador	La Universidad de El Salvador, en el art. 8, literal I), establece el derecho que tienen los trabajadores de la UES a “Asociarse libremente en las organizaciones sindicales o profesionales legalmente constituidas, para su crecimiento profesional y la defensa de sus intereses laborales, económicos, o sociales”.
FLACSO-Sede Ecuador	En la actualidad existen legalmente los siguientes sindicatos docentes: Asociación de Académicos de la UES (ASAUES), y el Sindicato de Empresas de Trabajadores de la UES (SETUES).
FLACSO-Sede Guatemala	Existe, cada año, un/a representante de los/as profesores/as, pero no hay una organización representante o una sindicalización de estos en la institución.
Universidad Nacional Autónoma de México	La figura del Comité de Ética es la que recibe estas denuncias y procede al régimen disciplinario. En 2012 se recibió una denuncia de agresión verbal, la cual está tipificada en el artículo 3 del Código de Ética: “La agresión física/verbal, amenazas, intimidación, hostigamiento, acoso, coerción o descalificaciones hacia cualquier miembro de la institución”. La denuncia fue puesta en contra de un profesor/coordinador. Se le dio el trámite correspondiente en dicho código. Finalmente, se presentó la resolución al Consejo Académico.
Universidad Centroamericana	Sin información
Pontificia Universidad Católica del Perú	No existe ninguna expresión organizativa gremial en el sector docente. Hubo una en el pasado, pero desapareció. En la actualidad, la universidad tiene 123 docentes de planta, a tiempo completo, con contratación indefinida, pero ello no ha incidido en que se reactive la organización gremial docente, aunque existe la representación sindical del sector administrativo.
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Se cuenta con representantes académicos en las diferentes unidades de trabajo (departamento, facultad o centro de investigación), y el consejo universitario. No hay sindicatos de docentes.
	En la Universidad de la República, la representante sindical de los/as docentes es ADUR (Asociación de Docentes de la Universidad de la República). Los/as docentes forman parte del cogobierno universitario, por lo que la incidencia es alta.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Población administrativa

Históricamente, las políticas de inclusión social han estado dirigidas, sobre todo, hacia la población estudiantil. El rol de la población administrativa y las políticas de inclusión de esta no han tenido tanto protagonismo, pero existen casos en que, debido a la complejidad de las IES, se ha hecho imperante considerar esta población como destinataria.

La UNESCO recalca que la función preponderante del sector administrativo se ha basado en el rol cumplido en los procesos modernizadores derivados del aumento de la matrícula, la demanda de oferta académica y el apogeo de las TIC. Por otra parte, la población administrativa ha ido profesionalizándose, renovándose y adaptándose a la administración de la educación superior bajo lógicas de mercado¹⁹. Así, prestar atención a la población administrativa se torna imperante cuando se reconoce que:

[...] al estudiar cualquier estrategia de desarrollo de los recursos humanos, las instituciones deben tener en cuenta a *todo* su personal; el personal administrativo y de apoyo puede desempeñar funciones importantes ayudando a los estudiantes a aprender y haciendo posible y facilitando un entorno que favorezca el aprendizaje. Si el personal no académico se consagra a los objetivos de la institución, puede convertirse en un colaborador valioso del personal docente (UNESCO, 1998)²⁰.

Procedimiento

Tomando en cuenta el contexto internacional, y para el cumplimiento de los objetivos del proyecto MISEAL, se han construido indicadores que ayuden a medir las condiciones de la población administrativa dentro de las IES socias, así como a proponer indicadores que puedan ser utilizados por estas para medir su inclusión.

Para llevar a cabo un análisis comparativo de la población administrativa, en las 12 IES socias, se generó la propuesta de tomar siete indicadores formulados por el equipo de Medidas de inclusión social

y equidad del proyecto MISEAL. Por otra parte, con base en la necesidad de componer este proceso con mayor orden para su armonización, se desagregó el indicador “Tipo de nombramiento” en tres nuevos indicadores que lo contienen. Asimismo, se incluyó un nuevo indicador que se relaciona con la existencia de organizaciones representativas o de sindicalización, entendiendo el contexto en el que se fundamentan los derechos de los/as trabajadores/as.

En la Tabla N.º 39 se muestran los indicadores sugeridos por el equipo de Medidas de inclusión social y equidad, y, a continuación, la propuesta de inclusión de tres indicadores. Por otro lado, se dibuja las categorías de información armonizadas.

Tabla N.º 39
Indicadores para medir la situación de la población administrativa en las 12 IES socias

Indicadores propuestos por el equipo de Medidas de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina	Indicadores propuestos por el equipo de Medidas para la transnacionalización de los resultados
Cargos	Cargos/Naturaleza de las funciones del personal administrativo
Tipo de nombramiento	Tipo de contrato
	Tiempo de trabajo/dedicación laboral
	Metodología de nombramiento
Carrera administrativa (promoción)	Carrera administrativa y metodología de promoción
Titulaciones, grados académicos	Titulaciones, grados académicos
Antigüedad	Antigüedad
Remuneración	Remuneración
Violencia, acoso o discriminación	Violencia, acoso o discriminación
	Organizaciones de representación o sindicalización

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

En la Tabla N.º 40 se desglosan los indicadores propuestos por el equipo de Medidas para la transnacionalización de los resultados, su descripción y las categorías levantadas para la armonización sobre la población administrativa.

Tabla N.º 40
Indicadores propuestos por el equipo de Medidas para la transnacionalización de los resultados,
descripción y armonización de la información

Indicador	Descripción	Categorías para la armonización de la información
Tipo de contrato	Al referirnos al tipo de contrato, nos referiremos a la relación laboral del personal administrativo con la universidad o institución de educación superior.	Contrato bajo relación de dependencia con beneficios sociales y/o legales Contrato por honorarios profesionales
Tiempo de trabajo/dedicación laboral	Este indicador se refiere a dos dimensiones: la jornada laboral y el horario en que labora el personal administrativo en la institución.	Jornada laboral completa, medio tiempo o por horas Diurno, nocturno o mixto
Cargos/Naturaleza de las funciones del personal administrativo	El indicador cargo se refiere a la naturaleza de las funciones del personal administrativo y, según este, al nombramiento de estas.	Administrativo Profesionales Técnicos/as Mantenimiento/Servicios generales Seguridad física
Metodología de nombramiento	Se refiere a la forma en la que se selecciona el personal administrativo para ocupar un cargo.	Concurso abierto Concurso cerrado
Carrera administrativa y metodología de promoción	Se refiere a la presencia de un escalafón y la presencia de un método para ascender dentro de este.	
Titulaciones, grados académicos	Se refiere a los estudios que posee el personal administrativo según los requerimientos de las IES.	Administrativo: licenciatura con especialización en sus áreas de desempeño Profesionales: licenciatura con maestría Colaborador/a, administrativo y de biblioteca: licenciatura Técnicos: estudios universitarios Mantenimiento/Servicios generales: estudios primarios y secundarios completos Seguridad física: estudios primarios, secundarios completos y especialización por área de desempeño
Antigüedad	Se refiere a la cantidad de años durante los que se desempeña el personal administrativo en sus funciones.	
Remuneración	Se refiere a la existencia de escalas de remuneración según cargo, dedicación laboral, titulaciones, etc.	
Violencia, acoso o discriminación	Hace referencia a la información sobre las relaciones entre el personal administrativo y/o con los demás integrantes de la comunidad académica, lo cual podría definir o plantear antecedentes de dinámicas “excluyentes”. Ninguna IES presenta información sobre esta categoría, solo se limitan a considerar la existencia de reglamentos.	Ninguna IES presenta información sobre esta categoría, solo se limitan a considerar la existencia de reglamentos.
Organizaciones de representación o sindicalización	Existencia de organizaciones que agrupen a los/as administrativos en las IES, las cuales tengan capacidad de representación, negociación y cooperación.	

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

A continuación se da a conocer la estandarización de la información recogida por las 12 IES socias, con lo que se organizó el insumo para generar categorías y levantar indicadores.

Primera pregunta a la cual hay que enfrentarse: ¿Qué se entiende por personal administrativo?

Aunque pueda parecer una pregunta con una respuesta lógica, no lo es a la hora de conocer casos en que los/as docentes cumplen funciones administrativas.

En la Tabla N.º 41 se presenta las definiciones existentes e informadas por parte de las IES socias.

Tabla N.º 41
Información disponible en las 12 IES socias según definición de lo que entienden por población administrativa

Universidad de Buenos Aires	Se entiende por personal administrativo al personal no docente.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
Universidad Nacional de Colombia	Se refiere a los/as “[...] servidores públicos de carrera administrativa, a los empleados de libre nombramiento y remoción y, en lo pertinente, de conformidad con lo dispuesto en las normas generales y convencionales vigentes y en el presente acuerdo, a los trabajadores oficiales”.
Universidad Nacional de Costa Rica	Se entiende por personal administrativo a los/as funcionarios/as quienes “en forma integrada, a través de sus actividades para académicas y administrativas, permiten garantizar el apoyo logístico y de contra que conlleve al cumplimiento de los fines y funciones de la universidad”.
Universidad de El Salvador	El Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador establece, en su art. 6, numeral 3), que el personal administrativo: “Son los trabajadores que desarrollan labores de gestión, servicios y apoyo a las actividades académicas”.
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	Trabajador/a: personas naturales que, individualmente, en forma verbal o escrita, expresa o presunta, temporal o permanente, se obligan con otra persona, natural o jurídica, denominada empleador, que en el presente caso es la Universidad Centroamericana (UCA), a una relación de trabajo consistente en prestar, mediante remuneración, un servicio, o ejecutar una obra material o intelectual, bajo su dirección y subordinación directa o delegada. (Numeral 2 Capítulo I Definiciones del Título I Disposiciones Generales del Convenio Colectivo 2011-20013 Universidad Centroamericana UCA-Sindicato de Trabajadores Administrativos-STUCA). En la actualidad hay 540 trabajadoras/es administrativas/os.
Pontificia Universidad Católica del Perú	Se entiende por personal administrativo al personal no docente: “funcionarios, empleados y obreros”, según la definición consignada en el Estatuto de la PUCP. No se considera practicantes.
Sistema FLACSO	“Comprende a todo el personal que atiende actividades de apoyo a las labores directivas y académicas” (Reglamento personal de FLACSO, México, 2006).

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Tipo de contrato

Este indicador se traduce en la relación laboral del personal administrativo con las IES. A partir de la información disponible y la dada a conocer por las instituciones se genera una categorización que muestra que estos contratos pueden dividirse en:

- Contrato bajo relación de dependencia con beneficios sociales y/o legales: se entenderá por contrato con relación de dependencia aquel que establece una relación contractual con beneficios sociales (seguro social, vacaciones, aguinaldo, utilidades, compensaciones, entre otros). Esta relación puede ser permanente (por nombramiento, indefinido, estable, por tiempo indeterminado, temporal, con tiempo determinado, a tiempo prefijado, por obra determinada, por un tiempo fijo, ocasional/accidental/transitorio, interino, por reemplazo, entre otras).
- Contrato por honorarios profesionales: este tipo de contrato se refiere a una relación contractual bajo régimen de honorarios sin beneficios sociales (servicio específico de un/a profesional, técnico/a, especializado/a o de alta dirección).

Aunque este detalle no fue solicitado, tres IES lo dan a conocer en sus reportes: en primer lugar, en FLACSO-Sede Ecuador la contratación de su personal se rige por los documentos oficiales de la Secretaría General de FLACSO. Específicamente, se señala que toda persona que preste servicios a la institución debe firmar un documento contratante en el cual se especifiquen funciones, nombramiento, dedicación, duración y lugar de trabajo. En segundo lugar, en FLACSO-Sede Guatemala el personal administrativo está sujeto a contrato individual, existiendo una relación de dependencia, y por tiempo indefinido. Finalmente, en la PUCP, los contratos se fijan bajo los criterios del Manual de Normas y Procedimientos del Personal No Docente, donde se considera la duración del proyecto o actividad, la estructura de remuneraciones, el presupuesto, la dedicación y los resultados de la evaluación del/la contratado/a.

La Tabla N.º 42 contiene la información disponible en las 12 IES socias según el tipo de contrato de la población administrativa.

Tabla N.º 42
Información disponible en las 12 IES socias según tipo de contrato de la población administrativa

IES socias	Tipo de contrato
Universidad de Buenos Aires	Según el Estatuto para el Personal No Docente de UBA, resolución (C/S) 1309/94, las dos modalidades de contratación son: - Personal bajo relación de dependencia, con los siguientes derechos: a) Estabilidad b) Retribución por sus servicios c) Igualdad de oportunidades en la carrera d) Licencias, justificaciones y franquicias e) Compensaciones, indemnizaciones y subsidios f) Asistencia social para sí y para su familia g) Interposición de recursos h) Jubilación o retiro i) Renuncia j) Asociación k) Capacitación en el servicio l) Los demás que se establecen expresamente en este estatuto, con los alcances que en él se determinan m) Prestación de un servicio de guardería, conforme a los planes que se aprueben para su instrumentación n) Provisión de ropa de trabajo en los casos que correspondan. - El personal contratado está incluido en las normas de dicho estatuto, exceptuando lo previsto para la estabilidad del agente (se establecen contratos por seis meses renovables).
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	Existen tres tipos de contratación: - Contratación fija: personal de planta por tiempo indefinido y beneficios sociales - Contratación honoraria: personal contratado por proyecto, por tiempo definido - Subcontratación: contratación de servicios a empresas que envían a su personal (esto se da en el caso de seguridad y aseo)
Universidad Nacional de Colombia	Sin información

Universidad Nacional de Costa Rica	Los procesos de contratación de la UNA se rigen por el Reglamento de Contratación Laboral (aprobado por Consejo Universitario en 1979, reforma de 1990), que indica que se podrá contratar a trabajadores/as por tiempo indeterminado, a plazo fijo, sustitutos y servicios técnicos profesionales. La estabilidad laboral de los funcionarios/as administrativos/as se adquiere por el trámite del concurso de antecedentes y de conformidad con lo siguiente: Para la contratación de personal administrativo primero debe realizarse un concurso interno, y solo en caso de inopia o de que este se declare desierto se realizará uno externo. El personal contratado adquiere estabilidad laboral cuando hubiese pasado un período de prueba de tres meses, siempre que inicialmente hubiere ganado la plaza por el concurso respectivo. La universidad solo podrá contratar personal a plazo fijo para la ejecución de labores que por su naturaleza son temporales o transitorias. El plazo será hasta de un año y solo será prorrogable hasta un máximo de cinco años, en los términos específicos que señala el artículo 27 del Código de Trabajo²¹ y mediante acto debida y previamente fundamentado. Se considerarán de plazo fijo aquellos servicios presupuestados que por su naturaleza no se prestan en forma continua. Nombramientos de funcionarios y funcionarias en régimen de confianza: personas colaboradoras administrativas subordinadas jerárquicamente a la Rectoría, Vicerrectoría y direcciones de área (Dirección Ejecutiva, Secretaría Ejecutiva, conductor/a de la Rectoría y Vicerrectoría).
Universidad de El Salvador	El art. 4 del Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador establece los siguientes tipos de contrato: “Contrato por nombramiento en la Ley de salarios, contratos de servicios personales permanentes y jornales”, no obstante, también contrata por interinato, hora clase, servicios profesionales no personales o de consultoría, que son los contratos sin beneficios sociales.
FLACSO-Sede Ecuador	La contratación se rige por lo que rezan los documentos oficiales de la Secretaría General de FLACSO, de marzo de 2007, donde se señala que: Toda persona que preste sus servicios a la institución deberá firmar un documento con el contratante, en el que se expliciten la naturaleza de sus funciones, el estatus de su nombramiento, dedicación, duración y el lugar de trabajo, conforme las normas de este reglamento. Cuando se produzca un traspaso de personal de una unidad a otra, debe rescindirse el contrato con la primera y establecerse una nueva contratación con la segunda. FLACSO, además, podrá contratar al personal que colabore con la institución, en todas las formas que las leyes ecuatorianas²² permiten, de acuerdo a su conveniencia y a la naturaleza de los servicios requeridos.
FLACSO-Sede Guatemala	El personal administrativo está sujeto a un contrato individual de trabajo, existe relación de dependencia y es por tiempo indefinido.
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	Contrato bajo relación de dependencia con beneficios sociales y/o legales a los 540 trabajadores/as permanentes por nombramientos indefinidos. Asimismo, existe una serie de beneficios sociales –adicionales a los explicitados en la legislación laboral nacional–, contemplados en el Convenio Colectivo UCA-STUCA.
Pontificia Universidad Católica del Perú	Los términos de los contratos laborales, a saber, la vigencia de trabajo, la modalidad de trabajo, el nivel de remuneración, entre otros, se fijan mediante diversos criterios normados en el Manual de Normas y Procedimientos del Personal No Docente de la PUCP, aprobado mediante Resolución del Consejo Universitario 001/2204 (14 de enero de 2004), que son: • la duración del proyecto o actividad • la estructura de remuneraciones de la universidad • el presupuesto disponible • la dedicación • los resultados de la evaluación del contratado. Asimismo, pueden agregarse otros criterios, que deberán ser sustentados y aprobados por la Dirección de Administración de la PUCP.
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	“Los/as funcionarios/as no docentes ingresan a la UDELAR por concurso”. El art. 5º del Estatuto del Funcionario No Docente de la Universidad de la República establece lo siguiente: “Provisorio- Los/as funcionarios/as que ingresen a la universidad, cualquiera fuere la naturaleza del vínculo, serán designados/as provisionalmente, pudiendo ser separados/as por decreto fundado, dentro del plazo de seis meses contados a partir de la toma de posesión, por la autoridad que los nombró. Transcurrido el plazo del inciso anterior, el/la funcionario/a adquiere, ipso jure, derecho al desempeño interino o efectivo del cargo, quedando amparado por el presente estatuto”.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Tiempo de trabajo/dedicación laboral

Este indicador se refiere a dos dimensiones: por un lado, a la jornada laboral (completa, medio tiempo o por horas), y por otro, al horario en que labora el personal administrativo en la institución (diurno, nocturno o mixto); al igual que para la población docente, aquí no se considera si tiene o no nombramiento.

Tabla N.º 43

Información disponible en las 12 IES socias según tiempo de trabajo/dedicación laboral de la población administrativa

IES socias	Tiempo de trabajo/dedicación laboral
Universidad de Buenos Aires	La dedicación de todos los cargos no docentes en la UBA (personal administrativo, de mantenimiento, etc.) es de 35 horas semanales (siete horas diarias, de lunes a viernes).
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	Existen dos tipos de dedicación: • Dedicación laboral a tiempo completo: 45 horas semanales. Dentro de este tipo de contrato existen turnos para el personal de seguridad (diurno y vespertino). • Dedicación laboral a libre disposición
Universidad Nacional de Colombia	La dedicación de los cargos administrativos es de tiempo completo y de medio tiempo. En la actualidad el 97,6% del personal es de tiempo completo y el 2,4% de medio tiempo.
Universidad Nacional de Costa Rica	Se definen los siguientes tiempos de carga laboral: • Tiempo completo: cuarenta horas semanales • Medio tiempo: veinte horas semanales • Tres cuartos de tiempo: treinta horas semanales • Un cuarto de tiempo: diez horas semanales
Universidad de El Salvador	En el art. 6, numerales 6, 7 y 8 del Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de El Salvador, se establece el tiempo así: “Tiempo completo es la jornada laboral del personal que labora en la universidad haciendo un total de cuarenta horas semanales. La jornada diaria puede ser establecida y modificada dependiendo de las necesidades del servicio que se presta, siempre que se observe la jornada semanal máxima”. Tiempo integral: es una modalidad de contratación en la cual el personal está al servicio exclusivo de la universidad y no puede percibir otros ingresos dentro o fuera de la misma, excepto por premios científicos, literarios, derechos de autor y dietas legalmente aprobadas en cualquier organismo. Tiempo parcial: el personal académico y administrativo no docente presta servicios a la universidad por un tiempo menor a lo establecido para el personal a tiempo completo.
FLACSO-Sede Ecuador	Dedicación y jornada: • Tiempo completo (horario diurno y/o nocturno) • Tiempo parcial (horario diurno y/o nocturno)
FLACSO-Sede Guatemala	El 100% de la población administrativa está contratada a tiempo completo (cuarenta horas a la semana).
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	Trabajadores/as de contratación permanente con nombramiento indefinido, con una jornada laboral de 48 horas semanales (la UCA lo toma del Capítulo III del Código Laboral del Ministerio del Trabajo de Nicaragua): 540 personas. También contrata de forma temporal –de acuerdo con lo establecido en la legislación laboral del país– a personal, según requerimientos de instancias de la universidad que no pueden ser atendidos por las y los trabajadores permanentes. Los horarios son diversos, de acuerdo con el tipo de trabajo realizado: diurno, nocturno y mixto.
Pontificia Universidad Católica del Perú	La dedicación de los cargos administrativos es de tiempo completo y de medio tiempo.
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Sin información

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Cargos/Naturaleza de las funciones del personal administrativo

Este indicador se refiere al sistema de categorización que se ha realizado del personal administrativo por parte de las IES. Esta se constituye con base en la función que desempeñan.

- a) Administrativo: profesionales que se ocupan de la administración de los recursos, desempeñando labores de dirección, coordinación, organización, planificación, fiscalización, asesoramiento y ejecución de tareas administrativas.
- b) Profesionales: desempeñan funciones de jefatura, administración de sus áreas, y también planificación profesional.
- c) Colaborador/a, administrativo y de biblioteca: trabajadores/as que desarrollan funciones de colaboración y apoyo al personal de Dirección en cualquier ámbito.
- d) Técnicos/as: profesionales que toman decisiones sobre los procedimientos de trabajos técnicos en la institución.
- e) Mantenimiento/Servicios generales: trabajadores/as cuya función principal es mantener la infraestructura física y los espacios abiertos de la institución y dependencias de esta en óptimas condiciones de funcionalidad, seguridad, higiene y equilibrio con el medio ambiente.
- f) Seguridad física: trabajadores/as cuya labor principal es mantener vigilancia tanto dentro de la infraestructura física y las dependencias de la institución como en sus alrededores.

Tabla N.º 44

Información disponible en las 12 IES socias según cargos y naturaleza de las funciones del personal administrativo

IES socias	Cargos y naturaleza de las funciones del personal
Universidad de Buenos Aires	Dentro de la población no docente, la división de cargos es la siguiente: administrativos, mantenimiento, producción y servicios generales, técnico profesional y asistencial.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	• Directivo • Coordinadores • Servicios técnicos y administrativos
Universidad Nacional de Colombia	Niveles y clasificación de los empleos de la planta de personal. Los cargos de la planta de personal se clasificarán según la naturaleza de las funciones, la índole de sus responsabilidades y los requisitos exigidos para su desempeño en los siguientes niveles: • Directivo • Asesor • Ejecutivo • Profesional • Técnico • Asistencial

Universidad Nacional de Costa Rica	Por cada área de la universidad se registran alrededor de diez a veinte cargos. Las divisiones internas componen el personal: • de Planeamiento • de Relaciones Internas y Externas • de Servicios Administrativos • de Servicios Secretariales • de Vida Estudiantil • de Proveeduría • de Control Interno y Fiscalización • de Desarrollo Humano • de Desarrollo Tecnológico • Financiero Contable • de Gestión Jurídica • de Planeamiento Espacial • de Servicio de Publicaciones e Impresiones • de Servicios Generales • de Servicios Paraacadémicos • de Sistema de Información Documental (SIDUNA) El Sistema de Recursos Humanos establece un resumen de competencias y grados por medio de los siguientes estratos: • Estrato operativo a) Auxiliar básico b) Asistencial especializada • Estrato técnico a) Auxiliar básico b) General analista c) Especializado • Estrato profesional a) Auxiliar b) Asistencial ejecutivo c) Analista d) Especialista asesor • Estrato profesional (tipificado como mando medio) a) Asistencial, ejecutivo, analista, especialista, asesor, asesor de proceso • Estrato dirección a) Administrativo, ejecutivo especialista b) Asesor, asesor general
Universidad de El Salvador	Los puestos de trabajo del personal administrativo no docente estarán estructurados en clases y categorías, con un orden jerárquico ascendente. El crecimiento dentro de una misma clase escalonaría es ascendente en línea horizontal; mientras que el crecimiento de una clase a otra es ascendente en línea vertical, y solo es posible cuando un miembro del personal administrativo no docente adquiere la formación técnica o profesional que lo acredita para ingresar a una clase superior por medio de concurso interno por oposición. El escalafón del personal administrativo no docente estará constituido por las siguientes clases escalonarias: • Servicios generales • Empleado/a calificado/a • Asistente administrativo • Técnico/a • Profesional universitario Cada clase escalonaria se divide en tres categorías que se identifican respectivamente: I, II y III.
FLACSO-Sede Ecuador	Las categorías que maneja FLACSO-Sede Ecuador para el personal administrativo son las siguientes: • Servicios generales: personal encargado de la limpieza y mantenimiento (luz, cables eléctricos, red telefónica, entre otras) • Asistentes: administrativos/as y de investigación • Jefes/as de área: administrativa, financiera, TIC, relaciones públicas, relaciones internacionales y recursos humanos Los cargos presentes dentro de estas categorías son: • Coordinador/a • Subdirector/a administrativo/a • Subdirector/a financiero/a • Procurador/a • Auditor/a • Coordinador/a administrativo/a • Coordinador/a financiero/a • Jefes/as de área • Asistente: servicios generales

FLACSO-Sede Guatemala	• Servicios: conserje, mensajero, vigilancia • Asistente III: apoyo logístico, secretaría, recepción • Asistente II: asistente de coordinación y proyecto, contadores, procesos técnicos bibliotecarios • Asistente I: asistente de Dirección, coordinación académica, posgrado, áreas y proyecto • Jefatura II: unidad de evaluación, auditor interno, contador general, espacio cultural • Jefatura I: coordinación financiera, informática, publicaciones, secretaría, administración • Administración de fondos
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	• Vicerrector/a administrativo/a • Directores/as administrativos/as • Jefes/as responsables administrativos • Asistentes ejecutivos • Secretarías ejecutivas • Responsables administrativos financieros • Auxiliares administrativos • Auditor/a de sistemas de información De los 540 miembros del sector administrativo solo los ubicados en la Dirección de Desarrollo Físico y Mantenimiento –a nivel de base, quien dirige esta área es ingeniero– tienen estudios primarios completos, un alto porcentaje tiene estudios secundarios sin concluir, y algunas personas tienen estudios técnicos; es decir, hay 260 profesionales.
Pontificia Universidad Católica del Perú	• Directivo/a • Ejecutivo/a • Profesional • Especialista • Técnico/a • Adicionalmente, se podrían considerar cargos definidos por cada unidad
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Los escalafones no docentes de la Universidad de la República son: • Profesional • Técnico/a • Administrativo/a • Especializado/a • Oficios • Servicios generales • Servicios generales calificados • Cargos de particular confianza Definición legal del escalafón administrativo: “Comprende los cargos y contratos de función pública que tienen tareas asignadas relacionadas con el registro, clasificación, manejo y archivo de datos y documentos. El desarrollo de actividades como la planificación, coordinación, organización, dirección y control, tendientes al logro de los objetivos del servicio en el que se realizan, así como toda otra actividad no incluida en los demás escalafones (artículo 31 de la Ley 15.809)” (Estructura de los escalafones no docentes de la Universidad de la República).

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Metodología de nombramiento

Este indicador hace referencia al modo en que se elige al personal administrativo. Puede ser como: a) personal administrativo con nombramiento a través de un concurso (concurso abierto o cerrado), el cual pertenece a la carrera administrativa, o b) personal administrativo sin nombramiento, contratado por “otras vías” y que no pertenece a la carrera administrativa.

La Tabla N.º 45 presenta la metodología existente para realizar el nombramiento del personal administrativo según cada IES socia.

Tabla N.º 45
Información disponible en las IES socias según metodología de nombramiento del personal administrativo

IES socias	Metodología de nombramiento
Universidad de Buenos Aires	La metodología de la Universidad de Buenos Aires para seleccionar a su población administrativa es por concurso. Los requisitos para acceder a ser funcionario/a de la UBA son: • Tener desde 18 años de edad. • Haber cursado los estudios mínimos que para cada categoría, grupo o función establezca la reglamentación respectiva. • Aprobar los exámenes médicos y psicotécnicos que se fijen. • Acreditar idoneidad para el cargo en el concurso de antecedentes y oposición que a tal fin se establezca.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	La metodología de selección del personal administrativo del área de servicios es a través de concurso. Primeramente se busca la vacante a nivel interno y si esta no se encuentra se da un concurso a nivel externo.
Universidad Nacional de Colombia	Los concursos para proveer cargos de carrera administrativa serán de ascenso o abiertos. En el concurso de ascenso podrán participar solo los empleados de la universidad que pertenezcan al escalafón de “carrera administrativa”, siempre que cumplan los requisitos establecidos para el desempeño del cargo. Si no se pudiere proveer el cargo mediante concurso de ascenso, se convocará a concurso abierto, en el cual podrán participar todas las personas que demuestren poseer los requisitos exigidos para el desempeño del empleo.
Universidad Nacional de Costa Rica	Para las contrataciones del personal administrativo se realiza un concurso interno, y solo en caso de inopia o de declararse desierto este, se realiza un externo. Los requisitos para ser parte del personal administrativo son: • Cumplir una jornada laboral no menor a veinte horas semanales. • Tener una relación jurídico-laboral con la Universidad Nacional, cuyo puesto esté contemplado en el sistema de puestos y salarios. • Estar nombrado en la condición de propiedad o interino, con no menos de tres meses de laborar en forma consecutiva para la institución. • Poseer los requisitos mínimos exigidos por el puesto que se ocupa, según los establecidos de conformidad con la normativa vigente. • Otros factores que se consideran son: estudios adicionales, reconocimiento de desempeñar de forma excelente sus funciones, producción intelectual, proyección universitaria, experiencia como docente, entre otras.

Universidad de El Salvador	Concurso interno, concurso externo. El Reglamento General del Sistema de Escalafón de la UES lo regula así: Requisitos de ingreso: para ingresar al servicio de la universidad y pertenecer a la carrera administrativa se deben reunir los requisitos siguientes: • Ser salvadoreño/a o extranjero/a que reúna los requisitos establecidos en la Constitución, las leyes secundarias y el reglamento de la Universidad. • Ser mayor de 18 años de edad. • Someterse a las prueba de idoneidad, exámenes o concurso. • Estar física y mentalmente capacitado/a para el ejercicio del cargo. • Presentar referencias sobre buena conducta, capacidad y experiencia de trabajo; si se tratara de aspirantes que con anterioridad no han desempeñado ningún empleo, deberán anexar atestados de los centros educativos donde hubieren realizado estudios. • Cumplir satisfactoriamente el período de prueba de tres meses, contados a partir de la fecha en que se tome posesión del cargo o empleo, salvo aquellos que ingresen por la continuidad de su contratación. • Cumplir con los demás requisitos que exigen las leyes o reglamentos e instrumentos que fueren aplicables. Orden para cubrir vacantes: para ocupar las vacantes disponibles en el personal administrativo no docente deberá seguirse, en orden de preferencia: • El sistema de promoción interna por concurso y por carrera dentro de la misma unidad y entre sus trabajadores • Concurso interno a nivel de la institución • Concurso externo En los dos primeros casos, será exigible no tener historial laboral con sanciones o demérito que lo descalifiquen como elegible, con apego a lo establecido en el artículo 10 de este reglamento, y tener acumulado un promedio del 70% de sus evaluaciones del desempeño; y para el tercer caso, se hará por medio de un aviso que se publicará en uno de los periódicos de mayor circulación en el país, con no menos de siete días de anticipación a la fecha de cierre de la recepción de documentos. Período de prueba: el personal de nuevo ingreso se contratará interinamente por un período de prueba de tres meses, el cual se sujetará a las siguientes condiciones: • Los nombramientos de las personas que de conformidad con las presentes disposiciones ingresen al servicio de la universidad se harán interinamente. • Durante el período de prueba, el respectivo Comité Local podrá pedir al funcionario competente la remoción del trabajador, sin responsabilidad para la universidad, por las siguientes causas: a) Si se comprobare infidelidad en la información o falsedad de documentos presentados en las unidades de Recursos Humanos. b) Si se comprobare que hubo fraude o cualquier vicio en el procedimiento de su selección y reclutamiento. c) Por evidentes faltas al servicio o incompetencia para el cargo. • Cumplido satisfactoriamente el período de prueba, según el informe del respectivo Comité Local, el trabajador será nombrado en propiedad en la categoría correspondiente e ingresará de pleno derecho a la carrera administrativa, sujetándose, en consecuencia, al cumplimiento de los deberes y goce de los derechos que le otorga el Ordenamiento Jurídico Universitario.
FLACSO-Sede Ecuador	No existe una normativa que indique los pasos a seguir cuando se busca cubrir una vacante del personal administrativo. Generalmente, desde el departamento o programa que lo requiere se lo publicita en forma interna, señalando el perfil que se busca. En esa línea, ya sea el departamento o el programa receptan las carpetas y hacen las entrevistas necesarias para seleccionar a la persona indicada, con previa autorización del/la director/a de la sede. Aunque no haya una normativa, en caso de que la persona que se necesite reclutar sea de un nivel de confianza, se convoca a concurso público y la convocatoria se realiza directamente desde Procuraduría. Los criterios que se observan, en este tipo de casos, van de acuerdo al perfil que se busca: trayectoria académica y laboral que la persona tenga. Para ingresar en la FLACSO se exige, además de los requisitos propios del puesto, presentar todas las certificaciones, constancias y atestados que exijan, sin perjuicio de que se recurra a otras fuentes de información tales como exámenes, concursos, entrevistas y otras técnicas que se consideren necesarias, según la función. Los requisitos para ser contratado/a por la sede, en calidad de empleado/a son las siguientes: • Ser mayor de 18 años. FLACSO no asume responsabilidad alguna si el/la interesado/a hace una declaración falsa de su edad o presenta documentos falsificados, declaración que podrá ser sancionada de conformidad con las disposiciones del Reglamento de Administración de Recursos Humanos del personal profesional, técnico y administrativo de FLACSO-Sede Ecuador. • Presentar certificados que acrediten buena conducta a solicitud de FLACSO, en especial una certificación de la última empresa o institución en la que se preste o haya prestado servicios. • Tener los documentos de identificación personal que señala la ley, esto es cédula de ciudadanía, certificación de afiliación al Seguro Social, si lo tuviere. • Cumplir con los requisitos del perfil del cargo.

FLACSO-Sede Guatemala	• Se procede a revisar el perfil de la plaza vacante. • Se saca a convocatoria interna, como primera instancia, y se publica en la página web y en las redes sociales si en dado caso no se reciben aplicaciones internas. • Se determina un plazo máximo para recepción de hojas de vida. • Dirección selecciona una comisión que esté integrada por Recursos Humanos, la unidad o área de donde es la vacante y una persona más, ya sea académica o no. • Se realiza el proceso de selección de acuerdo al perfil establecido, se convocan entrevistas y pruebas, y, por último, se determina quién ocupará la plaza, dependiendo de los resultados de las pruebas y de la entrevista.
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	Concurso abierto. Los requisitos de ingreso varían dependiendo del puesto. La selección se realiza a través de la dirección de Recursos Humanos (RRHH), en coordinación con la unidad donde se encuentra la plaza vacante. Se realiza un anuncio de la misma con el fin de divulgarla en comunicación interna y externa de la UCA. A su vez, se utilizan páginas web o medios escritos para el proceso de divulgación. Al recibir propuestas de postulantes, se analizan, y finalmente se selecciona a la persona idónea.
Pontificia Universidad Católica del Perú	La metodología de la Pontificia Universidad Católica del Perú para seleccionar a su población administrativa es por concurso.
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Se ingresa y se asciende por concurso. Los concursos pueden ser: de antecedentes, de antecedentes y pruebas, y de pruebas, según se disponga en cada llamado a concurso. Las bases de los concursos serán aprobadas por el Consejo Directivo Central (CDC) y se entregarán a las personas en el momento de la inscripción. El primer acto del concurso consiste en divulgar los miembros del tribunal y los nombres de los/as inscritos al concurso. Las carpetas de antecedentes son públicas y se pueden consultar por solicitud. Los concursantes deben concurrir a todos los actos del concurso. Los tribunales de concursos serán de tres, cinco o siete miembros, siendo uno de ellos representante de los concursantes, elegido por voto al momento de la inscripción. Los/as demás miembros serán designados por el CDC. Los/as miembros del tribunal pueden ser recusados/as dentro de los dos días hábiles siguientes a la notificación de los concursantes. Los fallos del tribunal son inapelables a menos que se declare la nulidad por vicios graves de procedimiento. Algunos concursos serán abiertos y otros pueden optarse por que sean abiertos o cerrados, dependiendo del escalafón. Requisitos: • Inscripción en el Registro Cívico. Los/as ciudadanos legales podrían acceder después de tres años de haber obtenido la Carta de Ciudadanía. • Voto (en Uruguay el voto es obligatorio). En este caso no se subsana no haber votado con el pago de una multa. • Juramento de fidelidad a la bandera (se realiza en el primer año de secundaria o cualquier 19 de junio). • Aptitud moral y física certificada por la División Universitaria de la Salud. • Declaración jurada de adhesión al sistema democrático republicano de gobierno. • Pruebas, exámenes o concursos que se exijan con excepción de los funcionarios de vigilancia o de servicios. • Cuatro por ciento de los cargos no docentes de la Universidad de la República debe ser ocupado por personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad. Se reservarán los cargos en el momento del concurso, de ser posible en todos los escalafones.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Carrera administrativa y metodología de promoción

En la carrera administrativa se aplican criterios de ascenso dentro de las categorías/tipo de cargo en la que el/la empleado/a se encuentre agrupado/a, ya sea por su funcionalidad, competencia, entre otros.

En su generalidad, las IES socias consideran como aspectos de evaluación para la promoción los siguientes criterios: a) antecedentes educacionales, b) evaluación de desempeño, c) antigüedad y d) experiencia profesional.

La Tabla N.º 46 incorpora la información disponible en las IES socias en cuanto a la carrera administrativa y la metodología de promoción de su población administrativa.

Tabla N.º 46
Información disponible en las 12 IES socias según carrera administrativa y metodología de promoción de la población administrativa

IES socias	Carrera administrativa y metodología de promoción
Universidad de Buenos Aires	Para la carrera administrativa existen los llamados “concursos tipos”. El llamado a concurso lo realiza la autoridad competente para efectuar la designación. El concurso en principio es cerrado y se circunscribe a todos los/as agentes de la Universidad de Buenos Aires que desearan participar bajo las condiciones fijadas. Aspirantes: podrán optar por los cargos vacantes, en los concursos cerrados, todos/as los/as agentes que pertenezcan a la planta permanente de la universidad. Transitoriamente, y hasta que se complete la provisión de cargos por medio de concursos, podrán también participar los agentes contratados que cuenten con más de seis meses de antigüedad en el cargo que desempeñen. Requisitos: los/as aspirantes a cargos vacantes en las distintas categorías deberán cumplimentar los requisitos, anteriormente mencionados, y acreditar idoneidad para el cargo que se concursa. Requerimientos específicos: la autoridad competente fijará los requisitos específicos para acceder al cargo, incluyendo la exigencia de título profesional cuando el cargo a concursar lo haga procedente. Procedimiento: los concursos deberán ser de antecedentes y oposición. Para el análisis de los antecedentes, se tiene en cuenta: • Antigüedad en la Universidad de Buenos Aires • Antigüedad en otras universidades nacionales y en la administración pública nacional, provincial y municipal • Categoría en que revista el agente • Títulos • Otros ítems que hacen a la función • Antecedentes y conceptos registrados en el legajo del aspirante
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	Abriéndose un cargo a cubrir, se inicia la promoción para el personal, a lo cual se realiza una evaluación del/la postulante en cuanto al cumplimiento de requisitos de acuerdo al perfil del cargo. Posteriormente, se realizan entrevistas, se pide experiencia profesional, se mide la antigüedad y, de acuerdo al tipo de cargo, se solicitan grados académicos de especialización.
Universidad Nacional de Colombia	Los concursos para proveer cargos de carrera administrativa serán de ascenso o abiertos. En el concurso de ascenso podrán participar solo los/as empleados/as de la universidad escalafonados en carrera administrativa, siempre que cumplan los requisitos establecidos para el desempeño del cargo.
Universidad Nacional de Costa Rica	Para ingresar al régimen de carrera administrativa en la UNA el personal administrativo debe cumplir con los requisitos mínimos exigidos por el puesto, y además deberá tener: • Una jornada laboral no menor a veinte horas semanales. • Una relación jurídico-laboral con la Universidad Nacional, cuyo puesto esté contemplado en el sistema de puestos y salarios. • Estar nombrado en la condición de propiedad o interino, con no menos de tres meses de laborar en forma consecutiva para la institución. La Universidad Nacional de Costa Rica posee una metodología de promoción para su carrera administrativa. Los criterios que se ocupan para otorgar puntajes para ascender son: • Educación formal adicional • Capacitación recibida • Reconocimiento al/a la funcionario/a con desempeño excelente • Aportes a la productividad • Capacitación impartida bajo la condición de instructor • Dominio y manejo instrumental de idiomas

Universidad de El Salvador	El Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la Universidad de la UES señala que los aspectos que se evalúan para la promoción administrativa son los siguientes: • Capacidad • Responsabilidad • Esfuerzo físico y mental • Ambiente y riesgo de trabajo • Tiempo de servicio Definiciones: para la correcta aplicación del presente reglamento, los factores mencionados en el artículo anterior se definen de la manera siguiente: • Capacidad: es el potencial necesario para que un empleado cumpla con las tareas de la clase ocupacional en términos de resultados finales. Comprende las variables: a) Nivel educativo b) Experiencia • Responsabilidad: es la obligación que tienen las personas encargadas de los actos ejecutados con relación a la naturaleza de un cargo o de personas que están bajo su cargo, así como el cumplimiento de las normas de trabajo establecidas por la institución. Comprende las variables establecidas en cada tabla de la escala de calificación escalafonaria. • Esfuerzo físico: es el que valora el nivel de utilización de las facultades físicas y la resistencia que requieren las tareas que realizan los empleados. • Esfuerzo mental: es lo que valora el nivel de conocimientos y la aptitud que requiere la solución de problemas o situaciones imponderables que demandan creatividad, así como la utilización de las facultades mentales que requieren las tareas que realizan los empleados. • Ambiente y riesgo de trabajo: valora las condiciones ambientales físicas y la contingencia de daño a las que está expuesto el trabajador, debido al lugar en el que se desarrollan las labores. • Tiempo de servicio: comprende la acumulación de años trabajados a partir de la fecha de ingreso a la universidad y, sucesivamente, los que permanezca laborando en ella. Se establecen como indicadores, diversos rangos de años.
FLACSO-Sede Ecuador	El personal de FLACSO gozará de los siguientes derechos: ser promovido a puestos de superior nivel, y, por ende, participar en los concursos que se presenten con motivo de plazas vacantes, siempre y cuando reúnan los requisitos necesarios, así como las restantes exigencias que se indicaren o establecieren. Las promociones serán determinadas por cada unidad, con base en criterios técnicos y objetivos²³.
FLACSO-Sede Guatemala	Existe la promoción según se realice las evaluaciones correspondientes para el ascenso; estas dependen de los grados académicos y la antigüedad para optar a otro nivel según la clasificación de personal de unidades de apoyo para la FLACSO.
Universidad Nacional Autónoma de México	Las reglas básicas de acceso y promoción en los cargos administrativos en la UNAM están asentadas en el contrato colectivo de trabajo firmado entre la UNAM y el sindicato de trabajadores de la UNAM (STUNAM). El contrato establece el procedimiento de admisión, el cual señala que al crearse una nueva plaza administrativa o quedar vacante una existente, la dependencia de adscripción deberá informar a las comisiones mixtas permanentes para su validación y notificación al STUNAM, que, a su vez, llevará a cabo el procedimiento de selección de la persona que ocupará la vacante.
Universidad Centroamericana	Este aspecto está contemplado en el Convenio Colectivo, que explicita: “Los trabajadores/as de la UCA podrán ser promovidos a ocupar y a desempeñar cargos inmediatos superiores en sus áreas afines, de acuerdo a una política de lógica promoción laboral, que tome en consideración lo establecido en la cláusula ocho del presente Convenio Colectivo, denominada Evaluación del desempeño. Cuando haya una vacante y antes de recibir solicitudes externas, la Dirección de Recursos Humanos le hará saber a los dirigentes sindicales, responsables administrativos o jefes inmediatos de la disponibilidad de la vacante”. Capítulo IV de la Evaluación del desempeño (Convenio Colectivo UCA-STUCA): “Los trabajadores administrativos deberán desempeñar sus cargos con eficiencia y su evaluación al desempeño se realizará a través de la Dirección de Recursos Humanos, en coordinación con los jefes inmediatos; dicha evaluación se realizará al menos una vez al año. Factores a considerar: factores de deberes, factores de resultados y factores de competencia conductual. El sindicato participará en la formulación de mecanismos de evaluación. El trabajador tiene derecho de conocer resultados de la evaluación, en caso de ser necesaria una revisión de los resultados, el mismo podrá recurrir a la Vicerrectoría Administrativa como instancia de apelación”.
Pontificia Universidad Católica del Perú	El proceso de selección del personal administrativo es llevado a cabo por la Oficina de Relaciones Laborales, la cual realiza una evaluación. Los aspectos a considerar son: una evaluación curricular, que contiene un análisis de los requisitos del perfil solicitados por la unidad correspondiente; y la evaluación psicológica, que incluye la evaluación del coeficiente intelectual y de los rasgos de personalidad, así como una entrevista personal. De ser necesario, la Oficina de Relaciones Laborales realiza una evaluación técnica de los concursantes. Por otro lado, la incorporación a la PUCP supone un período de prueba de tres meses, que garantice la eficiencia y rendimiento del contratado. Una vez demostradas estas condiciones, la PUCP procede al nombramiento del/la trabajador/a. Mediante este proceso ocurre un cambio en el vínculo laboral que puede requerir de la creación de una nueva plaza en el caso que la función no exista en el organigrama de la unidad solicitante, y que debe aprobar la Dirección de Administración.

FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Se ingresa y se asciende por concurso. Los concursos pueden ser: de antecedentes, de antecedentes y pruebas, y de pruebas, según se disponga en cada llamado a concurso. Las bases de los concursos serán aprobadas por el Consejo Directivo Central (CDC) y se entregarán a las personas en el momento de la inscripción. El primer acto del concurso consiste en divulgar los miembros del tribunal y los nombres de los inscritos al concurso. Las carpetas de antecedentes son públicas y se pueden consultar por solicitud. Los/as concursantes deben concurrir a todos los actos del concurso. Los tribunales de concursos serán de tres, cinco o siete miembros, siendo uno de ellos representante de los concursantes, elegido por voto al momento de la inscripción. Los/as demás miembros serán designados/as por el CDC. Los/as miembros del tribunal pueden ser recusados/as dentro de los dos días hábiles siguientes a la notificación de los concursantes. Los fallos del tribunal son inapelables, a menos que se declare la nulidad por vicios graves de procedimiento. Algunos concursos serán abiertos y otros pueden optarse por que sean abiertos o cerrados, depende del escalafón. Requisitos: • Inscripción en el Registro Cívico. Los/as ciudadanos/as legales podrían acceder después de tres años de haber obtenido la Carta de Ciudadanía. • Voto (en Uruguay el voto es obligatorio). En este caso no se subsana no haber votado con el pago de una multa. • Juramento de fidelidad a la bandera (se realiza en el primer año de secundaria o cualquier 19 de junio). • Aptitud moral y física certificada por la División Universitaria de la Salud. • Declaración jurada de adhesión al sistema democrático republicano de gobierno. • Pruebas, exámenes o concursos que se exijan con excepción de los funcionarios de vigilancia o de servicios. • Cuatro por ciento de los cargos no docentes de la Universidad de la República debe ser ocupado por personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad. Se reservarán los cargos en el momento del concurso, de ser posible en todos los escalafones.
--	---

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Titulaciones y/o grados académicos del personal administrativo

El indicador referido a las titulaciones hace referencia a los grados académicos y/o estudios que debe tener el personal administrativo según su cargo.

Las titulaciones se dividen en las siguientes categorías según propuesta de armonización de cargos:

- Administrativo: licenciatura con especialización en sus áreas de desempeño
- Profesionales: licenciatura con maestría
- Colaborador/a, administrativo y de biblioteca: licenciatura
- Técnico/as: estudios universitarios
- Mantenimiento/Servicios generales: estudios primarios y secundarios completos
- Seguridad física: estudios primarios, secundarios completos y especialización por área de desempeño

La Tabla N.º 47 contiene la información disponible en las 12 IES socias en cuanto a las titulaciones de su población administrativa.

Tabla N.º 47
Información disponible en las 12 IES socias según titulación de población administrativa

IES socias	Titulaciones
Universidad de Buenos Aires	Los títulos forman parte de los antecedentes que se evalúan en los concursos para incorporación de personal administrativo. Según el estatuto, cada uno cuenta con un puntaje: • Estudios primarios: 0,50 • Por cada año secundario: 0,18 • Ciclo básico secundario: 0,90 • Secundario completo (5 ó 6 años): 1,30 • Título universitario: 3,00 • Año terciario que hace a la función: 0,25 • Año terciario que no hace a la función: 0,15 La autoridad competente fijará los requisitos específicos para acceder al cargo, incluyendo la exigencia de título profesional cuando el cargo a concursar lo haga procedente.

Parte III. Procesos y estrategias de armonización de indicadores y variables

Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	Directivos/as: posgrados Coordinación: grados académicos de acuerdo al desempeño de funciones Secretaría: grado profesional de secretaria Tesorería: grado profesional de contador Servicios, seguridad y aseo: enseñanza secundaria terminada
Universidad Nacional de Colombia	Dentro del personal existen administrativos/as que: • No poseen nivel académico • Poseen título profesional universitario • Tienen educación básica primaria y secundaria • Cuentan con especialización Del total de cargos ocupados (2 895) la mayor proporción de personal no tiene nivel académico, este grupo representa un 35,3% de los cargos ²⁴ ; la segunda mayor proporción del personal administrativo obedece a aquellos que tienen como máximo nivel educativo alcanzado el título de profesional universitario, la cual representa un 21,6%; siguen aquellos con educación básica primaria y secundaria, en un orden del 15,3%; y luego aquellos con especialización, en un 11,6%.
Universidad Nacional de Costa Rica	Dependiendo del cargo o tipo de estrato de contratación, se establecen categorías mínimas de titulación. Dentro del personal administrativo se presentan las siguientes variaciones de titulación: • Poseen un nivel intermedio de educación general básica (primaria completa, secundaria completa o incompleta) • Título profesional universitario (bachillerato, diplomado, licenciatura, maestría y doctorado) • Nivel técnico especialista • Especialización
Universidad de El Salvador	En la Universidad de El Salvador se solicitan titulaciones de acuerdo al cargo: • Asistente administrativo: bachillerato o bachillerato con formación adicional • Profesional administrativo universitario: grado universitario y maestría
FLACSO-Sede Ecuador	FLACSO-Sede Ecuador exige titulaciones específicas dependiendo de su cargo: • Procurador/a: maestría • Coordinadores/as, auditora, jefes/as de área: título profesional y/o maestría • Asistentes: título profesional • Servicios generales: bachillerato
FLACSO-Sede Guatemala	FLACSO-Sede Guatemala exige titulaciones específicas dependiendo de su cargo: • Conserje, mensajero, vigilancia: primaria completa • Apoyo logístico, secretaría, recepción: diversificado con formación especializada • Asistente de coordinación y proyecto, contadores/as, procesos técnicos bibliotecarios: diversificado con formación especializada o estudios universitarios • Asistente de dirección, coordinación académica, posgrado, áreas y proyecto: diversificado altamente especializado o licenciatura • Unidad de evaluación, auditor/a interno/a, contador/a general, espacio cultural: licenciatura • Coordinación financiera, informática, publicaciones, secretaría administrativa, administración de fondos: licenciatura, con alta experiencia o con estudios de maestría
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	• Vicerrector/a administrativo: maestría • Directores/as administrativos: licenciatura, preferiblemente con maestría • Jefes/as/Responsables administrativos: licenciatura, preferiblemente con maestría • Asistentes ejecutivos : licenciatura, preferiblemente con maestría • Secretarías ejecutivas : diploma técnico, aunque la mayoría tiene título de licenciatura por las facilidades que brinda la universidad para realizar estudios universitarios. • Responsables administrativos-financieros: licenciatura, preferiblemente con maestría • Auxiliares administrativos: estudios universitarios en proceso • Auditor/a de sistemas de información: ingeniería en sistemas • En desarrollo físico y mantenimiento hay 280 personas con estudios primarios completos y estudios secundarios incompletos, también con secundaria completa, y algunas personas están realizando estudios en la universidad, en una carrera en particular.

Pontificia Universidad Católica del Perú	Personal no docente por grado máximo obtenido y sexo		
	Grado máximo	Masculino	Femenino
		N.º	N.º
	Bachiller	146	174
	Doctor	27	9
	Licenciado o titulado	277	351
	Magíster	118	85
	Sin dato o sin grado	778	858
	Total	1 346	1 477
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Cada escalafón tiene el número de grados estatutarios necesarios para configurar una razonable carrera administrativa (Estatuto del Personal No Docente de la Universidad de la República). El número de grados de cada escalafón se determina por una ordenanza respectiva. Existe un “Estatuto de funcionarios que desempeñan tareas que requieren renovación permanente de conocimientos”. Para el escalafón administrativo, exclusivamente, se requiere: secundaria completa (6º año) más cursos o conocimientos y habilidades equivalentes.		

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Antigüedad

Este indicador se refiere a la cantidad de tiempo durante el que el personal administrativo ha desempeñado labores referentes a su cargo. Esta categoría resulta relevante a la hora de ser utilizada como forma de promoción.

A continuación, en la Tabla N.º 48, se presenta la información disponible y dada a conocer por las 12 IES socias según antigüedad de su personal administrativo.

Tabla N.º 48
Información disponible en las 12 IES socias según antigüedad del personal administrativo

IES socias	Antigüedad
Universidad de Buenos Aires	La antigüedad forma parte de la carrera y de los concursos de personal administrativo. No existe información sobre la antigüedad de la población administrativa.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	La mitad del personal administrativo (50%) tiene más de diez años trabajando en la institución. El otro 50% tiene entre uno y cinco años de trabajo. La antigüedad es un factor a considerar cuando existe promoción administrativa.
Universidad Nacional de Colombia	En relación con la antigüedad de la planta administrativa, una gran parte se ubica en un rango de cero a diez años de servicio, con el 42,2%; siguen aquellos/as en el rango de diez a veinte años, con 29%; luego los del rango de veinte a treinta años, con el 22,1%; y finalmente aquellos de treinta a cuarenta años de servicio, con el 6,7%.
Universidad Nacional de Costa Rica	El 31% del personal administrativo posee una antigüedad inferior a los cinco años. Por otra parte, el 14% posee una antigüedad entre los diez y los 15 años. El 7% del personal administrativo posee una antigüedad de entre los veinte y 25 años. Y, finalmente, un 1,3% del personal administrativo posee una antigüedad de entre los treinta y 35 años.
Universidad de El Salvador	El tiempo de servicio sí es un criterio para la escala de calificación escalonaria regulado en el art. 72 del Reglamento General del Sistema de Escalafón del Personal de la UES. En este se señala que el tiempo de servicio comprende la acumulación de años trabajados a partir de la fecha de ingreso a la universidad y, sucesivamente, los que permanezca laborando en ella. Se establecen como indicadores, diversos rangos de años. Es uno de los factores de calificación escalonaria.
FLACSO-Sede Ecuador	No aplica

FLACSO-Sede Guatemala	• Conserjería: el 65% tiene más de cinco años de estabilidad laboral. • Recursos humanos y administración (compras, mantenimiento, auditoría interna, mensajería, seguridad): el 90% tiene más de ocho años de estabilidad laboral. • Unidad financiera: el 30% tiene más de diez años de estabilidad laboral. • Unidad informática: el 50% cuenta con más de nueve años de estabilidad laboral. • Centro de documentación: el 50% tiene más de nueve años de estabilidad laboral.																																										
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información																																										
Universidad Centroamericana	El 63% del personal administrativo de la UCA tiene entre 26 y 45 años de edad, solamente el 6% de sus trabajadores/as tienen menos de 25 años, y un 30% de la planilla tiene más de 46 años. Casi la mitad del personal administrativo que labora en las unidades académicas tienen de uno a cinco años de trabajar en la universidad (46%) y un 21% tienen más de 16 años de antigüedad.																																										
Pontificia Universidad Católica del Perú	<table><tr><th colspan="3">Personal no docente por antigüedad laboral y sexo</th></tr><tr><th></th><th>Masculino</th><th>Femenino</th></tr><tr><th></th><th>N.º</th><th>N.º</th></tr><tr><td>[0-5]</td><td>774</td><td>895</td></tr><tr><td>[6-10]</td><td>150</td><td>187</td></tr><tr><td>[11-15]</td><td>147</td><td>151</td></tr><tr><td>[16-20]</td><td>56</td><td>87</td></tr><tr><td>[21-25]</td><td>79</td><td>67</td></tr><tr><td>[26-30]</td><td>52</td><td>25</td></tr><tr><td>[31-35]</td><td>46</td><td>19</td></tr><tr><td>[36-40]</td><td>21</td><td>25</td></tr><tr><td>[41-45]</td><td>15</td><td>19</td></tr><tr><td>[46- a más]</td><td>6</td><td>2</td></tr><tr><td>Total</td><td>1 346</td><td>1 477</td></tr></table> En cuanto a la antigüedad de la población administrativa, la mayor parte se ubica en el rango de cero a cinco años, con un 59,1%; seguida por la población con entre seis y diez años de antigüedad, con un 12%. El tercer grupo de antigüedad, con mayor número de personal, lo comprende aquel del rango de 11 a 15 años, con un 10,6%.	Personal no docente por antigüedad laboral y sexo				Masculino	Femenino		N.º	N.º	[0-5]	774	895	[6-10]	150	187	[11-15]	147	151	[16-20]	56	87	[21-25]	79	67	[26-30]	52	25	[31-35]	46	19	[36-40]	21	25	[41-45]	15	19	[46- a más]	6	2	Total	1 346	1 477
Personal no docente por antigüedad laboral y sexo																																											
	Masculino	Femenino																																									
	N.º	N.º																																									
[0-5]	774	895																																									
[6-10]	150	187																																									
[11-15]	147	151																																									
[16-20]	56	87																																									
[21-25]	79	67																																									
[26-30]	52	25																																									
[31-35]	46	19																																									
[36-40]	21	25																																									
[41-45]	15	19																																									
[46- a más]	6	2																																									
Total	1 346	1 477																																									
FLACSO-Proyecto Uruguay	Sin información																																										
UDELAR																																											

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Remuneración

Este indicador hace referencia a la existencia de escalas de los salarios que recibe el personal administrativo, según sus responsabilidades, cargo, estudios o antigüedad.

La Tabla N.º 49 contiene la información disponible en las IES socias según remuneración de su población administrativa.

Tabla N.º 49
Información disponible en las 12 IES socias según remuneración de su población administrativa

IES socias	Remuneración
Universidad de Buenos Aires	La UBA cuenta con una escala no docente; según el cargo, el sueldo básico varía. El cargo no tiene que ver con la categoría (administrativos, mantenimiento y servicios generales, etc.) sino con la sumatoria de adicionales (antigüedad, títulos, etc.). Las remuneraciones van desde 5 329 a 15 988 pesos argentinos.
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	Existe una escala de remuneraciones que no es pública.
Universidad Nacional de Colombia	Sin información
Universidad Nacional de Costa Rica	Existe una categorización de las remuneraciones dependiendo de su categoría profesional. Los salarios van desde la categoría 11 a la 48, siendo las remuneraciones desde los US\$ 698 a los US\$ 2 335.
Universidad de El Salvador	La escala de remuneraciones es la siguiente: • Servicios generales: desde \$ 450 hasta \$ 605 • Empleado calificado: desde \$ 570 hasta \$ 750 • Asistente administrativo: desde \$ 630 hasta \$ 900 • Técnico: desde \$ 743 hasta \$ 971 • Profesional universitario administrativo: desde \$ 1 300 hasta \$1 600
FLACSO-Sede Ecuador	En FLACSO-Sede Ecuador las remuneraciones dependen y tienen categorización de acuerdo al cargo a desempeñar: • Coordinadores/as: desde US\$ 2 367 hasta US\$ 3 492 • Jefes/as de área: desde US\$ 1 269 hasta US\$ 2 467 • Asistentes: desde US\$ 500 hasta US\$ 1 155 • Servicios: desde US\$ 463 hasta US\$ 753
FLACSO-Sede Guatemala	FLACSO-Sede Guatemala categoriza sus remuneraciones por cargo a desempeñar: • Conserje, mensajero/a, vigilancia: desde Q 1 800 hasta Q 3 300 • Apoyo logístico, secretaría, recepción: desde Q 2 000 hasta Q 3 500 • Asistente de coordinación y proyecto, contadores/as, procesos técnicos bibliotecarios: desde Q 3 600 hasta Q 6 000 • Asistente de dirección, coordinación académica, posgrado, áreas y proyecto: desde Q 6 100 hasta Q 9 000 • Unidad de evaluación, auditor/a interno/a, contador/a general, espacio cultural: desde Q 6 800 hasta Q 10 500 • Coordinación financiera, informática, publicaciones, secretaría administrativa, administración de fondos: desde Q 10 600 hasta Q 20 000
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	La escala de remuneración oscila entre US\$ 160 (sector de mantenimiento) y US\$ 1 800 (titulares de direcciones).
Pontificia Universidad Católica del Perú	Existe una escala de remuneraciones que no es pública.
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	Sin información

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Violencia, acoso o discriminación

Hace referencia a la información sobre las relaciones entre el personal administrativo y/o con los/as demás integrantes de la comunidad universitaria, lo cual podría definir o dar antecedentes de dinámicas “excluyentes”. Para este indicador, se recomienda considerar lo que se señaló para la población estudiantil.

La Tabla N.º 50 contiene la información disponible en las 12 IES socias según el indicador “Violencia, acoso o discriminación” en su población administrativa.

Tabla N.º 50
Información disponible en las 12 IES socias según el indicador “violencia, acoso o discriminación” en su población administrativa

IES socias	Violencia, acoso o discriminación
Universidad de Buenos Aires	Sin información
Universidad Estatal de Campinas	Sin información
FLACSO-Sede Chile	No existe registro de ningún caso.
Universidad Nacional de Colombia	El 14 de noviembre de 2006 se publicó el reglamento “Por [el] cual se implementan los mecanismos de prevención de las conductas que constituyen acoso laboral y se establece un procedimiento interno en la Universidad Nacional de Colombia”. Este fue firmado por el rector de la Universidad Nacional de Colombia.
Universidad Nacional de Costa Rica	Las principales instancias encargadas de tratar la manifestación del hostigamiento sexual en la UNA son: la Fiscalía contra el Hostigamiento Sexual, la Comisión de Resolución de Denuncias sobre Hostigamiento Sexual y el Tribunal Universitario de Apelaciones. La Fiscalía contra el Hostigamiento Sexual se encarga de dar seguimiento a la persona que denuncia el hostigamiento, así como de facilitarle la debida representación; la Comisión de Resolución de Denuncias de Hostigamiento Sexual funciona como órgano jurisdiccional en materia de hostigamiento sexual al interior de la universidad; y la Junta de Relaciones Laborales conoce, tramita y decide en cuestiones relacionadas con conflictos laborales. Desde el año 2006 hasta el año 2011, la Fiscalía contra el Hostigamiento Sexual atendió un total de 22 denuncias y 37 consultas, todas por parte de mujeres (de ellas, cinco administrativas) y cuyos perpetradores eran hombres (de ellos, seis administrativos). Los tipos de manifestación denunciados son: de tipo verbal (17 mujeres), acercamientos corporales (14 mujeres) y requerimientos de favores sexuales (ocho mujeres). Las sanciones aplicadas fueron: a cuatro personas se les aplicó el despido sin responsabilidad patronal; a ocho personas se les suspendió de ocho a 15 días, sin goce de salario; en el caso de estudiantes, a dos se les aplicó la suspensión (a uno por siete días y a otro por un mes); a una persona se le aplicó el apercibimiento por escrito; tres expedientes fueron archivados; dos de las denuncias aún se encontraban sin resolución por proceso anulado o absolución del presunto hostigador. El Instituto de Estudios de la Mujer ha realizado varios diagnósticos sobre la prevalencia de violencia intrafamiliar y hostigamiento sexual en las tres poblaciones del estudio.
Universidad de El Salvador	Dentro del período 2008-2009, se señala que hubo un total de diez casos de denuncias de acoso sexual. También se señala que la información no es pública, y solo es informada una vez por año, sin desagregarse por sexo, solo por facultad. En la Universidad de El Salvador, la unidad encargada de ver y resolver estos casos es la Defensoría de los Derechos Universitarios, un organismo independiente de cualquier tipo de autoridad universitaria; sean organismos colegiados o funcionarios, art. 62 de la Ley Orgánica de la UES. Tiene por objeto: conocer de las violaciones que cualquier autoridad universitaria cometa a los derechos de los miembros de la comunidad universitaria, por actos u omisiones, garantizando la defensa o restauración de tales derechos, para quien resultare afectado (art. 62, inciso segundo de la Ley Orgánica de la UES). Qué son los derechos universitarios: son las facultades inherentes a cada uno/a de los/as miembros/as de la comunidad universitaria, reconocidas en la Constitución de la República, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en lo aplicable, las leyes y los reglamentos universitarios (art. 3 del Reglamento Especial de la Defensoría, UES). La información referente a estos casos no es pública y no se llevan datos estadísticos sobre los mismos; solo se brinda información cuando el o la defensora elabora su informe anual. No se brinda información de los casos cuando estos están en vías de investigación, la cual puede llegar a durar de un mes a seis meses.

FLACSO-Sede Ecuador	FLACSO se rige bajo el Código de Ética ²⁵ , principalmente para los siguientes artículos: Art. 97.- Las conductas de los/as miembros de FLACSO, académicos, administrativos, servicio, alumnado, autoridades, se rigen por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 98.- Se consideran fallas a la ética académica aquellos comportamientos que violen las disposiciones del Código de Ética de la FLACSO; así, los literales que contemplan los factores de violencia, acoso o discriminación son: a) la discriminación en razón de raza, color, religión, nacionalidad, origen étnico, género, estado marital, orientación sexual o discapacidad; c) la agresión física y/o verbal, amenazas, intimidación, hostigamiento, acoso, coerción o descalificaciones hacia cualquier miembro de la institución; d) el hostigamiento, acoso sexual, acoso en requerimiento de favores sexuales bajo amenaza de castigos físicos o académicos, bajo promesa de premios académicos, beneficios salariales u otros; y f) distribuir y/o difundir cartas, escritos, correos electrónicos, fotografías, videos, etc., que atenten contra la honra y dignidad de los/as estudiantes, funcionarios y personal de la sede.
FLACSO-Sede Guatemala	Hace algunos años, el Comité de Ética conoció dos casos, uno sobre acoso sexual en contra de un hombre; y otro caso sobre violencia verbal de género. Ambos fueron conocidos por el Consejo Académico de la FLACSO, donde se procedió según el Código de Ética.
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información
Universidad Centroamericana	No existen instancias especializadas creadas para prevenir, sancionar y erradicar diversas expresiones de discriminación. No se conoce caso alguno reportado en este sentido. Lo que no implica que este tipo de prácticas no se den.
Pontificia Universidad Católica del Perú	La PUCP cuenta con la Defensoría Universitaria y con un Sindicato único de empleados y obreros de la PUCP. Hasta el momento no se han emitido reportes oficiales de denuncias que respondan a este indicador. El sistema de control interno en la universidad se sostiene en sus órganos de gobierno. El Consejo Universitario tiene entre sus funciones “adoptar las medidas que atañen a la economía de la universidad” y “ejercer poder disciplinario sobre los docentes, estudiantes y personal administrativo, en la forma y grado que lo determinen los reglamentos” (art.79, incisos j y n).
FLACSO-Proyecto Uruguay	No existe un mecanismo específico para el tema.

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Organizaciones de representación y/o sindicalización

Este indicador busca conocer la existencia de organizaciones representativas y de sindicalización de los/as administrativos/as dentro de las IES socias.

Tabla N.º 51
Información disponible en las 12 IES socias según el indicador “organizaciones de representación o de sindicalización” en su población administrativa

IES socias	Organizaciones de representación o de sindicalización																		
Universidad de Buenos Aires	El Estatuto para Personal No Docente, en su art. 25, establece: Derechos gremiales: el agente tendrá derecho a constituir asociaciones gremiales o incorporarse a las existentes para la mejor defensa de sus derechos y al desarrollo de actividades culturales, asistenciales o deportivas, de acuerdo con las disposiciones legales en vigencia. Los/as no docentes cuentan con representación gremial a través de APUBA (Asociación del personal no docente de la UBA).																		
Universidad Estatal de Campinas	Sin información																		
FLACSO-Sede Chile	No aplica																		
Universidad Nacional de Colombia	Sindicato de Trabajadores y Empleados Universitarios de Colombia: constituido como una organización de primer grado, de rama de actividad económica y por rama de servicios, filial de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), con personería jurídica N° 004964, de septiembre de 1991. Conformado aproximadamente por seis mil socios, entre profesores, trabajadores y empleados de las 29 universidades públicas e instituciones de educación superior del país. Los objetivos de esta organización son: • Trabajar por y propender a la defensa de la Universidad Pública Estatal. • Trabajar por y propender al principio de la solidaridad con un sentido de clase. • Trabajar por el fortalecimiento de los lazos de unidad entre el movimiento sindical. • Fortalecer relaciones con el estamento docente, estudiantil y de pensionados/as. • Procurar el bienestar moral y material de sus socios. • Celebrar convenciones colectivas. • Presentar y acordar los memoriales respetuosos. • Representar a sus socios/as a través de apoderados/as en todo tipo de procesos laborales. • Promover la educación sindical, política, técnica, la recreación y cultura, entre todos sus socios.																		
Universidad Nacional de Costa Rica	Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Universidad Nacional: instancia representativa de los y las trabajadoras que se rige por su estatuto y por las decisiones que se tomen en la Asamblea General de Trabajadores Sindicalizados. Busca la defensa y protección de los intereses de las personas trabajadoras de la Universidad Nacional de Costa Rica.																		
FLACSO-Sede Ecuador	No aplica																		
FLACSO-Sede Guatemala	Hay un proceso de formación de sindicato.																		
Universidad Nacional Autónoma de México	Sin información																		
Universidad Centroamericana	El sector administrativo está organizado en el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Centroamericana (STUCA).																		
Pontificia Universidad Católica del Perú	Sindicato PUCP: el 15,4% del total de trabajadores se encuentra inscrito en el sindicato único de obreros y trabajadores de la PUCP. <table><tr><th colspan="3">Personal no docente sindicalizado</th></tr><tr><th></th><th>Masculino</th><th>Femenino</th></tr><tr><th></th><th>N.º</th><th>N.º</th></tr><tr><td>No sindicalizado</td><td>1 075</td><td>1 312</td></tr><tr><td>Sindicalizado</td><td>271</td><td>165</td></tr><tr><td>Total</td><td>1 346</td><td>1 477</td></tr></table>	Personal no docente sindicalizado				Masculino	Femenino		N.º	N.º	No sindicalizado	1 075	1 312	Sindicalizado	271	165	Total	1 346	1 477
Personal no docente sindicalizado																			
	Masculino	Femenino																	
	N.º	N.º																	
No sindicalizado	1 075	1 312																	
Sindicalizado	271	165																	
Total	1 346	1 477																	
FLACSO-Proyecto Uruguay UDELAR	El sindicato que representa a los funcionarios no docentes de la Universidad de la República es AFFUR (Agrupación Federal de Funcionarios de la Universidad de la República).																		

Fuente: Informes de indicadores sobre exclusión social de las IES socias de MISEAL (2012). Informes de condiciones existentes de normas y reglamentos de las IES socias de MISEAL (2013).

Elaboración: FLACSO-Sede Chile.

Estrategias de armonización para el relevamiento de las seis variables interseccionales: abordaje conceptual, estado de la situación en las IES socias y recomendaciones para la recolección

La escasa disponibilidad de variables para la desagregación de los indicadores impide realizar diagnósticos más finos sobre las inequidades que afectan a los grupos vulnerables en las instituciones de educación superior, razón por la cual es necesario construir un sistema de indicadores interseccionales, de tal forma que los indicadores relativos a la población estudiantil, el personal docente y el personal administrativo puedan ser desagregados por: sexo, edad, raza/etnia, nivel socioeconómico, discapacidad y orientación sexual. Además, para que los datos así recopilados y desagregados puedan ser comparados a nivel internacional, es necesario recolectarlos siguiendo pautas específicas que hagan posible su estandarización entre todas las IES socias de MISEAL.

La información para el análisis comparativo contenido en las páginas subsiguientes se sustenta en los informes de indicadores sobre exclusión social de las IES participantes en el año 2012, las matrices de síntesis sobre indicadores de las IES socias y el informe estandarizado elaborado por el equipo de Brasil con base en dichos informes (UNICAMP, 2013), ampliamente utilizados en la segunda parte de este documento. Para el abordaje conceptual de cada variable se partió de la definición que cada uno de los países del paquete *Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las IES de América Latina* realizó, y cuya autoría se cita a lo largo del texto; también se recurrió a una revisión bibliográfica adicional. Finalmente, se examinaron las publicaciones relativas a la estandarización de datos a nivel regional, en particular en el marco de los censos de población, realizados por organismos internacionales con amplia experiencia en estudios comparativos regionales, tales como la CEPAL, CELADE, UNESCO, entre otros.

A continuación, para cada una de las poblaciones de la comunidad académica (estudiantes, personal docente y personal administrativo), se presenta un resumen de los datos disponibles en las IES socias de MISEAL sobre las seis variables previamente seleccionadas: edad, sexo, raza/etnia, nivel socioeconómico, discapacidad y orientación sexual. Posteriormente, para cada variable interseccional se recomienda una estrategia de recolección en las IES socias que facilitará la comparabilidad internacional de los datos obtenidos.

En lo que se refiere a la población estudiantil, casi todas las IES socias consideran las variables “sexo” y “edad” en sus instrumentos de recolección de datos; estas dos son principalmente utilizadas en la desagregación de cuatro indicadores: admitidos, matriculados, rendimiento académico y área de conocimiento. Es importante señalar que solo tres IES cuentan con el indicador “estudiantes por programas de admisión especial” y ninguna registra de manera continua el indicador de casos de “violencia, acoso o discriminación”, si bien varias IES cuentan con datos dispersos que podrían ser de gran utilidad para el relevamiento sistemático del indicador de violencia.

Tabla N.º 52
Relevamiento de variables población estudiantil

Relevamiento de datos sobre variables para al menos un indicador de los nueve contemplados para la población estudiantil en las IES socias de MISEAL						
País/Universidad	Sexo	Edad	Nivel socioeconómico	Raza/Etnia	Discapacidad	Orientación sexual
Argentina/UBA	X	X				
Brasil/UNICAMP	X	X	X	X	X	
Chile/FLACSO	X	X				
Colombia/UNAL	X	X	X			
Costa Rica/UNA	X	X				
El Salvador/UES	X	X	X			
Ecuador/FLACSO	X	X	X	X	X	X
Guatemala/FLACSO	X	X				
México/UNAM	X	X	X	X		
Nicaragua/UCA	X	X				
Perú/PUCP	X	X	X		X	
Uruguay/FI UDELAR	X	X	X			

Fuente: UNICAMP (2013: 33).

Nota: Una casilla vacía significa que la IES no recoge información sobre la variable para ninguno de sus indicadores sobre la población estudiantil.

Las otras cuatro variables son contempladas por pocas instituciones de educación superior: siete cuentan con datos sobre la situación socioeconómica de los/as estudiantes matriculados/as; tres afirman disponer de datos sobre “discapacidad” y “raza/etnia”; y, finalmente, solo una IES confirmó recolectar información sobre la variable “orientación sexual”.

Como se observa en la Tabla N.º 53, la información disponible sobre la población docente es aun más escasa, limitada principalmente a las variables “sexo” y “edad”. La desagregación en función de estas se aplica principalmente para los indicadores de “área de conocimiento”, “cargos académicos-administrativos y directivos”, “tipo de nombramiento” y “titulaciones” (o grados académicos alcanzados por los docentes); aún si en menor medida, para el resto de indicadores (“tipo de contrato”, “carrera docente/escalafón”, “antigüedad”) también existe segregación, excepto para los casos de “violencia, acoso o discriminación”, debido a que solo dos IES relevan dicho indicador. Para las otras cuatro variables contempladas, la UNICAMP es la única que cuenta con información sobre “raza/etnia”, “discapacidad” y “orientación sexual”, y la Universidad de El Salvador, con la variable “nivel socioeconómico”.

Tabla N.º 53
Relevamiento de variables personal docente

Relevamiento de datos sobre variables para al menos un indicador de los ocho contemplados para la población docente en las IES socias de MISEAL						
País/Universidad	Sexo	Edad	Nivel socioeconómico	Raza/Etnia	Discapacidad	Orientación sexual
Argentina/UBA	X	X				
Brasil/UNICAMP	X	X		X	X	X
Chile/FLACSO	X	X				
Colombia/UNAL	X	X				
Costa Rica/UNA	X	X				
El Salvador/UES	X	X	X			
Ecuador/FLACSO	X	X				
Guatemala/FLACSO	X	X				
México/UNAM	X	X				
Nicaragua/UCA	X	X				
Perú/PUCP	X	X				
Uruguay/FI UDELAR	X	X				

Fuente: UNICAMP (2013: 34).

Nota: Una casilla vacía significa que la IES no recoge información sobre la variable para ninguno de sus indicadores sobre la población docente.

Similar situación presenta el personal administrativo, donde la mayoría de IES contempla las variables “sexo” y “edad” de los/as empleados/as y solamente la UNICAMP y la Universidad del Salvador alguna de las otras. La desagregación con base en “sexo” y “edad” se da principalmente para los indicadores de: “cargos” y “remuneración”. Al menos siete IES también cuentan con desagregación para las dimensiones “antigüedad”, “titulación/grados académicos” y “carrera administrativa”, con excepción del indicador “casos de violencia, acoso o discriminación” debido a las razones antes expuestas.

Tabla N.º 54
Relevamiento de variables personal administrativo

Relevamiento de datos sobre variables para al menos un indicador de los seis contemplados para el personal administrativo en las IES socias de MISEAL						
País/Universidad	Sexo	Edad	Nivel socioeconómico	Raza/Etnia	Discapacidad	Orientación sexual
Argentina/UBA	X	X				
Brasil/UNICAMP	X	X		X	X	X
Chile/FLACSO	X	X				
Colombia/UNAL	X	X				
Costa Rica/UNA	X	X				
El Salvador/UES	X	X	X			
Ecuador/FLACSO	X	X				
Guatemala/FLACSO	X	X				
México/UNAM	X	X				
Nicaragua/UCA	X	X				
Perú/PUCP	X	X				
Uruguay/FI UDELAR	X	X				

Fuente: UNICAMP (2013: 35).

Nota: Una casilla vacía significa que la IES no recoge información sobre la variable para ninguno de sus indicadores sobre el personal administrativo.

En relación a las cuatro variables relevadas con menor frecuencia, como son “raza/etnia”, “discapacidad”, “nivel socioeconómico” y “orientación sexual”, los informes de las IES socias reportan definiciones/conceptualizaciones muy heterogéneas. Consecuentemente, se hace ineludible implementar

un proceso de armonización de la medición con el fin de disponer de información comparable entre las 12 instituciones socias, que posteriormente podría ser adoptado por otras universidades de la región. En este sentido, el hecho de que la mayoría de IES no recolecte información sobre numerosas variables constituye más bien una ventaja a la hora de adoptar un sistema de indicadores interseccionales; las otras IES deberán ajustar lo existente a la metodología propuesta en el marco del proyecto MISEAL.

La metodología adoptada para medir las diferentes variables está influenciada por el enfoque conceptual que se tiene de las mismas. Los paradigmas sobre la manera de concebir la discapacidad, la raza/etnia, el nivel socioeconómico y la orientación sexual han ido cambiando con el tiempo; esto, a su vez, repercute en los modelos y propuestas de medición que evolucionan junto con los conceptos. A continuación, para cada variable, se hace un repaso de la forma en que ha sido considerada en diversos instrumentos de medición, más particularmente en los censos de población y vivienda. Además, se recopilan las recomendaciones elaboradas por organismos internacionales para lograr una mayor armonización y comparabilidad de los datos a nivel regional.

Variable “raza/etnia”

¿Cómo se mide esta variable en los censos de población y vivienda?

La referencia a los censos de población se justifica por la experiencia más amplia de este instrumento en la captación del enfoque étnico-racial y porque algunos organismos internacionales, en especial la CEPAL, han trabajado en procesos de armonización de datos para permitir una mayor comparabilidad internacional. No obstante, muchas de las recomendaciones emitidas en el marco de los censos pueden ser atendidas para la inclusión de la perspectiva étnica a otras fuentes de datos.

Para lograr la incorporación del enfoque étnico-racial en la recopilación de datos es preciso tener claridad conceptual sobre lo que entendemos por los términos “grupos étnicos” o “grupos raciales”, para, posteriormente, operacionalizarlos en las preguntas y variables más relevantes destinadas a identificar a estos grupos. Aquí no se pretende cerrar el debate, ya que se trata de construcciones sociales en movimiento y discusión para las cuales no existe unanimidad²⁶.

Una definición operativa del concepto de grupos étnicos sería: “Los grupos étnicos son categorías de atribución e identificación empleadas por los actores mismos, estas categorías tienen, entonces, la característica de organizar las interacciones entre los individuos y los grupos” (Barth, 1976: 205, citado en Quintero, 2012: 1). “Una de las consecuencias históricas de la construcción social de grupos o comunidades étnico-raciales ha sido la de crear y mantener distinciones sociales y privilegios de los grupos dominantes. La ‘raza’ o la ‘etnia’ se convierten así en la excusa a partir de la cual se legitima la posición subordinada que ocupan en la sociedad las minorías étnicas o raciales (Quintero, 2012: 1)”.

A pesar de que en un inicio “lo racial” ha sido asociado con la naturaleza, y “lo étnico” con la cultura, existe, más bien, una asociación antes que una oposición entre ambos términos, e históricamente estos dos aspectos se han complementado mutuamente. De allí que en la actualidad se tienda a hablar más en términos étnicos-raciales y que varios países de América Latina hayan implementado sistemas de “estadísticas étnico-raciales” para medir los grados de exclusión, desigualdad y discriminación que afectan a sus respectivas minorías (Quintero, 2012).

En relación con los procesos de re-producción de las desigualdades sociales, a continuación se pone especial atención en la recolección de datos sobre dos grupos étnicos raciales históricamente discriminados en la región, con presencia en la mayoría de países socios del proyecto MISEAL: los indígenas y los afrodescendientes. El énfasis en el abordaje de estas dos minorías no significa reducir la identidad étnico-racial de América Latina a estos dos grupos; así, las dimensiones para operacionalizar las identidades

étnico-raciales (autoidentificación, origen, cultura, etc.) y las recomendaciones finales para la inclusión de la perspectiva étnico-racial en la recolección de datos permiten indagar la diversidad de grupos presentes en cada país: chinos, gitanos, blancos, mestizos, indígenas, afrodescendientes, etc.

Se podría definir a los pueblos indígenas como:

Comunidades, pueblos y naciones [...] que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades precoloniales y anteriores a las invasiones que tuvieron lugar en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en parte de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones legales y sus sistemas legales (Martínez Cobo, 1986, citado en CELADE-División de población de la CEPAL, UNICEF, UNFPA, 2011a: 12).

Así, lo indígena es una subcategoría de lo étnico, que tal como lo sostiene el convenio 169 de la OIT se distingue por su carácter “originario” en un territorio. Igualmente, la conciencia de su identidad indígena es esencial para su determinación. Además, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 cerró el debate en cuanto al reconocimiento de los indígenas como pueblo. Contrariamente, para los/as afrodescendientes no existe consenso sobre su equiparación como pueblo, a no ser en países como Colombia y Ecuador, y para ciertos grupos como los/as creoles en Nicaragua y los/as garífunas en Honduras, Guatemala y Nicaragua. Esto se debe a que en el caso de los/as afrodescendientes se ha privilegiado históricamente el concepto de raza y, dentro de este, el color de la piel.

Una definición operativa de afrodescendientes sería: “Todos los pueblos y las personas descendientes de la diáspora africana en el mundo. En América Latina y el Caribe incluye a las distintas culturas ‘negras’ o ‘afroamericanas’ que emergieron de los descendientes de africanos, las que sobrevivieron a la trata o al comercio esclavista que se dio en el Atlántico desde el siglo XVI hasta el XIX (CELADE-División de población de la CEPAL, UNICEF, UNFPA, 2011a: 17)”.

Para varios organismos internacionales es fundamental utilizar la autoidentificación a una determinada categoría étnica, criterio que se ajusta a la adopción de una perspectiva de derechos. Por lo general se consideran cuatro dimensiones para operacionalizar las identidades étnico-raciales:

- a) El autoreconocimiento de la identidad: se refiere al ejercicio efectivo del derecho de autodefinirse como perteneciente a un pueblo, al desarrollo de la conciencia individual de esta pertenencia y a la aceptación de esta pertenencia por parte del mismo pueblo. [...]
 - b) El origen común: alude a la existencia de ancestros comunes y de un tronco histórico originario común, que ha dado lugar a la descendencia del pueblo hasta el presente. [...]
 - c) La cultura: se vincula a la conexión de las personas con las expresiones y manifestaciones culturales materiales y simbólicas propias de cada pueblo. Está asociada a características que por lo general fueron adquiridas a muy temprana edad y que pueden debilitarse por efecto de la aculturación, la globalización, la migración, la relación con otras culturas, o el impacto del racismo y la discriminación. [...]
 - d) La territorialidad: [...] está ligada a la idea de territorio, que habla de una herencia ancestral y de la memoria colectiva de los pueblos, de la ocupación de tierras ancestrales y del ejercicio de esta territorialidad a partir de la cosmovisión del pueblo
- (CELADE-División de población de la CEPAL, UNICEF, UNFPA, 2011a: 19-20).

Respecto a estas cuatro dimensiones, es importante aclarar que mantienen alguna independencia entre sí, puesto que bajo la influencia de ciertos procesos (la aculturación, la globalización, la migración, la relación con otras culturas, el impacto del racismo y la discriminación) pueden tomar direcciones diferentes. Para ilustrar: la globalización puede conllevar el abandono de las manifestaciones exteriores de la

cultura, pero no implica necesariamente que el autoreconocimiento étnico-racial disminuya. Además, no todos los grupos étnicos deben compartirlas al mismo tiempo.

Cada una de estas dimensiones presenta ventajas y desventajas, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla N.º 55
Ventajas y desventajas que presentan las dimensiones que permiten operacionalizar las identidades étnico-raciales

Dimensión/Indicadores	Ventajas	Desventajas
Autoreconocimiento de la identidad	Hace efectivo el derecho de cada uno a identificarse como perteneciente a un determinado grupo étnico-racial.	Depende del nivel de conciencia étnica: un contexto de fuerte discriminación étnico-racial puede llevar a subestimar a determinados grupos, mientras que en escenarios de revitalización cultural podría darse una sobre-estimación (contrariamente a la subestimación, la falsa inclusión no es relevante en América Latina).
	Al derivarse del enfoque de derechos, esta dimensión tiene preeminencia sobre las demás para la cuantificación de determinados grupos, como, por ejemplo, los pueblos indígenas y afrodescendientes.	Los resultados son afectados por la medida en que los diversos grupos (indígenas, afrodescendientes, otros) conciben el censo como un instrumento legítimo, y por su grado de compromiso con el operativo.
Origen común	En los censos de la ronda de 2010, algunos países hacen preguntas que tienen como término central la ascendencia, como, por ejemplo, los censos de Argentina y Uruguay.	Ha sido poco utilizada en los instrumentos de recolección de información debido a la dificultad de encontrar indicadores apropiados.
La cultura/Uso de la lengua autóctona	El uso de la lengua autóctona permite visualizar la heterogeneidad dentro y entre grupos étnicos.	El uso de la lengua es insuficiente como indicador para cuantificar los grupos étnico-raciales ya que la migración y la mayor escolarización hacen que esta se pierda; ergo, se lo debe combinar con otros indicadores como el auto-reconocimiento de la identidad.
La territorialidad	No solo los indígenas sino también otros grupos étnico-raciales conservan una fuerte identidad étnico-territorial.	No ha sido utilizada en los censos.

Fuente: Adaptado de CELADE-División de población de la CEPAL, UNICEF, UNFPA (2011a y 2011b).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

El examen de los censos nacionales revela que en los de las rondas 1990 y 2000, la mayoría de países socios de MISEAL incorporaron preguntas para identificar a los pueblos indígenas; sin embargo, la situación fue menos favorable para los/as afrodescendientes, ya que Argentina, Chile, México, Perú y Uruguay no los contemplaron, y en el caso de Guatemala solo se identificó a los garífunas. No obstante, varios países implementaron pruebas piloto nacionales con el propósito de incorporar a las poblaciones afrodescendientes en la ronda de censos de 2010, o mejorar su captación en caso de que ya las hubiesen incluido. Para ilustrar, en Chile, bajo el impulso de organizaciones de afrodescendientes, existió una discusión en torno a la inclusión de la categoría de “afrodescendiente” en su censo de 2012²⁷.

Para la identificación indígena, se observó un cambio conceptual entre las rondas censales de 1980 y 1990, y la de 2000. En el primer caso, la medición se realizó con base en preguntas mayormente relacionadas con el idioma, es decir, con el criterio cultural, mientras que en el segundo se prefirió la dimensión de la autoidentificación. En cuanto a los/as afrodescendientes, el criterio utilizado siempre ha sido el de la autodefinición, pero se da una situación algo ambigua, ya que la clasificación que se ha construido para la captación responde a categorías raciales. Para ilustrar, en los censos de Brasil se ha tendido a equiparar el concepto de grupo étnico al de raza, reduciéndolo al color de la piel (CELADE-División de población de la CEPAL, UNICEF, UNFPA, 2011a).

Tabla N.º 56
Criterios de identificación de la población afrodescendiente y/o indígena en los censos 1980-2010

País/Grupo étnico que incluye		Rondas de censos/criterios				
		1980	1990	2000	2010	
					Grupo étnico que incluye	Criterio
Argentina, indígenas	Censo de población			Autoidentificación a nivel de hogar	Pueblos indígenas y afrodescendientes	Básico: no pregunta. Ampliado (por muestra): autoidentificación
	Encuesta complementaria					
Brasil, afrodescendientes e indígenas		Autoidentificación	Autoidentificación	Autoidentificación	Pueblos indígenas y afrodescendientes	Tanto el básico como el ampliado (por muestra): autoidentificación por raza/color; pueblo indígena al que pertenece, si se habla lengua indígena en el domicilio y cuál.
Chile, indígenas			Autoidentificación	Autoidentificación		
Costa Rica, afrodescendientes, indígenas, chinos	Censo de población			Autoidentificación		Autoidentificación
	Censo en poblaciones indígenas			Autoidentificación Lengua hablada Lengua materna		
Colombia, afrodescendientes, indígenas, "Rom" (o gitanos)		Autoidentificación Lengua hablada	Autoidentificación Lengua hablada	Autoidentificación Lengua hablada		
Ecuador, afrodescendientes e indígenas			Idioma, hogar		Pueblos indígenas, afrodescendientes y montuvios	Idiomas que hablan padre y madre habitualmente, lengua indígena hablada por la persona y autoidentificación según cultura y costumbres.
El Salvador, afrodescendientes e indígenas				Autoidentificación		
Guatemala, afrodescendientes e indígenas		Autoidentificación Traje indígena Calzado indígena Idioma hogar	Autoidentificación Lengua hablada Lengua materna Traje indígena	Autoidentificación Lengua hablada Lengua materna		

México, indígenas	Lengua hablada	Lengua hablada	Autoidentificación Lengua hablada	Pueblos indígenas	Básico: si habla dialecto o lengua indígena y cuál. Ampliado (por muestra): si habla dialecto o lengua indígena y cuál; si la persona entiende una lengua indígena, y autoidentificación (si se considera o no indígena con base en su cultura). Cuestionario de localidad: presencia de grupos indígenas.
Nicaragua, afrodescendientes, indígenas, mestizos de la Costa Caribe	Lengua hablada	Lengua hablada	Autoidentificación Lengua hablada		
Perú, indígenas	Lengua hablada	Lengua hablada	Lengua hablada		
Uruguay			No realizó censo	Pueblos indígenas y afrodescendientes	

Fuente: CELADE-División de población de la CEPAL, UNICEF, UNFPA (2011a: 27; 2011b: 11-12).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Sin embargo, tal como se describe en la Tabla N.º 56, bajo el paraguas del criterio de la autoidentificación adoptado en la mayoría de censos de la ronda de 2000, existe una gran heterogeneidad, tanto en la formulación de las preguntas como en las categorías de respuestas incluidas. Esto obedece a la necesidad que tiene cada país de contemplar su especificidad nacional en cuanto a la diversidad de grupos étnicos raciales presentes en su territorio, y a la forma en que cada uno de estos se identifica y autodenomina.

Tabla N.º 57
Preguntas asociadas al criterio de autoidentificación en los censos de 2000

País y fecha censal	Pregunta	Categorías	¿Identifica al pueblo?
Argentina (2001)	¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena?	Se listan 17 pueblos indígenas más la categoría "otro pueblo".	Sí. Pregunta cerrada a nivel de hogar
Brasil (2000)	Su color o raza es...	1. Blanco, 2. Negro, 3. Pardo, 4. Amarillo, 5. Indígena	No
Colombia (2005)	De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, es o se reconoce como:	1. Indígena, 2. Rom, 3. Raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia, 4. Palenquero de San Basilio, 5. Negro/a, mulato/a), afrocolombiano/a o afrodescendiente, 6. Ninguno de los anteriores	Si responde 1, "¿A cuál pueblo indígena pertenece?" (pregunta abierta)

Costa Rica (2000)	Pertenece... a la cultura...	1. Indígena, 2. Afrocostarricense o negra, 3. China, 4. Ninguna de las anteriores	No
Chile (2002)	¿Pertenece usted a alguno de los siguientes pueblos originarios o indígenas?	1. Alacalufe (Kawashkar), 2. Atacameño, 3. Aimara, 4. Colla, 5. Mapuche, 6. Quechua, 7. Rapa Nui, 8. Yámana (Yagán), 9. Ninguno de los anteriores	Sí. Pregunta cerrada
Ecuador (2001)	¿Como se considera...?	1. Indígena, 2. Negro (afroecuatoriano), 3. Mestizo, 4. Mulato, 5. Blanco, 6. Otro	Si responde 1, “¿A qué nacionalidad indígena o pueblo indígena pertenece?”
El Salvador (2007)	a) ¿Es usted...?	1. Blanco, 2. Mestizo (mezcla de blanco con indígena), 3. Indígena (responde b), 4. Negro (de raza), 5. Otro	
	b) Si ud. es indígena, ¿a qué grupo pertenece?	6. Lenca, 7. Kakawira (Cacaopera), 8. Nahua Pipil, 9. Otro (especifique)	Sí. Opción abierta para especificar el pueblo en categoría “otro”
Guatemala (2002)	¿A qué grupo étnico (pueblo) pertenece?	Se listan 22 pueblos indígenas, además de las categorías afroindígena, ladino, otros.	Sí. Pregunta cerrada
México (2000)	¿Es náhuatl, maya, zapoteco, mixteco o de otro grupo indígena?	1. Sí, 2. No	No
Nicaragua (2005)	¿Se considera perteneciente a un pueblo indígena o a una etnia? ¿A cuál de los siguientes pueblos indígenas o etnia pertenece?	P6. 1. Sí, 2. No Para los que responden Sí: P7. Se listan 13 categorías de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos.	Sí. Pregunta cerrada

Fuente: CELADE-División de población de la CEPAL, UNICEF, UNFPA (2011a: 29).

Los cambios en la formulación de la pregunta de autoidentificación de un censo nacional a otro tienen repercusiones directas en las cifras o la proporción que estos grupos representan en cada país, razón por la cual es importante realizar pruebas piloto de las nuevas preguntas para evaluar su adaptabilidad al contexto nacional. Para ilustrar, en Colombia los cambios en las preguntas, entre el censo de 1993 y de 2005, permitieron una mejora en la captación étnico-racial de los afrodescendientes: de un 1,5% identificado en el primer censo se pasó a un 10,6%, en el segundo relevamiento. Los principales cambios apuntaron a la inclusión de los conceptos “cultura”, “pueblo” y “rasgos físicos” en la misma pregunta, lo que estaría en armonía con la diversidad de identidades étnicas del país. Además, las categorías de respuestas incluyeron los diferentes términos locales mediante los que se identifican unas y otras.

Con base en la diversidad de formas nacionales de relevar la información de los grupos étnico-raciales en los censos, si bien no es posible plantear una única pregunta para todos los países de América Latina, a partir de la experiencia acumulada en censos y las pruebas piloto preparatorias, es viable identificar recomendaciones generales tanto de orden conceptual como operativas:

- El criterio de autoidentificación se ha convertido en el más utilizado para captar la información de los grupos étnico-raciales y es el más recomendable desde una perspectiva de derechos. Para-

lamente, es importante incorporar otras preguntas relacionadas con la identidad étnico-racial. Por ejemplo, para los pueblos indígenas, una relacionada con el idioma indígena hablado por las personas o el idioma que hablaban sus padres, ya que varios países cuentan con experiencia respecto de este tipo de preguntas. Cabe recordar que el criterio del idioma (dimensión cultural), como aproximación a la magnitud de los pueblos indígenas y otros grupos, presenta limitaciones técnicas ya que los procesos de migración y mayor escolarización hacen que este se pierda, por ende es imperativo combinarlo con el autoreconocimiento. Igualmente, los países que han reconocido territorios y tierras indígenas deberían incluir la identificación correspondiente en la boleta censal. En algunos países, ciertos grupos afrodescendientes conservan un idioma y una fuerte identidad étnico-territorial. Por lo tanto, las sugerencias anteriores son válidas para estos casos y podrían ser pertinentes para otras minorías.

- En el caso de los pueblos indígenas, los conceptos para su captación hacen referencia, principalmente, a la noción de pueblo, mientras que para los/as afrodescendientes esta idea no está definida universalmente. Así, para los primeros es importante identificar a qué pueblo pertenece la persona, incluyendo categorías de respuestas que correspondan a los diferentes pueblos indígenas que existen en el país; en caso de que sean demasiados, listar los principales pueblos e incluir la categoría “otro pueblo indígena”, solicitando especificarlo (“¿cuál?”).
- La experiencia adquirida por los países respecto de las variables que permiten la captación de los/as afrodescendientes revela la necesidad de dar importancia a la dimensión racial, basada en el fenotipo, y al modelo de ascendencia, ligada al origen de los/as antepasados/as.
- Es importante abrir espacios para la participación de las diversas minorías étnico-raciales en todo el proceso censal, es decir, involucrarlas desde la formulación de las preguntas de autoidentificación y las categorías utilizadas en ellas, hasta las campañas de sensibilización y concientización de la población.
- Previo a la elaboración de las preguntas, es indispensable conocer con qué terminología se reconoce y autodenomina cada grupo étnico-racial, para obtener resultados más precisos en la captación de la etnicidad; para esto, la realización de grupos focales con las diversas poblaciones es de gran utilidad. Para ilustrar, si bien el término “pueblo indígena” es el reconocido a nivel internacional, cada país debería adoptar los términos que reconocen los propios pueblos; en Ecuador, por ejemplo, se reconocen como “pueblos” y “nacionalidades”, y en Argentina, como “aborígenes”. Asimismo, entre los grupos afrodescendientes, muchas comunidades se reconocen como “negros”, ya que esta denominación representa una reivindicación socioracial; sin embargo, algunos grupos se oponen a la nominación “negro” por su carga estigmatizante entre la población blanca y mestiza y prefieren el término “afrodescendientes”. Otros grupos, en cambio, no se identifican con esta última denominación, ni con el color de la piel, sino con significados locales propios que se refieren a lo territorial, como, por ejemplo, los raizales del Archipiélago de San Andrés y Providencia o los palenqueros de San Basilio, en el caso de Colombia. Igualmente, en este último país los gitanos se autodenominan “Rom”.
- De acuerdo al contexto de cada país, la cláusula introductoria de la pregunta debe ser lo más directa posible, evitando largos enunciados que pueden conducir a diversas interpretaciones por parte del encuestado.

¿Cómo se mide esta variable en las IES socias?

Solo tres de las 12 instituciones socias contemplan esta variable, las definiciones reportadas en los informes de estas tres IES se resumen en la Tabla N.º 58.

Tabla N.º 58
Definición variable “raza/etnia”

Definiciones de la variable raza/etnia en las IES que relevan este dato	
País/Universidad	Definición
Brasil/UNICAMP	Característica declarada por las personas de acuerdo con las siguientes opciones: blanca, negra, amarilla, parda o indígena. Esta definición no es específica de la UNICAMP sino que es utilizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.
Ecuador/FLACSO	La solicitud de admisión tiene un ítem que reza: “¿Usted se califica en alguno de los siguientes grupos?”, el mismo que despliega las opciones: “afrodescendientes” e “indígenas”. Cuando él o la postulante llenan una de estas posibilidades, esta se registra en el sistema FLAX bajo la categoría correspondiente. En el caso de no hacerlo, se coloca “sin minoría”.
México/UNAM	Una vez aprobado el examen, todos los matriculados deben llenar un cuestionario que incluye las siguientes preguntas: • ¿Hablas alguna lengua indígena? Sí o No • ¿Tus padres hablan alguna lengua indígena? Sí o No • ¿Te consideras miembro de algún pueblo indígena? Sí o No • Si una o varias de las tres preguntas anteriores fueron afirmativas, especifica cuál lengua o pueblo indígena (aparecen las opciones de lenguas del país). En los casos afirmativos, adicionalmente se solicita especificar la lengua de sus padres.

Fuente: UNICAMP (2013: 26). Comentarios y complementaciones realizadas por el equipo de México al presente informe en mayo de 2013.

Adicionalmente, en 2011, la UNAL, de Colombia incorporó una pregunta de autoreconocimiento étnico en el formulario de inscripción para los/as estudiantes. Sin embargo, la instancia encargada del manejo de las estadísticas no ha procesado esta información en sus bases de datos, por lo cual hasta el momento no es posible acceder a la misma.

Entre las definiciones reportadas, cabe destacar las buenas prácticas de la UNICAMP y de la UNAM, que recurren a las preguntas utilizadas en sus respectivos censos nacionales de población y vivienda. Igualmente, la UNAL, para el autoreconocimiento étnico, retoma la pregunta y categorías de respuestas contempladas en el último censo de población y vivienda (2005), sin embargo esta solo se aplica para aquellos/as alumnos/as que ingresan a la universidad a través de los programas de admisión especial. Así, debería ser extendida al formulario de aquellos/as que ingresan por admisión regular, esto permitiría captar el número de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas que ingresan por esta vía e incluir en esta medición a mestizos, mulatos, etc. (Gómez, 2012).

En el caso de FLACSO-Sede Ecuador el formulario de inscripción también refiere a las categorías utilizadas en el censo nacional, como son “pueblos indígenas” y “afrodescendientes”; no obstante, el último censo de 2010 incorporó una categoría no contemplada en el censo anterior: “montubios”. Por lo cual se hace necesario ajustar el formulario de inscripción con esta nueva categoría.

Recomendaciones para la armonización de la variable “raza/etnia”

Como se señaló anteriormente, no es posible utilizar una única pregunta ni las mismas categorías de respuesta para relevar la información de los grupos étnico-raciales en los diferentes países socios de MISEAL, debido a que los grupos étnico-raciales presentes en cada territorio nacional varían de un país a otro; de igual manera que la terminología con la que se reconocen y autodenominan las diversas minorías étnico-raciales.

Esta heterogeneidad hace que lo más adecuado para recolectar esta variable en las IES socias sea utilizar la pregunta incorporada en el último censo nacional para estos grupos, tal como lo han venido haciendo algunas de las IES que registran la variable étnico-racial. Esta opción se justifica por el hecho

de que los censos son los instrumentos regionales que cuentan con mayor experiencia de medición en la captación étnica y la pregunta asociada al criterio de autoidentificación incorporada en el último censo de cada país ha sido objetivo de validación mediante pruebas piloto preparatorias.

Variable “discapacidad”

¿Cómo se mide esta variable en los censos de población y vivienda?

Las concepciones o modelos explicativos de la discapacidad han variado mucho en las últimas tres décadas, desde un enfoque que visualiza la discapacidad como un problema individual de salud que requiere tratamiento de las deficiencias del cuerpo o de la mente (modelo médico), pasando por el modelo social –que enfoca la cuestión desde el punto de vista de la interacción de la persona con el entorno social–, hasta el modelo biopsicosocial –que procura lograr una síntesis de los dos anteriores desde la perspectiva de derechos²⁸–. Este último conceptualiza la discapacidad como un problema social y personal, que no solo requiere atención médica y rehabilitadora sino también apoyo para la integración de las personas con discapacidad, con el fin de lograr su plena inclusión y participación en todos los ámbitos de la sociedad.

En el marco de estos cambios conceptuales, la Organización Mundial de la Salud adoptó, en 2001, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que integra los aspectos médicos y sociales de la discapacidad e incorpora sus múltiples facetas: biológica, individual y social. Este instrumento reemplazó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Incapacidades y Minusvalías de 1980.

De acuerdo con la CIF de 2001, la discapacidad:

[...] es un término genérico, que incluye deficiencias en las funciones y en las estructuras corporales, limitaciones en la actividad (capacidad) y restricciones en la participación (desempeño). Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (ambientales y personales). En este enfoque, discapacidad es el resultado de la interacción del funcionamiento de una persona y el ambiente, siempre relacionado con una condición de salud (OMS, 2001: 465, citado en UNA, 2012b: 3).

Tabla N.º 59
Definición de conceptos y componentes de la discapacidad según
la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)

Definición de discapacidad y deficiencia según la CIF	
Concepto	Definición
Discapacidad	Son todas las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación como resultado de deficiencias, en el marco de la interacción entre un individuo y sus factores contextuales, ambientales y personales.
Deficiencia	Es la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica, física o mental.
Definición de los componentes de la discapacidad según la CIF	
Limitaciones en la actividad	Son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño o realización de actividades.
Restricciones en la participación	Son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.
Deficiencias	Son problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o pérdida.

Fuente: Schkolnik (2009: 280).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

A partir de lo anterior, se deduce que los nuevos conceptos giran alrededor de la funcionalidad, definida como la capacidad de realizar determinadas acciones necesarias para la subsistencia y el autocuidado, que permiten al individuo mantener su independencia y permanecer inserto en la comunidad. Esta capacidad de desempeñarse normalmente en las actividades diarias puede estar, a su vez, relacionada con la presencia de enfermedad, padecimientos crónicos o lesiones que afecten las habilidades físicas o mentales del individuo, y se ve afectada por la edad, con la declinación de las capacidades funcionales y con un aumento de la prevalencia de enfermedades agudas y crónicas (CEPAL, 2006, citado en Schkolnik, 2009: 281-282).

Paralelamente al debate conceptual, se ha generado una polémica en torno a la terminología utilizada para designar a las personas con discapacidad, con base en el argumento de que muchas veces los términos aplicados tienen una connotación peyorativa y pueden estigmatizar. En este marco, luego de algunas evaluaciones, el término “minusvalía” fue abandonado, a favor del concepto de “discapacidad” como término genérico global. La OMS no toma una postura sobre cómo se debe denominar a la persona que tenga discapacidad, pero acepta los términos “personas con discapacidades” o “personas discapacitadas”, siempre que se respete el derecho que tienen estas de ser llamadas como ellas elijan. Por su parte, la CIF señala que no es el término en sí el promotor de la discriminación, sino la forma en que la sociedad reacciona ante la discapacidad (UNA, 2012b: 3-5).

En América Latina, las cifras nacionales de prevalencia de la discapacidad son muy heterogéneas debido a la diversidad de conceptos prevalecientes sobre discapacidad y de metodologías utilizadas para estimarla.

Frente a la ausencia de criterios técnicos estandarizados para medir la discapacidad, y con el propósito de armonizar los métodos de medición y mejorar la comparabilidad entre países, las Naciones Unidas establecieron el Grupo de Washington sobre medición de la discapacidad, que se ocupa de estos asuntos desde 2002. Con base en la CIF 2001, este grupo hizo una propuesta de seis preguntas centrales y varios grados de severidad; la misma que fue evaluada por los países del MERCOSUR. Posteriormente, el CELADE-División de Población de la CEPAL recomendó considerar los siguientes cuatro dominios:

- ¿Tiene dificultad para ver, aun si usa anteojos o lentes?
 - ¿Tiene dificultad para oír, aun si usa audífonos?
 - ¿Tiene dificultad para subir o bajar escalones?
 - ¿Tiene dificultad para recordar, concentrarse, tomar decisiones o comunicarse?
- (CEPAL, 2012: 200).

Para cada una de estas preguntas, hay cuatro posibles respuestas sobre el grado de severidad, a saber:

1. No puedo hacerlo
 2. Sí, mucha dificultad
 3. Sí, alguna dificultad
 4. No, ninguna dificultad
- (CEPAL, 2012: 200).

Estas recomendaciones y cambios conceptuales han repercutido en las metodologías implementadas en la región para estimar la prevalencia de la discapacidad, tal como lo revela el análisis de las preguntas utilizadas en los instrumentos de recolección de datos, en especial los censos de población y vivienda. En la ronda de censos de 1990 apenas la mitad de los países de América Latina incorporaban preguntas sobre discapacidad; estas se alineaban con el concepto de “deficiencia” sensorial, motriz o mental. Una pregunta típica de este enfoque médico es: “¿Presenta usted alguna de las siguientes deficiencias?, con respuesta de tipo dicotómica (Sí/No) para ceguera total, sordera total, mudez, lisiado/parálisis y deficiencia mental” (CEPAL, 2012: 199).

Tabla N.º 60
Preguntas de los censos asociadas a los diversos modelos de la discapacidad

	Modelo biomédico	Modelo social	Modelo de la autonomía funcional o biopsicosocial
Definición discapacidad	La discapacidad es consecuencia de una enfermedad, se trata de un problema personal que requiere asistencia médica y rehabilitadora en forma de tratamiento individualizado de las deficiencias del cuerpo o de la mente. El manejo de la discapacidad está dirigido a facilitar la adaptación de la persona a su nueva situación.	Busca la integración social de las personas que sufren las consecuencias de una enfermedad, considerando que no son un atributo de los individuos, sino un conjunto de alteraciones en la interacción de la persona y su medio originadas por el entorno social.	La discapacidad se considera producto de una interacción compleja entre alteración de la salud y factores del entorno, de manera que las intervenciones sobre un elemento pueden inducir modificaciones en otros elementos relacionados. Requiere no solo de atención médica y rehabilitadora, sino también de apoyo para la integración. Tratamientos individuales y acción social, y cuya superación requiere tanto de cambios personales como en el entorno.
Pregunta incorporada en los instrumentos de recolección de datos, en especial los censos de población y vivienda	¿Presenta usted alguna de las siguientes deficiencias?, con respuesta de tipo dicotómica (Sí/No) • Ceguera total • Sordera total • Mudez • Lisiado/Parálisis • Deficiencia mental • Ninguna de las anteriores		¿Tiene dificultad para ver, aun si usa anteojos o lentes? ¿Tiene dificultad para oír, aun si usa audífonos? ¿Tiene dificultad para subir o bajar escalones? ¿Tiene dificultad para recordar, concentrarse, tomar decisiones o comunicarse? Para cada una de estas preguntas, hay cuatro posibles respuestas sobre el grado de severidad, a saber: 1. No puedo hacerlo 2. Sí, mucha dificultad 3. Sí, alguna dificultad 4. No, ninguna dificultad

Fuente: CEPAL (2012: 193-200).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Para la década de 2000 prácticamente todos los países contemplaron a las personas con discapacidad en sus censos de población. Algunos países dejaron atrás el enfoque de “deficiencias” individuales para centrarse en las limitaciones para participar en actividades. Esta visión más amplia de la discapacidad, que pone énfasis en la exclusión resultante de la interacción social más que el impedimento físico, fue incorporada en los censos de Brasil (2000), Colombia (2005), El Salvador (2007) y Perú (2007). Colombia y El Salvador también indagaron sobre las causas de las limitaciones (Schkolnik, 2009).

Tabla N.º 61
Medición de la discapacidad en el último censo: Colombia y El Salvador

	Colombia	El Salvador
Fecha del censo	2005	2007
Concepto de discapacidad	Limitaciones en función de deficiencias, principal limitación y causas	Deficiencias, limitaciones, principal limitación y causas
Preguntas	(En el cuestionario básico) ¿Tiene limitaciones permanentes para...? · Moverse o caminar · Usar sus brazos o manos · Ver, a pesar de usar lentes o gafas · Oír, aun con aparatos especiales · Hablar · Entender o aprender · Relacionarse con los demás por problemas mentales o emocionales · Bañarse, vestirse, alimentarse por sí mismo · Otra limitación permanente (Sí/No) (En el cuestionario ampliado) De las anteriores limitaciones, ¿cuál es la que más afecta su desempeño diario? (En el DMC seleccione del listado anterior la que corresponda) Esta limitación fue ocasionada: · Porque nació así · Por una enfermedad · Por un accidente · Por violencia de grupos armados · Por violencia dentro del hogar · Por violencia de delincuencia común · Por edad avanzada, envejecimiento · Por otra causa · No sabe	¿Tiene alguna limitación permanente para...? · Moverse o caminar · Usar sus brazos o manos · Ver, aun usando lentes · Oír, aun usando aparatos especiales · Hablar · Tiene algún retraso o deficiencia mental · Otra limitación permanente _____ (Especifique) · Ninguna ¿Cuál es la principal limitación? Esta limitación fue ocasionada: · Porque nació así · Por una enfermedad · Por un accidente · Por edad avanzada · Por la guerra · Por otras causas _____ (Especifique)

Fuente: Schkolnik (2009).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Los países que ya realizaron la ronda de censos de 2010, así como aquellos que implementaron tardíamente los censos de la ronda de 2000, introdujeron la nueva conceptualización de dificultades o limitaciones en actividades y utilizaron las cuatro preguntas propuestas por el CELADE, excepto Ecuador (2010), que continuó utilizando el enfoque de “deficiencias”. No obstante, solo Brasil (2010) y Uruguay (2011) contemplaron las cuatro opciones referidas al grado de severidad; mientras que Argentina (2010), Costa Rica (2011) y México (2010) incorporaron respuestas dicotómicas (Sí/No). Si bien se está avanzando en la estandarización conceptual, el hecho de incluir o no opciones referidas al grado de severidad de las deficiencias genera una gran variación en las cifras de prevalencia. Para ilustrar, en 2010 la prevalencia varía de un 5,1%, en México, hasta un 23,9%, en Brasil. Uruguay, que, al igual que Brasil, incorporó las cuatro opciones referidas al grado de severidad, también tiene una alta prevalencia en comparación con México y Costa Rica, que no lo hicieron.

¿Cómo se mide esta variable en las IES socias?

Únicamente los informes de la UNICAMP, FLACSO-Sede Ecuador y PUCP reportan el relevamiento de la variable “discapacidad”. En el caso de Ecuador, el registro no es explícito ya que el formulario

no despliega la categoría “discapacitados/as” sino que se espera que la persona registre esta variable en la opción: “otros; ¿cuál?”. Por su parte, la UNICAMP indica únicamente que dicha variable se define como “portadores de necesidades especiales”, mientras que en Perú se registra la información relativa a “discapacidad invidente” solamente.

Tabla N.º 62
Definición variable “discapacidad/necesidades” especiales en las IES socias de MISEAL

Definiciones de la variable “discapacidad/necesidades” especiales en la IES que relevan este dato	
País/Universidad	Definición
Brasil/UNICAMP	PNE-Portadores de Necesidades Especiales
Ecuador/FLACSO	En el mismo campo que realiza lo descrito para las variables “racial/étnico” y “sexualidad”, se encuentra la siguiente posibilidad: “otros; ¿cuál?”. A través de esta opción, se espera que se registre esta variable en el sistema FLAX bajo la categoría que el estudiante coloque. En el caso de no hacerlo, se pone “sin minoría”. Sin embargo, para esto el momento de la entrevista es básico ya que es una forma de obtener información sobre si se tiene alguna discapacidad y aplicar acciones afirmativas para su admisión.
Perú/PUCP	Discapacidad invidentes

Fuente: UNICAMP (2013: 28-29).

Cabe destacar que a pesar de que la UNAL de Colombia no procesa y sistematiza la información referida a la “discapacidad” en sus bases de datos institucionales²⁹, sí registra esta variable a través del formulario de inscripción³⁰. Así, solo se requeriría que la oficina encargada del manejo de las estadísticas procesase esta información para tener acceso a la misma. La pregunta contemplada en el formulario de esta universidad se basa en el enfoque de limitaciones en actividades, el mismo que se alinea con la definición de 2001 de la CIF y las recomendaciones del CELADE y del Grupo de Washington.

La UNA-Costa Rica también contempla la variable “discapacidad” para la población estudiantil, puesto que: “[...] la boleta de admisión tiene el “anexo 2” que es llenado por los estudiantes que necesitan adecuaciones educativas, y el “anexo 3” que es llenado por la institución [...]. Cuando se tiene la información, se incorpora al sistema SAO, en el que se puede llenar los siguientes datos: nombre, universidad a la que aplicó, área o dificultad que presenta y las adecuaciones que se necesitan (Universidad Nacional de Costa Rica, 2012: 24)”.

La utilización del término “dificultad que presenta” estaría enfocado al tipo de preguntas que subyacen al modelo biopsicosocial o de la autonomía funcional que refiere a las limitaciones en la actividad y restricciones en la participación resultantes de la interacción social.

Recomendaciones para la armonización de la variable “discapacidad”

De los anteriores planteamientos se deduce que las preguntas de los formularios destinados a incorporar la variable “discapacidad” deberán contemplar el nuevo modelo biopsicosocial, tal como ya lo vienen haciendo la UNAL y la UNA-Costa Rica. Para esto se dispone de las recomendaciones de los organismos internacionales (Grupo de Washington, CELADE) sobre los dominios que se deben incluir.

Con el fin de mejorar la medición de las personas con discapacidad en las bases de datos de las universidades, sería importante incluir opciones de respuesta referidas al grado de severidad. En efecto, la experiencia de los países que han incorporado esta práctica en sus censos revela una mejor captación de la prevalencia de discapacidad, al contabilizar también a las personas con limitaciones leves. Para ilustrar con uno de los dominios:

¿Tiene dificultad para ver, aun si usa anteojos o lentes?

- Posibles respuestas:
1. No puedo hacerlo
 2. Sí, mucha dificultad
 3. Sí, alguna dificultad
 4. No, ninguna dificultad
- (CEPAL, 2012: 199)

O tal como consta en el formulario de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL, 2012b: 45-48), las siguientes categorías:

Su grado de pérdida visual es:

- Leve
- Moderada
- Severa
- Profunda

De acuerdo con la experiencia de la UNA-Costa Rica y de la UNAL de Colombia también sería importante indagar sobre las adecuaciones/condiciones requeridas por las personas con discapacidad para que, en un inicio, estas puedan rendir el examen de admisión, y luego, en caso de aceptación, logren un buen desempeño académico.

La información recopilada posibilitará la aplicación de satisfactores acordes con la situación y condición de discapacidad de estos grupos.

Variable “nivel socioeconómico”

El indicador de “nivel socioeconómico” busca establecer un panorama de la diferenciación social, de la posición de los individuos en la jerarquía social o la distribución de recursos en la sociedad.

Enfoques según los propósitos para los que fueron contruidos

Existen diferentes modelos de estratificación socioeconómica ya que estos dependen de los objetivos que se persiguen con cada enfoque, ergo, los procedimientos utilizados para construir la variable de nivel socioeconómico en los instrumentos de medición son muy heterogéneos. Así, la opción que se asume no consiste en una simple aplicación de procedimientos estadísticos para diferenciar a la población, sino que debe respaldarse en consideraciones teóricas y metodológicas que le den sentido a la estructura de la diferenciación y clasificación.

Entre los enfoques utilizados para medir la diferenciación social, podemos distinguir tres modelos principales, en función de los propósitos para los cuales han sido contruidos: los que provienen del mundo académico, que interpretan la diferenciación social a partir de un número limitado de categorías sociales previamente definidas y ponen las relaciones ocupacionales como principal eje sobre el cual se distribuyen los grupos sociales; los que surgen del ámbito de los estudios de mercado para identificar a los grupos de consumidores con base en su poder adquisitivo –por su simplicidad la utilización de estos modelos ha traspasado las frontera de los propósitos para los cuales fueron diseñados–; y, finalmente, los desarrollados para la implementación de políticas públicas focalizadas, cuyo objetivo es identificar grupos específicos antes que realizar una estratificación global, que clasifican a los individuos en quintiles o deciles de ingresos para direccionar los beneficios sociales hacia los sectores de menores recursos. Cada uno de estos modelos ha sido diseñado en función de objetivos específicos y contiene una base teórico-epistemológica, una forma de entender la diferenciación social, que da sentido a los resultados

obtenidos e interpretaciones realizadas (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile, 2011). En algunos casos se utiliza una única variable para determinar la posición social de un individuo, como la ocupación, el ingreso per cápita o el nivel educativo logrado. Esta forma de medición, centrada en una sola variable, en especial la ocupacional, ha sido mayormente utilizada por la vertiente académica.

En otros casos “se suele considerar la estratificación de las familias o individuos a través de una medida sintética de la posición social, según lo propuesto por el indicador de nivel socioeconómico” (Buzzo, 2012: 1). En esta última metodología, el indicador de nivel socioeconómico (NSE) no puede ser directamente observado y para analizar la distinción entre las personas se construye un índice sintético, que resume una diversidad de variables observables, como los ingresos del hogar, el nivel educativo alcanzado, la ocupación del proveedor principal, el acceso a bienes y servicios, la adecuación de la vivienda, entre otros. Es decir, combina variables sociales (que reflejan estatus, como el nivel educacional y ciertos bienes de distinción) y económicas (ingresos o la cantidad de bienes presentes en el hogar). La opción de los índices sintéticos inicialmente fue utilizada en los estudios de mercado, para posicionar a los individuos en la distribución socioeconómica, y luego se generalizó en otros ámbitos de estudio, como el educativo.

El objetivo de los estudios de mercado es clasificar los hogares según su capacidad adquisitiva, para segmentar el mercado de consumidores. Estos buscan resumir la información correspondiente a diferentes variables en un solo valor mediante la construcción de un índice. Cada una de las variables consideradas en el modelo recibe un puntaje, según el peso que, de manera arbitraria o en función de modelos estadísticos, se otorga a cada dominio. El puntaje agregado de nivel socioeconómico obtenido por cada hogar define un continuo de posiciones que posteriormente es agrupado en estratos, mediante puntos de cortes arbitrarios o estadísticamente significativos. En este marco, ciertos organismos, como la European Society of Opinion and Marketing Research (ESOMAR), han dado recomendaciones para homogeneizar los sistemas de estratificación socioeconómica, con base en las variables “ocupación” y “nivel de estudios alcanzado por el sustentador principal del hogar”. En varios países, los sistemas de estratificación socioeconómica surgieron de las instituciones nacionales de estudios de mercado, llenando el vacío dejado por los organismos oficiales de estadística (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile, 2011). Así, por su fácil aplicación, estos modelos se extendieron al análisis de la estructura social de los países o han incurrido en el campo educativo, tal como lo demuestran numerosos estudios, para ilustrar:

- Para analizar la estructura social, Mora y Araujo construye un índice de nivel socioeconómico que combina la posición de las personas en las siguientes tres variables: nivel educacional del principal sostén del hogar (PSH) –medido a través del máximo nivel alcanzado en términos de ciclos de la educación formal: primario, secundario, terciario no universitario, universitario, posgrado–; nivel ocupacional del PSH, que ubica a las personas en términos de una jerarquía de posiciones ocupacionales –además los tipos de ocupación se dividen entre los grupos cuentapropistas y los grupos en relación de dependencia–; y, finalmente, las posesiones materiales del hogar, medidas a través de un índice de los bienes con que cuenta el hogar (Mora y Araujo, 2002).
- En el estudio “Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria”, el autor Javier Gil construye un índice de nivel socioeconómico del alumno utilizando las siguientes variables: “Nivel educativo del padre y de la madre, nivel ocupacional del padre y de la madre, número de libros en el hogar y recursos domésticos con los que cuentan: lugar adecuado para el estudio, mesa de estudio, ordenador, conexión a Internet, TV digital, vía satélite o por cable, y material de consulta y apoyo escolar” (Gil, 2011: 1).

Una de las críticas que ha recibido este tipo de modelos es que para seleccionar las variables a ser incluidas en el índice de NSE, se privilegia la capacidad de discriminación estadística de las variables por sobre criterios conceptuales que respondan a una definición clara sobre diferenciación social. Generalmente,

estas metodologías se mantienen algo distantes de las discusiones académicas que provienen de la teoría sociológica, a pesar de referirse a la misma temática de la diferenciación social (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile, 2011), razón por la cual se han generado controversias sobre el sustento teórico del indicador de nivel socioeconómico, sobre la distribución continua de las posiciones sociales. En contraposición a esta visión se argumenta que: “Ningún enfoque –por práctica que resulte su aplicación y manipulación– perduraría si sus implicaciones y consecuencias teóricas o estratégicas no fuesen satisfactorias, si su capacidad predictiva o su aptitud como herramienta para la toma de decisiones no resultase convalidada recurrentemente por los resultados” (Mora y Araujo, 2002: 8).

Las oficinas de estadísticas de los países de América Latina que han implementado modelos de estratificaciones con base en las encuestas de hogares u otros instrumentos de medición se han inspirado en los tres modelos antes citados (académico, de mercado y de las políticas sociales), recurriendo generalmente a un índice compuesto. Luego de la crisis de la deuda del 82, hubo una tendencia a implementar políticas públicas focalizadas; consecuentemente, los estudios abordaban principalmente aspectos parciales de la estructura social, como la pobreza y la exclusión social. Análogamente, durante esta época el objetivo de las metodologías implementadas por las oficinas de estadísticas era diferenciar e identificar a los grupos más pobres de la sociedad.

No obstante, a partir de la década de 2000 se observa una mayor voluntad para entregar un panorama completo de la diferenciación social a partir de las encuestas de hogares. Para ilustrar, en Chile, el Instituto Nacional de Estadísticas viene aplicando, desde el censo de 2002, un modelo de posestratificación para clasificar los hogares en deciles o quintiles de bienestar socioeconómico. Las variables incluidas en el modelo son: “años de estudio, grupo de ocupación, categoría de ocupación, código sumario del empleo, condición de aporte al ingreso del hogar y edad” (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile, 2011: 59). Las variables más importantes (en cuanto a significancia) en el modelo son las relacionadas con las características ocupacionales.

Nivel socioeconómico versus clase social

El abordaje de la diferenciación social a través de categorías sociales previamente definidas (clases sociales) o bien a través de la ubicación de los individuos en un continuo de posiciones sociales distribuidas en estratos (estratificación social o nivel socioeconómico) ha alimentado uno de los principales debates sobre el tema, que aún sigue abierto. Dicha discusión sobre el tipo de medición, continua o categórica, también es identificada por el equipo MISEAL de Brasil, así como, generalmente, el debate clase social *versus* nivel socioeconómico. En este contexto, en América Latina se observa un viraje en la forma de concebir teóricamente los grupos en la sociedad, desde el concepto de “clase social”, muy presente en la discusión regional de los años sesenta y setenta, hacia enfoques que giran en torno a la estructura de oportunidades, al acceso a activos, entre otros. Varios son los autores que señalan esta tendencia:

El índice de nivel económico-social difundido hoy en las investigaciones de mercado y de opinión pública en todo el mundo ha dejado atrás a la clásica distinción entre posición en el proceso productivo y posición de consumo, reemplazándola por la idea de acceso a recursos o participación social. Las preocupaciones presentes a mediados del siglo XX, que atribuían un lugar central a la ocupación del individuo en la definición de posición en la estructura social (por ejemplo, Germani) y donde el concepto de *prestigio ocupacional* parecía buscar una convergencia entre las tradiciones marxista y weberiana, hoy no mantienen su antigua importancia en los intentos de operacionalizar la estructura social (Mora y Araujo, 2002: 7-8).

De acuerdo con Alejandro Portes y Kelly Hoffman, la CEPAL ha realizado un importante aporte en relación a la pobreza y la desigualdad, “pero su enfoque analítico no les ha permitido formular estas tendencias desde la perspectiva de las clases sociales” (Portes y Hoffman, 2003: 8, citado en Barozet, 2007: 22).

Esta controversia original en torno a las clases sociales no es ajena al actual debate sobre el indicador de “nivel socioeconómico”, o, en otras palabras, repercute en el mismo. Las principales controversias sobre el concepto de “nivel socioeconómico” y su forma de medición giran en torno a: el sustento teórico del nivel socioeconómico; las dimensiones a considerar en la investigación empírica, es decir, si se debe recurrir a una sola variable o a un índice compuesto, y, en ambos casos, cuáles son las variables relevantes que deben ser retenidas en el modelo de estratificación socioeconómica; entre otros. Estos aspectos muestran que aunque el concepto de “nivel socioeconómico” es ampliamente utilizado, su base teórica tiene lagunas (Buzzo, 2012). Generalmente se habla indistintamente de resultados por “nivel socioeconómico”, sin tener en cuenta que los procedimientos aplicados para la construcción de esta variable pueden ser muy diversos.

A pesar de estas controversias y de que no existe una medida única del nivel socioeconómico, de manera general, su operacionalización se ha basado en tres principales variables: la ocupación, la educación y el nivel de ingresos. A continuación se presenta cada una de estas variables, para las cuales, como se verá, la referencia a los debates recién expuestos es inevitable.

Principales variables utilizadas en los modelos y metodologías de medición del nivel socioeconómico

a) La ocupación

La tradición académica o de la investigación social ha situado a la estructura ocupacional como variable medular de las teorías de la diferenciación social. Esto seguramente se explica porque al preguntar por la ocupación, se asume, en muchos casos, una serie de datos adjuntos (nivel educativo, prestigio asociado a la ocupación y nivel de ingreso generado, etc.) que vuelven esta variable sociológicamente muy rica (Barozet, 2007).

El sustento teórico para el análisis empírico o medición de la estructura de clase proviene de la distinción, dentro del concepto de clase social, entre una teoría en torno a la formación de clase y una teoría acerca de la acción realizada por autores como Dahrendorf, Lockwood o Braverman. Dentro de las investigaciones en este ámbito destacan: “el análisis ocupacional que se realiza mediante sistemas clasificatorios descriptivos como el Clasificador Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), las escalas de prestigio ocupacional, y los esquemas ocupacionales relacionales de clase inspirados en las teorías de Marx y Weber” (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile, 2011: 17).

Durante el siglo XX, la perspectiva relacional sobre la estructura social se renueva con las importantes contribuciones de Erik Olin-Wright y John Goldthorpe, que complejizan las tres categorías marxistas originales (burguesía, pequeña burguesía y proletariado) introduciendo nuevos criterios y grupos sociales en el análisis, con lo cual se modifica también la metodología de medición. Goldthorpe construye un modelo con fuerte sentido empírico, el mismo que se basa en la propiedad o no de los medios de producción, en la categoría ocupacional (empleador/a, autoempleado/a, empleado/a) y en el tipo de relación de empleo (distinción en torno al tipo de contrato y la estabilidad de los ingresos) (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile, 2011: 17-20).

Una tercera perspectiva, que incide fuertemente en la visión actual de la estratificación social y en la cual se fundamentan todas las investigaciones cuyo objetivo es asignar un puntaje en una escala a los individuos para su clasificación, proviene de la postura funcionalista que rompe con la perspectiva relacional de los grupos sociales, puesto que asume que estos se distribuyen en un continuo de acuerdo a una cantidad de recursos. Según los funcionalistas, la diferenciación social permite solucionar el problema: “De cómo asignar y motivar a los individuos al desempeño de roles en posiciones funcionalmente diferenciadas. De este modo, para el cumplimiento de ciertas funciones –de mayor o menor importancia funcional– que demandan determinadas competencias relativamente escasas, se genera un sistema de recompensas que inducen a los individuos a ocuparse en estos roles (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile, 2011: 17)”.

Las variables relativas al trabajo no solo han sido utilizadas para medir la estratificación social por parte de la tradición académica, sino que la “ocupación” también constituye una variable predilecta en la construcción de índices de nivel socioeconómico de los estudios de *marketing*, tal como lo demuestran las recomendaciones descritas de la ESOMAR y de las asociaciones nacionales de mercado de América Latina.

Como se señaló anteriormente, en América Latina las conceptualizaciones sobre las clases sociales surgidas de la tradición académica tienden a ser reemplazadas por el mayor pragmatismo metodológico de las mediciones de nivel socioeconómico basadas en índices sintéticos.

En contraposición con esta tendencia, recientemente, la oficina de estadísticas de la Unión Europea (EUROSTAT), en concordancia con la tradición de las Ciencias Sociales, se basó en una adaptación del modelo de Goldthorpe para generar un sistema de estratificación social. La investigación estuvo a cargo de Rose y Harrison y en 2010 fue publicada, en parte, bajo el título *Social class in Europe. An introduction to the european socio-economic classification*.

Se argumenta que las diversas posiciones en la estructura ocupacional, basadas en Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (ISCO, por sus siglas en inglés) y el tipo de relación contractual en el trabajo determinan diferentes niveles de vida. Por lo tanto, las variables relacionadas con el trabajo son especialmente adecuadas para explicar las diferencias socioeconómicas.

La justificación avanzada por esta comisión para optar por una clasificación socioeconómica europea (ESeC) en la línea del concepto de clases sociales antes que en un índice sintético se debe, principalmente, a la necesidad de “contar con una base conceptual sólida que sustente la clasificación socioeconómica generada. Se señala que una aproximación intuitiva como la de los índices sintéticos puede mostrar diferencias, pero no tiene transparencia analítica” (Instituto Nacional de Estadísticas. Chile, 2011: 62).

La utilización de la variable ocupacional en la estructuración de las sociedades actuales enfrenta ciertas dificultades:

- Diversos fenómenos económicos, sociales y culturales, tales como la globalización, el surgimiento de un patrón global de estilos de vida, los cambios en los patrones de consumo, la flexibilización laboral, etc. modifican la estructura productiva y los marcos analíticos de las categorías ocupacionales. Por lo tanto, se requiere una actualización permanente de las ocupaciones y sus contenidos para poder dar cuenta de los procesos de cambio de las sociedades contemporáneas. Esta preocupación por actualizar periódicamente la clasificación de ocupaciones ha estado presente en la Organización Internacional de Trabajo (OIT), que, a través de la Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo, ha proporcionado diferentes versiones de las CIUO, cuya última actualización data del año 2008 (CIUO-08).
- Las complejas relaciones que existen entre la ocupación y otras variables clásicas, tales como la educación y el ingreso, que se influyen mutuamente y pueden sesgar las mediciones. Por ejemplo, en ciertos países la ocupación corresponde a un determinado nivel de estudio, por lo que ocupación y educación medirían lo mismo (Barozet, 2007).

En contraposición, a favor de la variable ocupacional, se argumenta que esta no genera, en el encuestado, el rechazo que se observa respecto a preguntas sobre el ingreso; ergo, mediante esta dimensión, se obtiene información mucho más precisa y válida, siempre y cuando sea relevada con el detalle requerido.

Comparabilidad internacional

La variable “ocupación” es central para la construcción del indicador de “nivel socioeconómico”, pero para lograr la comparabilidad regional e internacional es importante establecer ocupaciones que puedan alinearse con la CIUO.

A nivel latinoamericano, en Brasil:

El Ministerio de Trabajo publicó la Clasificación Brasileña de Ocupaciones-CBO 2002 para ayudar en el proceso comparativo. La CBO clasifica y nombra 2 423 títulos profesionales, que reciben códigos de seis dígitos con un alto nivel de detalle, y en un nivel superior, los títulos son agrupados en familias profesionales, con cuatro dígitos. Tal clasificación se hace con base en la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones-CIUO-88, lo que hace que las estadísticas ocupacionales que utiliza la CBO sean comparables a nivel internacional y nacional (Alves y Soares, 2009, citado en Buzzo, 2012: 4)³¹.

Así:

[...] las ocupaciones clasificadas a través del CBO pueden ser traducidas a los códigos de clasificación internacionales (CIUO-88) que, a su vez, pueden traducirse a un índice de nivel socioeconómico ampliamente utilizado en estudios comparativos internacionales, como el International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) (Ganzeboom, 2010, citado en Buzzo, 2012: 4)³².

La utilización de los Sistemas Nacionales de Clasificación de Ocupaciones, alineados con los parámetros de la clasificación de la OIT, son muy extendidos en la región. Para ilustrar, en 2011, el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía de México publicó el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO), que es comparable con el CIUO de la OIT, entre otros. Como lo señala este instituto, “es preciso reconocer que el trabajo es uno de los terrenos que recibe más atención para esclarecer las desigualdades sociales, incluidas las existentes entre mujeres y hombres, dado su carácter estratégico respecto del acceso al bienestar, al consumo y a una serie de bienes o cualidades escasos como lo son la autoridad y el poder” (Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía, 2011: 6).

Los conceptos de las variables de actividad económica utilizados en los censos de población y vivienda de la región son los adoptados por las Naciones Unidas que, a su vez se basan en las recomendaciones de la OIT. En este marco, los indicadores básicos para describir un trabajo son: la ocupación, la industria y la posición ocupacional.

Al captar detalladamente la distribución de la población según ocupación, rama de actividad y categoría ocupacional, los censos son una importante fuente para el análisis de la estructura social; sin embargo, la dificultad en el manejo del módulo económico de la información censal hace que los estudios que lo han explotado con este objetivo sean aún escasos (CELADE, 2007).

La ocupación se refiere al tipo de trabajo efectuado durante un período de referencia seleccionado que se describe por las principales tareas y obligaciones del mismo. Para facilitar las comparaciones internacionales, se debe utilizar la clasificación de ocupaciones de la última revisión de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO). En los cuestionarios del censo se recomienda incluir preguntas sobre el título ocupacional y una descripción de las tareas y labores del trabajo, para poder codificar posteriormente la ocupación con el mayor nivel de detalle. Al tratarse de una variable que se recoge con respuesta abierta, la mayor parte de países han tenido muchos inconvenientes para su captura debido a la falta de respuesta o especificidad y claridad en las mismas. Es importante que esta variable se indague con el detalle requerido, para su buen relevamiento y análisis. En algunos censos se dan ejemplos de diferentes ocupaciones para orientar al encuestado en la descripción de su ocupación (Flórez, 2011).

La CIUO se centra en las tareas vinculadas a la ocupación y las habilidades formales y prácticas necesarias para esta ocupación (educación y experiencia laboral); esta funciona con varios niveles de desagregación (hasta cuatro dígitos) de las categorías ocupacionales, las mismas que agrupan trabajos que requieren de habilidades parecidas. Para análisis internacionales comparativos se recomienda trabajar en los niveles de uno y dos dígitos, dado que al trabajar con tres y cuatro dígitos se cometen muchos errores de interpretación (en especial para los codificadores) (Barozet, 2007). En este sentido,

en el siguiente cuadro de la CIUO-08 se presentan las categorías que deberían considerarse en instrumentos de medición que busquen la comparabilidad internacional de los resultados:

Tabla N.º 63
Estructura de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 2008 (CIUO-08):
grandes grupos y subgrupos principales

Grandes grupos	Subgrupos principales
1 Directores y gerentes	1.1 Directores ejecutivos, personal directivo de la administración pública y miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos
	1.2 Directores administradores y comerciales
	1.3 Directores y gerentes de producción y operaciones
	1.4 Gerentes de hoteles, restaurantes, comercios y otros servicios
2 Profesionales científicos e intelectuales	2.1 Profesionales científicos e intelectuales
	2.2 Profesionales de la salud
	2.3 Profesionales de la enseñanza
	2.4 Especialistas en organización de la administración pública y de empresas
	2.5 Profesionales de tecnología de la información y las comunicaciones
	2.6 Profesionales en derecho, en ciencias sociales y culturales
3 Técnicos y profesionales de nivel medio	3.1 Profesionales de las ciencias y la ingeniería de nivel medio
	3.2 Profesionales de nivel medio de la salud
	3.3 Profesionales de nivel medio en operaciones financieras y administrativas
	3.4 Profesionales de nivel medio de servicios jurídicos, sociales, culturales y afines
	3.5 Técnicos de la tecnología de la información y las comunicaciones
4 Personal de apoyo administrativo	4.1 Oficinistas
	4.2 Empleados en trato directo con el público
	4.3 Empleados contables y encargados del registro de materiales
	4.4 Otro personal de apoyo administrativo
5 Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	5.1 Trabajadores de los servicios personales
	5.2 Vendedores
	5.3 Trabajadores de los cuidados personales
	5.4 Personal de los servicios de protección
6 Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	6.1 Agricultores y trabajadores calificados de explotaciones agropecuarias con destino al mercado
	6.2 Trabajadores forestales calificados, pescadores y cazadores
	6.3 Trabajadores agropecuarios, pescadores, cazadores y recolectores de subsistencia
7 Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	7.1 Oficiales y operarios de la construcción excluyendo electricistas
	7.2 Oficiales y operarios de la metalurgia, la construcción mecánica y afines
	7.3 Artesanos y operarios de las artes gráficas
	7.4 Trabajadores especializados en electricidad y la electrotecnología
	7.5 Operarios y oficiales de procesamiento de alimentos, de la confección, ebanistas, otros artesanos y afines
8 Operadores de instalaciones y máquinas, y ensambladores	8.1 Operadores de instalaciones fijas y máquinas
	8.2 Ensambladores
	8.3 Conductores de vehículos y operadores de equipos pesados móviles
9 Ocupaciones elementales	9.1 Limpiadores y asistentes
	9.2 Peones agropecuarios, pesqueros y forestales
	9.3 Peones de la minería, la construcción, la industria manufacturera y el transporte
	9.4 Ayudantes de preparación de alimentos
	9.5 Vendedores ambulantes de servicios y afines
	9.6 Recolectores de desechos y otras ocupaciones elementales
10 Ocupaciones militares	10.1 Oficiales de las fuerzas armadas
	10.2 Suboficiales de las fuerzas armadas
	10.3 Otros miembros de las fuerzas armadas

Fuente: OIT (2007).

La industria o rama de actividad económica hace referencia al tipo de producción o actividad al cual se dedica una persona. Una forma simplificada de esta clasificación es la que distingue entre agricultura, industria y servicios. No obstante, “[...] con fines de comparación internacional se recomienda clasificar la industria de acuerdo con la revisión más reciente disponible de la Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las actividades económicas (CIIU)” (Flórez, 2011: 199).

Al igual que la ocupación, la rama de actividad es una variable que se recoge con respuesta abierta y se poscodifica, por lo que también es de difícil captura y procesamiento. Se recomienda preguntar sobre los principales productos y servicios producidos en el trabajo, con el fin de poder codificar al menor nivel posible la rama de actividad de la empresa. En algunos censos se dan ejemplos de actividades de empresas para orientar la respuesta, lo que permite una mejor captación (Flórez, 2011).

Tabla N.º 64
Estructura general de la Clasificación Industrial Internacional Uniforme
de todas las actividades económicas (CIIU)

Sección	Divisiones	Descripción
A	01-03	Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca
B	05-09	Explotación de minas y canteras
C	10-33	Industrias manufactureras
D	35	Suministro de electricidad, gas, vapor y aire acondicionado
E	36-39	Suministro de agua, evacuación de aguas residuales, gestión de desechos y descontaminación
F	41-43	Construcción
G	45-47	Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos automotores y motocicletas
H	49-53	Transporte y almacenamiento
I	55-56	Actividades de alojamiento y de servicio de comidas
J	58-63	Información y comunicaciones
K	64-66	Actividades financieras y de seguros
L	68	Actividades inmobiliarias
M	69-75	Actividades profesionales, científicas y técnicas
N	77-82	Actividades de servicios administrativos y de apoyo
O	84	Administración pública y defensa; planes de seguridad social de afiliación obligatoria
P	85	Enseñanza
Q	86-88	Actividades de atención de la salud humana y de asistencia social
R	90-93	Actividades artísticas, de entretenimiento y recreativas
S	94-96	Otras actividades de servicios
T	97-98	Actividades de los hogares como empleadores; actividades no diferenciadas de los hogares como productores de bienes y servicios para uso propio
U	99	Actividades de organizaciones y órganos extraterritoriales

Fuente: Naciones Unidas (2009).

La posición/categoría ocupacional se refiere al tipo de contrato de empleo que tiene una persona. Los criterios que distinguen un grupo de otro tienen relación con el riesgo económico, que depende de la relación laboral y el tipo de autoridad; lo que en cierta forma refleja el estatus del individuo en relación con el empleo que ocupa. En América Latina esta desagregación es particularmente relevante para poder distinguir entre actividad económica relativamente organizada (empleadores/as y empleados/as) y actividad económica en pequeña escala (trabajadores/as por cuenta propia, etc.), lo que permite una aproximación al sector formal e informal de la economía.

Las Naciones Unidas recomiendan utilizar los siguientes grupos: empleado/a, empleador/a, trabajador/a por cuenta propia, trabajador/a familiar sin remuneración, miembros de cooperativas de producción y personal no clasificable por condición ocupacional –cuando una persona no puede ser ubicada en ninguna de las anteriores categorías–. Como esta variable se recoge con respuesta cerrada, no presenta inconvenientes en el procesamiento (Flórez, 2011).

b) La educación

Esta es una variable central en la explicación del nivel socioeconómico, a tal punto que en algunos estudios es utilizada como único indicador del nivel socioeconómico, debido a la fuerte correlación observada entre los años de educación, la ocupación y los ingresos generados. Por ejemplo, las carreras y la formación de posgrado establecen líneas divisorias fuertes, permitiendo a algunos acceder a ocupaciones de ejecutivos, profesiones liberales de alto nivel, etc. (Méndez y Barozet, 2008). Igualmente, varios análisis desde la perspectiva economía han señalado cómo la educación es una de las variables más importantes a la hora de entender la desigualdad en el ingreso. La educación es principalmente estimulada y recibida por los padres, razón por la cual en las encuestas se contempla generalmente el “nivel educativo del jefe de hogar”. La educación tiene un rol en la transición de un nivel socioeconómico a otro; empero, las posiciones son encontradas: “Una visión optimista del papel de la educación subraya que se trata de la mayor palanca de movilidad social; sin embargo, una mirada más bien realista considera que se trata de un factor de reproducción de las desigualdades, pues el nivel educacional de los padres permite proyectar el nivel educacional y la ubicación social de los hijos con cierto nivel de precisión (Méndez y Barozet, 2008: 1)”.

No obstante, de acuerdo con Alves y Soares (2009), la dimensión educativa debería ser utilizada en conjunto con otras variables, ya que en los últimos años la expansión de la educación entre las capas antes excluidas podría generar un bajo efecto discriminador de este aspecto para las generaciones futuras. Además, si bien la estratificación educativa sigue siendo fuerte en muchos países de América Latina, la desigualdad se centraría cada vez más en el acceso a oportunidades educativas de calidad, antes que en el acceso en sí mismo (Buzzo, 2012).

Una de las formas más comunes de medir la variable educación es preguntar por el nivel educativo alcanzado en la enseñanza formal o por el número de años/grados de estudio. En sus censos de población y vivienda, varios países preguntaban por el nivel y años/grados de educación en una sola pregunta. Lo más común era registrar los aprobados al lado del nivel educativo correspondiente en la misma pregunta. No obstante, luego de las dificultades para procesar esta pregunta en los censos de las rondas de 1990 y 2000, debido principalmente a los cambios curriculares y de estructura en los sistemas educativos de América Latina, se recomendó registrar ambas preguntas por separado para evitar confusiones y no perder especificidad de los años aprobados en cada nivel (Aliaga, 2011).

El dato sobre el número de años de estudio permite una comparación internacional, empero, puede ocultar información cualitativa del tipo de nivel educativo; por ejemplo, entre educación secundaria técnica/vocacional o educación secundaria científico-humanista. Esta dificultad se solventa al preguntar por el nivel educativo alcanzado, no obstante, aquí surge un problema de comparabilidad internacional al describir como posibles categorías de respuestas los niveles educativos utilizados por determinados países que no necesariamente son los prevalecientes en países vecinos (Méndez y Barozet, 2008).

Comparabilidad internacional

Para lograr la comparación de datos educativos a nivel internacional, la UNESCO diseñó el sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97), un “sistema de clasificación que ofrece un marco para la descripción estadística completa de los sistemas educativos nacionales y una metodología que adapta los programas nacionales de educación a niveles educativos comparables a escala

internacional. La unidad básica de clasificación en la CINE es el programa educativo” (UNESCO, s/fb). Por su parte, un programa educativo se define como un: “[...] conjunto o secuencia de actividades educativas organizadas para lograr un objetivo predeterminado, es decir, un conjunto específico de tareas educativas. Un objetivo puede ser, por ejemplo, la preparación para estudios más avanzados, la calificación para un oficio o conjunto de oficios, o bien sencillamente el aumento de conocimientos y de comprensión (UNESCO, 2006: 11)”.

Para la ronda censal de 2000, del conjunto de categorías/niveles educativos de la CINE, las Naciones Unidas recomendaron utilizar las que constan en la siguiente tabla.

Tabla N.º 65
Niveles educativos recomendados por las Naciones Unidas para inclusión en el censo
sobre la base de la CINE-97 para el nivel educativo

Código	Denominación del nivel	Especificación
0	Educación preprimaria o preescolar	Destinado a niños de por lo menos 3 años de edad, con un programa didáctico de adiestramiento para la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático.
1	Educación primaria / Primer ciclo de la educación básica	Se inicia generalmente a los 5 años y su duración oscila entre los seis y los siete años de instrucción.
2	Primer ciclo de la educación secundaria / Segundo ciclo de educación básica	Se consideran los últimos ciclos de educación básica.
3	Segundo ciclo de educación secundaria	Provee una orientación general en función de la formación profesional, técnica o tecnológica.
4	Educación post-secundaria no terciaria o no universitaria	Amplía los conocimientos del nivel anterior.
5a	Primer ciclo de la educación terciaria	Se requieren 13 años de escolarización previa. Primer nivel de educación superior que provee entrenamiento para entrar a programas de estudio y profesiones que requieren mayores cualificaciones.
5b	Primer ciclo de la educación terciaria	Se requieren 13 años de escolarización previa. Primer nivel de educación superior que provee entrenamiento ocupacional para el mercado laboral.
6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una calificación avanzada)	Segundo nivel de educación superior o para programas de investigación avanzada.

Fuente: Aliaga (2011).

Si bien la población sin nivel educativo no se incluye en las categorías, se recomienda registrarla. La sugerencia de utilizar la desagregación de la categoría 5 en 5a y 5b responde a la necesidad de distinguir, a nivel de la educación terciaria, entre programas de mayor duración (hasta seis años o más), como los universitarios (5a), y los de menor duración (hasta tres años), como los técnicos (5b). La idea es que cada país pueda seguir usando sus propias clasificaciones, con las cuales se identifica la población nacional, aun si se hace necesario ajustar los niveles educativos y años de las personas de mayor edad que recibieron su educación antes del inicio de los cambios de las estructuras de niveles educativos que tuvieron lugar en la región. De todas maneras, estas clasificaciones nacionales deben procurar su equivalencia con las categorías de la CINE; la experiencia censal de los países demuestra que los cuestionarios se apoyan en las clasificaciones específicas de su sistema educativo y posteriormente se tabulan en la clasificación CINE-97 para cumplir con los requisitos de información educativa de los organismos internacionales (Aliaga, 2011).

c) El ingreso

El ingreso es frecuentemente utilizado en el indicador de “nivel socioeconómico” de los hogares. Con esta variable se pretende comprender la capacidad de adquirir los recursos deseados. En general, la recopilación de datos sobre los ingresos de las personas es una tarea relativamente fácil: el/la investigador/a puede mostrar rangos de ingresos al/a entrevistado/a o bien solicitarle que indique el valor exacto de su ingreso (anual, mensual); también se puede considerar el uso de otros registros administrativos para relevar este dato (Oakes & Rossi, 2003, citado en Buzzo, 2012). Sin embargo, en contraposición con la variable ocupación, con la que las personas están dispuestas a dar información detallada, son amplias las dificultades que se presentan al medir los ingresos de forma directa a través de una encuesta. Esto se debe, principalmente, a la aversión de la población a declarar sus ingresos, lo que lleva a una inconsistencia en el nivel de ingresos (subestimación de los ingresos reales). Por esta razón, para captar el ingreso de los hogares se requiere realizar encuestas específicamente diseñadas para el efecto que permitan validar los datos recolectados, tales como las encuestas de presupuestos familiares que analizan las fuentes y estructura del ingreso de los hogares y el destino del gasto. Así, “en la mayoría de censos no se cuenta con la variable ingreso y en las encuestas demográficas no se la mide adecuadamente” (CELADE, 2007: 60).

Dada esta dificultad de medir los ingresos en forma directa, varios investigadores prefieren recurrir a variables proxy o indirectas que permitan inferir los ingresos de los hogares, acudiendo a preguntas sobre el consumo, la tenencia de bienes en el hogar, si se posee o no vivienda propia, entre otros. En este sentido, se señala: “En caso de carecer de la variable ‘ingresos’, las variables que suelen incluirse en estos ejercicios son aquellas relacionadas con: a) condiciones habitacionales, incluyendo el hacinamiento; b) equipamiento o artefactos en el hogar; c) nivel educacional del hogar, normalmente medida para el jefe de hogar; y d) ocupación del jefe de hogar (Cárdenas, 2006, citado en CELADE, 2007: 60).

Para la elaboración del capítulo de población del panorama social de América Latina de 2005, la CEPAL construyó una variable de estrato socioeconómico a partir de dos subíndices: uno relacionado con la educación del jefe del hogar, y otro con base en el equipamiento con el que cuenta el hogar. Esta organización advierte que existe consenso en que los índices sumatorios simples no sirven; asimismo, una de las dificultades en la construcción de los índices reside en la obtención de ponderadores. Para el subíndice de los bienes del hogar, los ponderadores se basaron más en un criterio sustantivo que en uno estrictamente estadístico, que correspondía a “la inversa del grado de penetración, es decir, es un indicador del grado de escasez del bien” (CELADE, 2007: 61). Los bienes contemplados en el índice fueron: televisor, radio, teléfono residencia, teléfono celular, refrigeradora, lavadora, abanico eléctrico, acondicionador de aire, computadora y automóvil. Los bienes escasos, tales como computadora, aire acondicionado y teléfono celular recibieron pesos superiores a aquellos ampliamente difundidos en la región, como el televisor, que recibe el peso más bajo. En las investigaciones en el campo educativo se observa que la aproximación al “ingreso” se realiza en función de bienes y servicios que tienen mayor relevancia para la educación, tales como poseer un computador, tener un lugar apropiado de estudio o contar con conexión domiciliar a Internet.

También cabe mencionar la propuesta del índice Capacidad Económica del Hogar (CAPECO) (Álvarez, 2002, citado en CELADE, 2007: 67), que es una aproximación indirecta de los ingresos del hogar, construido “[...] a partir de la relación de años de educación formal aprobados de los perceptores de ingresos y la cantidad de integrantes del hogar. Es decir, presenta una tasa de dependencia ponderada por los años de escolaridad de los integrantes del hogar ocupados o que perciben una jubilación o pensión” (CELADE, 2007: 67).

Este índice, al considerar a las personas dependientes del ingreso familiar (tanto del jefe como de los otros miembros de la familia), permite medir la vulnerabilidad económica de un hogar. Generalmente se diferencian cuatro estratos de hogares según la capacidad de obtención de ingresos (CELADE, 2007).

Una simple desagregación es aquella entre pobres y no pobres; sin embargo es deseable dividir a la población en agrupaciones de igual tamaño, tales como deciles, quintiles o cuartiles, basadas en el ingreso, consumo o propiedad de bienes. Estas desagregaciones son particularmente relevantes en América Latina y el Caribe, ya que esta región se caracteriza por altos niveles de desigualdad en el ingreso que se ven reflejados en otros ámbitos de la vida social (salud, educación, vivienda, etc.) (Cecchini, 2005: 22).

¿Cómo se mide esta variable en las IES socias?

Esta variable es medida en siete de las 12 IES socias de MISEAL. Tal como se describe en la siguiente tabla, existe heterogeneidad en la manera en que estas miden el nivel socioeconómico de los/as educandos/as. El interés en captar el nivel socioeconómico se asocia principalmente con la necesidad de contar con criterios para la distribución de becas entre los/as estudiantes y aplicar descuentos en los costos educativos (inscripción sin costo o reducida, pago de matrícula mínima, y otros más).

Tabla N.º 66
Definición variable “nivel socioeconómico” en IES socias de MISEAL

Definiciones de la variable “nivel socioeconómico” en las IES que relevan este dato	
País/Universidad	Definición
Brasil/ UNICAMP	Los datos del nivel socioeconómico de los/as postulantes son recogidos en el momento de la inscripción para el examen de ingreso (vestibular), mediante un formulario. Las dimensiones consideradas para la composición de este indicador son: nivel educativo de los padres, ingreso familiar, y escuela de procedencia del alumno (si es pública o privada).
Colombia/ UNAL	La estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios, permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus tarifas. Los estratos socioeconómicos se establecen en un rango de 1 (el más bajo) a 6 (el más alto). También es posible encontrar predios “no estratificados” que obedecen, por lo general, a predios de zonas rurales. Las metodologías de estratificación unificadas vigentes son diferentes para las zonas urbanas y rurales del país, en consideración a las diferencias que representan estos asentamientos. Las metodologías abarcan tanto los procedimientos técnicos de realización de los estudios basados en información disponible o en censos de viviendas o predios y clasificación de las zonas, como los métodos estadísticos de conformación de estratos. Están contenidas en manuales que se suministran directamente a cada alcaldía y permiten que los resultados se actualicen permanentemente (fuente: www.dane.gov.co). El valor de la matrícula de los y las estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia se establece de acuerdo con el puntaje básico de matrícula³³ (PBM), asignado según la situación socioeconómica del estudiante. Se trata de un indicador sintético, que tiene una medida en una escala de 0 a 100, y que recoge las diferencias en las condiciones económicas de los estudiantes para el cobro de la matrícula. El modelo de ponderación recoge dos variables socioeconómicas: A y B. La variable A pondera a los estudiantes con base en tres indicadores: A1–La pensión mensual en el último año de secundaria (40%); A2–Lugar de residencia del responsable de la manutención del estudiante (30%); y A3–Ingresos familiares (30%). Respecto de los dos últimos indicadores, cabe aclarar que el estudio de la situación socioeconómica del estudiante se enmarca en uno de los siguientes casos: a) dependiente de su familia de origen; b) independiente de su familia de origen y dependiente de parientes o benefactores; y c) jefe de hogar o integrante de un núcleo familiar independiente de su familia de origen. La variable B, cuya función es considerar situaciones que ameritan atenuar el peso de la variable A, está compuesta por cuatro indicadores, a saber: B1–Carácter del colegio (plantel nocturno, plantel oficial, otros planteles –cooperativos, parroquiales y semi-oficiales–, plantel privado); B2–Lugar de residencia de los padres o responsables de la manutención (fuera del perímetro urbano, localidades especiales, dentro del perímetro urbano de la sede); B3–Propiedad de la vivienda (sin propiedad raíz –requiere presentación de un certificado–, pagando crédito hipoteca, vivienda propia, no informa); B4–Número de hijos dependientes del ingreso familiar menores de 18 años o estudiantes regulares en instituciones de educación secundaria, tecnológica o universitaria (uno o dos, tres o cuatro, cinco o seis, siete o más, no informa). El PBM se calcula así: $PBM = A \times B$ donde: $A = 0,40 \times A1 + 0,30 \times A2 + 0,30 \times A3$ $B = B1 \times B2 \times B3 \times B4$
El Salvador/ UES	No disponible en el informe

Ecuador/ FLACSO	La solicitud de admisión contiene una pregunta: “¿En qué categoría de ingresos califica al hogar en el que usted vive?”, la cual despliega las siguientes posibilidades: menos de US\$ 500, US\$ 501-1 000, US\$ 1 001-2 000, US\$ 2 001-3 000 y más de US\$ 3 000. No obstante, no se realiza un desglose de esta variable en el sistema FLAX.
México/ UNAM	Una vez aprobado el examen, todos los matriculados deben llenar un cuestionario que incluye las siguientes preguntas: • Escuela de procedencia (pública o privada) • Nivel de estudios de los padres y hermanos • De las personas con las que vives, ¿cuántas trabajan? • ¿Cuál es la principal ocupación remunerada de tus padres? • ¿Cuántas personas dependen económicamente de quien sostiene tus estudios? • La casa en la que habitas es: propia, rentada, de asistencia de un familiar, se está pagando • ¿Cuántos cuartos hay sin contar cocina y baños? • ¿Con quién vives actualmente? • ¿Cuántas personas habitan la casa donde vives? • ¿De qué bienes y servicios disfrutas en tu casa: baño, lavadora de ropa, horno de microondas, teléfono celular, televisión de paga, computadora, automóvil, calentador de agua, secadora de ropa, línea telefónica, videograbadora, reproductor de películas, aspiradora, tostador? • ¿En tu casa cuentan con apoyo de personas de servicio: entrada por salida o planta? • ¿Cuántos focos tiene tu casa? • Material predominante del piso de tu casa • ¿A cuánto ascienden los ingresos mensuales de tu familia sin considerar impuestos? • ¿Trabajas?, en caso afirmativo, ¿cuántas horas?
Perú/ PUCP	Para los/as estudiantes se registran datos sobre el tipo de gestión de las escuelas de educación básica de procedencia (pública o privada) que se consigna como indicador en la columna “Origen”: lugar de educación básica. Para los/as docentes se cuenta con el nivel de remuneración.
Uruguay/ FI UDELAR	Desde 2012 los/as estudiantes completan formulario socioeconómico al ingreso, para años anteriores hay datos acumulados brindados por la división estadística. El formulario socioeconómico consulta: ingreso de la familia, barrio de procedencia, nivel educativo de los padres.

Fuente: Informes de exclusión social de las IES socias de MISEAL. Comentarios y complementaciones realizados por el equipo de MISEAL-México en mayo de 2013. Equipo MISEAL-Colombia (2013).
Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

En Brasil y Uruguay, el análisis del nivel socioeconómico de los/as estudiantes se realiza con base en una combinación de variables, como son el “nivel de educación de los padres” y “el ingreso familiar”; en cuanto a la última variable considerada, existe una pequeña diferencia puesto que Brasil contempla la escuela de procedencia del/la alumno/a (pública o privada), mientras que Uruguay considera el barrio. Sería importante profundizar el análisis a fin de identificar el peso que estas universidades otorgan a cada una de las variables en la composición del indicador socioeconómico, y los argumentos que subyacen en tal proceder. Por el contrario, la PUCP y la FLACSO-Sede Ecuador utilizan una única variable como proxy del nivel socioeconómico. La primera universidad lo hace relevando información sobre la escuela de procedencia del/la alumno/a (pública o privada), mientras que FLACSO-Sede Ecuador contempla únicamente el ingreso familiar. Al considerar la variable “ingreso”, en forma aislada, sin necesidad de presentar ningún comprobante, se corre el riesgo de obtener datos poco válidos, dada la aversión de las personas a declarar su ingreso identificada en numerosas encuestas socioeconómicas. Esta situación refleja la actualidad del debate sobre el indicador de nivel socioeconómico en torno a si se debe contemplar una o diversas variables, y cuál o cuáles deben ser retenidas por su mayor grado de discriminación socioeconómica.

Además de la estratificación socioeconómica, clasificación compleja basada en las características de los inmuebles residenciales usada por el Estado colombiano para el cobro de servicios públicos, para el cálculo del nivel socioeconómico de los alumnos, y el correspondiente valor de matrícula a ser cancelado, la Universidad Nacional de Colombia utiliza seis indicadores adicionales. En efecto, como se puede constatar en la Tabla N.º 66, “el estrato socioeconómico constituye apenas uno (1) —el indicador A2— de los siete (7) indicadores, agrupados en dos (2) variables que utiliza esta institución para calcular, estudiar o clasificar a los y las estudiantes según su situación socioeconómica”³⁴. Cabe destacar la distinción que hace esta universidad, para el estudio de la situación socioeconómica, entre: estudiantes que aún

dependen de su familia de origen, aquel que es “independiente de su familia de origen y dependiente de parientes o benefactores”, y los que ya han conformado su propia familia (jefes de hogar o integrantes de un núcleo familiar)³⁵. Entre los indicadores agrupados bajo las dos variables antes citadas se incluye: ingreso familiar, lugar de residencia del responsable de la manutención del estudiante, pensión mensual pagada en el último año de secundaria, carácter del colegio de procedencia (público, privado), número de hijos dependientes del ingreso familiar, si se posee o no vivienda propia; dimensiones que se asemejan a las contempladas en la definición del nivel socioeconómico de las IES anteriormente analizadas. Al igual que la UNICAMP y la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República de Uruguay, la Universidad Nacional de Colombia ha optado por utilizar numerosas variables para calcular el nivel socioeconómico de sus estudiantes. Empero, contrariamente a estas IES, la UNAL incorpora el valor de la pensión mensual en el último año de secundaria en este indicador, pero no incluye la educación de los padres, a pesar de que en el formulario de ingreso a la universidad sí recoge datos sobre “nivel educativo de la madre” y “nivel educativo del padre”. Dentro del modelo de cálculo del puntaje básico de matrícula, el valor de la pensión pagada en el último año del colegio es el que recibe más ponderación y del cual depende la información más confiable sobre la condición económica de la familia, pues esta información es certificada por los propios colegios (UNAL, 2012: 22).

Por su parte, la UNAM utiliza todas las variables revisadas en el acápite teórico-metodológico para el indicador de “nivel socioeconómico”; así, se cuenta con información sobre la educación de los padres (y hermanos), el número de personas del hogar que trabajan y el número de dependientes, la ocupación principal de los padres (y datos sobre si el propio estudiante trabaja), y, finalmente, sobre los ingresos familiares, los mismos que son validados a través de una batería de preguntas sobre los bienes y servicios disponibles en el hogar, si se posee o no vivienda propia, las condiciones habitacionales, la relación numérica entre perceptores de ingresos del hogar y personas dependientes, si el hogar dispone de servicio doméstico, entre otras.

Si bien la información sobre la dimensión socioeconómica con la que cuenta la UNA-Costa Rica es parcial, ya que los datos se registran únicamente para aquellos/as estudiantes que solicitan una beca, el formulario de solicitud de información es bastante completo:

Identificación personal (sexo, nacionalidad, estado civil, edad, otros)
 Dirección del grupo familiar
 Información del colegio de procedencia
 Información referente a los integrantes del grupo familiar (nombre, parentesco, edad, escolaridad, actividad, lugar de trabajo, ingreso)
 Información sobre otras personas que aportan dinero al grupo familiar
 Información referente a ingresos y deudas del grupo familiar
 Información referente a tenencia de bienes
 Observaciones o situaciones especiales
 (UNA, 2012: 26-27).

Esta información es ingresada en el Sistema Automatizado de Becas, que genera un índice socioeconómico, con base en el cual se asignan los montos de las becas que corresponden (UNA, 2012).

De igual forma que en la UNAM, en su índice socioeconómico, la UNA incorpora variables relativas a la educación, actividad/ocupación e ingresos del grupo familiar. Igualmente, el formulario no se limita a indagar el nivel de ingresos (que podría subestimarse) sino que controla esta variable mediante información referente a tenencia de bienes y deudas. No obstante, habría que profundizar en el análisis del cálculo del índice socioeconómico.

De acuerdo con el razonamiento conceptual-metodológico que se ha realizado, llama la atención que solo la UNAM y la UNA utilicen la variable ocupacional. Tal vez esto se explica porque al preguntar por la ocupación, se asume, en muchos casos, una serie de datos adjuntos (nivel educativo, nivel de ingreso

generado, etc.), que ya son relevados en los cuestionarios de nivel socioeconómico utilizados por las universidades, por lo que se estaría midiendo lo mismo. Sin embargo, dada la relevancia que tiene la dimensión ocupacional en la tradición académica de la estratificación socioeconómica, se recomienda utilizar esta dimensión en el índice sintético de nivel socioeconómico, paralelamente al nivel educativo y a los ingresos.

La pregunta sobre la ocupación no solo debería orientarse a los padres de los/as postulantes sino también a los propios educandos/as, ya que la mayoría de estudiantes de las universidades públicas de América Latina trabajan y estudian a la vez. En su informe sobre inclusión social, el equipo de MISEAL-Colombia señala que el estado civil dice mucho sobre el peso de las responsabilidades que debe asumir una persona: “En este sentido, no es lo mismo ser soltero y gozar de una cierta ‘moratoria social’ para realizar estudios largos, que estar ‘casado’, lo cual implica, en principio, responsabilidades familiares que pueden entrar en conflicto con la continuación de los estudios. Esto puede ser, toda vez, más fuerte a medida que aumenta la edad, y puede haber mayor presión social para terminar con esa moratoria social (UNAL, 2012: 16)”.

Los datos reportados por la UBA también reflejan que la combinación de estudios con trabajo es una práctica común entre los estudiantes universitarios:

Del total de estudiantes censados, el 58,2% –170 801– declaró estar trabajando al momento del relevamiento, el 21,8% –64 070–, no trabajar ni buscar trabajo, y el 19,4% –57 004–, no trabajar pero buscar trabajo³⁶.

Categoría ocupacional: el 82,6% de los estudiantes que trabajan –170 801– informaron que su categoría ocupacional correspondía a la de “empleado u obrero”; el 10,1%, a la de “trabajador por cuenta propia”; el 4,4% a la de “trabajador familiar sin remuneración fija”; y el 2,4%, a la de “patrón o socio” (UBA, 2012: 12).

Recomendaciones para la comparabilidad internacional

Para la composición del índice socioeconómico se recomienda seguir las buenas prácticas de la UNAM y de la UNA, que han venido incorporando las variables de ocupación, educación e ingresos en el relevamiento de datos. En el caso de esta última universidad será necesario ampliar la recolección de datos a todo el universo estudiantil, así como también a los docentes y administrativos.

Como se explicó al analizar la variable ocupación, esta se releva principalmente a través de la ocupación, rama de actividad y categoría de ocupaciones. Para la estandarización de las ocupaciones entre los países socios de MISEAL, y así desarrollar estudios comparados, las categorías de la última Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08) son de gran relevancia. Igualmente, la Clasificación Industrial Internacional Uniforme (CIIU) de todas las actividades económicas y los grupos recomendados por Naciones Unidas pueden ser utilizados para la rama de actividad y categoría ocupacional, respectivamente.

Para relevar la variable educación se recomienda utilizar el nivel educativo alcanzado por ambos padres. Para la comparabilidad regional en este ámbito se recomienda utilizar la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97). Si bien el formulario puede desplegar como categorías de respuesta los niveles educativos reconocidos a nivel nacional, estos deben tener su equivalencia en la CINE.

En relación al ingreso, debido a las dificultades de relevar esta variable en caso de utilizar metodologías directas, sería oportuno pedir un comprobante del ingreso declarado para validar la información (vía sistema de rentas interna, certificado de nivel de ingresos otorgados por la institución de trabajo, entre otros). En su defecto, se recomienda utilizar metodologías indirectas de captación de este dato, preguntando, por ejemplo, por los bienes del hogar, con especial énfasis en aquellos bienes y servicios por los cuales se indaga en investigaciones educativas. La práctica de varias IES socias (UNICAMP, UNAL, UNA-Costa Rica, PUCP) de preguntar por el colegio de procedencia (público, privado) o, de

forma más explícita, por la pensión pagada en el último año de colegio resulta interesante como proxy de los ingresos, pero sería oportuno profundizar en este tema.

Variable “edad”

Respecto a la edad, no existen mayores dificultades para su medición; en los formularios, la información se obtiene al preguntar directamente la edad de la persona en años cumplidos o bien la fecha de nacimiento.

Toda clasificación por grupo de edad resulta, en cierta medida, arbitraria, y puede tener significados distintos en cada país; por ejemplo, en el ámbito laboral: un país que tiene un alto porcentaje de trabajo infantil y busca visibilizar este hecho puede establecer una edad “umbral” de la “población económicamente activa” más joven (PEA de 10 años y más) que la considerada por un país donde se sabe que este fenómeno es poco representativo (PEA de 15 años y más).

En el campo de las estadísticas educativas, la desagregación de los indicadores por grupos de edad generalmente se corresponde con la edad teórica de los diferentes niveles educativos. Los principales niveles educativos son el primario, el secundario y el terciario, que, grosso modo, corresponden a las categorías etarias de: 6-11 años, 12-17 años y 18-22 años, respectivamente. Sin embargo, en la región existe una diversidad en la estructura académica de los sistemas educativos, es decir, en la duración de los diversos niveles educativos y los años de inicio de cada nivel, que responden a situaciones nacionales específicas. Dada la heterogeneidad de sistemas nacionales, para la comparabilidad internacional es imprescindible aplicar los niveles educativos de la CINE-97, herramienta que provee un estándar internacional para comparar las distintas estructuras educativas entre países.

Cabe recalcar que la clasificación de los programas educativos por nivel de la CINE-97 no se basa en la edad sino en el contenido educativo. No obstante, como los programas de estudio son demasiado diversos, no es posible evaluar y comparar directamente los contenidos de los programas a nivel internacional, razón por la cual se recurre a criterios empíricos que pueden indicar en qué nivel de educación debe clasificarse un programa: criterios principales y criterios subsidiarios (calificación típica de ingreso, requisitos mínimos de ingreso, edad mínima, calificación del personal, entre otros); estos dos tipos de criterios son complementarios (UNESCO, 2006). Así, para cada nivel de educación, la CINE-97 establece diversos criterios, que se describen en la siguiente tabla –se pone especial énfasis en visualizar la edad de inicio y la duración de los niveles.

Tabla N.º 67
Niveles educativos CINE 97 por rangos de edad de inicio, requisitos de ingreso y duración del nivel

Código CINE	Denominación del nivel	Rangos de edad de inicio/ requisitos de ingreso	Duración del nivel	Características
Nivel 0	Educación preprimaria o preescolar	Destinado a niños de por lo menos 3 años de edad. La edad máxima depende, en cada caso, de la edad ordinaria de ingreso en la educación primaria.	Por lo general tiene una duración de entre dos y tres años.	Están destinados esencialmente a familiarizar a niños de muy corta edad con un entorno de tipo escolar, esto es, servir de puente de transición entre el hogar y el ambiente escolar.
Nivel 1	Educación primaria / Primer ciclo de la educación básica	La edad habitual o legal de ingreso no es inferior a 5, ni superior a 7 años.	Este nivel comprende por lo general de cinco a siete años de escolarización de tiempo completo.	Están destinados a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética. En este nivel los programas están organizados en unidades o proyectos, y no por asignaturas.
Nivel 2	Primer ciclo de la educación secundaria / Segundo ciclo de educación básica	Ingreso tras unos seis años de educación primaria	Fin del ciclo tras nueve años desde el comienzo de la educación primaria. Fin de la educación obligatoria.	Dominar plenamente las destrezas básicas y sentar las bases de una educación continua. La educación es impartida por varios profesores según su especialización. El final de este ciclo suele coincidir con el término de la escolarización obligatoria, donde existe. Según el tipo de educación ulterior o destino laboral se puede optar por tres categorías de educación: general, preprofesional o profesional.

Construyendo un sistema de indicadores interseccionales

Nivel 3	Segundo ciclo de educación secundaria	En los países que tienen un sistema de educación obligatoria este nivel suele comenzar al final de la educación obligatoria de tiempo completo. La edad normal de ingreso es de 15 ó 16 años. El requisito de ingreso es la terminación del Nivel 2, es decir nueve años de educación a tiempo completo, desde el Nivel 1.	Duración de tres años	En este nivel se puede observar una mayor especialización que en el Nivel 2, y con frecuencia es preciso que los profesores sean más calificados o especializados que en este último. Según el tipo de educación ulterior o destino laboral se puede optar por tres categorías de educación: general, preprofesional o profesional.
Nivel 4	Educación post-secundaria no terciaria o no universitaria	Los alumnos que ingresan en programas del Nivel 4 de la CINE suelen ser mayores que los alumnos del Nivel 3.	Duración, a tiempo completo, de entre seis meses y dos años.	Amplía los conocimientos del Nivel 3 pero no pueden ser considerados como programas de nivel terciario.
Nivel 5	Educación terciaria	Aprobación del Nivel 3 o el Nivel 4.	Estos programas deben tener una duración teórica total de por lo menos dos años desde el comienzo del Nivel 5.	Los programas del Nivel 5 de la CINE tienen un contenido pedagógico más vasto que los niveles 3 y 4 pero no conducen directamente a la obtención de una calificación avanzada (Nivel 6).
Nivel 5a	Primer ciclo de la educación terciaria	Requiere 13 años de escolarización previa.	Tienen una duración teórica total mínima (en educación terciaria) de tres años, calculados en tiempo completo, aunque suelen durar cuatro años o más.	Los programas del Nivel 5a son, en gran parte, teóricos y se destinan a impartir una preparación suficiente para ingresar en programas de investigación avanzada y en profesiones que exigen altas calificaciones. Pueden comprender un proyecto de investigación o una tesis.
Nivel 5b	Primer ciclo de la educación terciaria	Requiere 13 años de escolarización previa.	Tiene una duración mínima de dos años, calculados en tiempo completo, pero con mayor frecuencia, de tres años.	Los programas del Nivel 5b son generalmente más prácticos, tienen mayor orientación técnica y son más específicos respecto al campo ocupacional que los programas del nivel 5a.
Nivel 6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una calificación avanzada)	Require el Nivel 5a		Segundo nivel de educación superior o para programas de investigación avanzada (maestría, doctorado).

Fuente: UNESCO (2006).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Como se describe en el cuadro anterior, para el inicio de los diversos niveles educativos se establece un rango de edad o requisitos de entrada antes que una edad determinada; esto, con el objetivo de contemplar las heterogeneidades nacionales respecto a los programas y extensión de cada nivel. La siguiente tabla describe la estructura académica de los sistemas educativos en los países socios de MISEAL, para el nivel de educación primaria y secundaria.

Tabla N.º 68
Correspondencia de la estructura académica de los sistemas educativos de los países socios de MISEAL con los niveles educativos de la CINE, hasta el nivel de educación secundaria (CINE 2 y 3)

	CINE 0		CINE 1		CINE 1 y 2	CINE 2 y 3		
	Educación preprimaria		Educación primaria		Educación primaria y primer ciclo de la educación secundaria – Educación obligatoria	Educación secundaria		
	Inicio	Duración	Inicio	Duración	Rango de edad	Edad de admisión	Duración primer ciclo	Duración segundo ciclo
Argentina	3	3	6	6	5-15	12	3	3
Brasil	4	3	7	4	7-14	11	4	3
Chile	3	3	6	6	6-11	12	2	4
Colombia	3	3	6	5	5-15	11	4	2
Costa Rica	4	2	6	6	6-15	12	3	2
Ecuador					5-14			

El Salvador	4	3	7	6	7-15	13	3	3
Guatemala	3	4	7	6	6-15	13	3	2
México	4	2	6	6	6-15	12	3	3
Nicaragua	3	3	6	6	6-11	12	3	2
Perú	3	3	6	6	6-18	12	3	2
Uruguay	3	3	6	6	6-15	12	3	3

Fuente: UNESCO (2009a).

Elaboración: FLACSO-Sede Ecuador.

Si bien la mayoría de países consideran que la educación inicial se extiende durante tres años (de los 3 a los 5 años de los niños y niñas), algunos la reducen a dos años. En la mayoría de países la educación primaria inicia a los seis años y tiene una duración de seis años; no obstante, en algunos se inicia a los siete años y la duración del nivel es menor. Por lo general la educación obligatoria termina a los 15 años, luego del primer ciclo de la educación secundaria. “El análisis del perfil educativo de la población a la luz de la escolaridad obligatoria permite tener una idea del nivel de cumplimiento de las normas de los propios países y medir la brecha entre lo deseado y lo realizado en términos de años de escolaridad alcanzados” (CEPAL, 2005: 27).

De acuerdo con la clasificación de la CINE, la educación secundaria (nivel CINE 2 y 3) provee enseñanza general, pre-profesional/pre-técnica o profesional/técnica, mientras que el título obtenido en la educación general permite el ingreso al nivel terciario, no es necesariamente así en el caso de las otras dos modalidades de enseñanza. El requisito para acceder a la educación terciaria (nivel CINE 5) es haber cursado con éxito el nivel 3, segundo ciclo de educación secundaria, o estar en condiciones de demostrar la posesión de conocimientos equivalentes (UNESCO, 2006). Además, el nivel CINE 5 se subdivide “[...] utilizando tres variables independientes (denominadas dimensiones complementarias): duración total, estructura nacional de títulos y calificaciones, y tipo del programa. Este desglose facilita muchos tipos de clasificación múltiple y la derivación de los indicadores comparativos pertinentes” (UNESCO, 2006: 16).

En los datos del *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe* de la CEPAL, se toma como principal indicador educativo la matrícula en cada nivel de educación, y los datos se compilan de acuerdo a la CINE-97. Para la educación primaria y secundaria se adopta la tasa neta de matrícula, que representa la relación entre el total de matriculados en edad escolar oficial en cada uno de los niveles de enseñanza y la población total en edad escolar oficial para cada nivel (CEPAL, 2011). No obstante, “[...] en términos de educación terciaria, este indicador no se considera pertinente dada la dificultad para determinar el grupo etario apropiado, producto de las grandes diferencias en la duración de los programas ofrecidos a este nivel de educación” (UNESCO, 2009b: 11).

“La mayoría de los sistemas de educación terciaria ofrece una amplia gama de programas y trayectorias que permiten a los estudiantes obtener un diploma en solamente dos años (nivel CINE 5B) o completar estudios avanzados de investigación (nivel CINE 6) en siete u ocho años” (UNESCO, 2009a: 13).

Dada esta variabilidad, para la educación terciaria se adopta la tasa bruta de matrícula (TBM), que mide el número de alumnos/as o estudiantes matriculados/as en el nivel de educación terciaria, “[...] independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en el grupo de edad teórica para ese mismo nivel educativo. Para el nivel terciario, se utiliza la población correspondiente a los cinco años posteriores a la edad de término del nivel secundario” (UNESCO, 2009a: 256).

En la mayoría de países de MISEAL, el término de la educación secundaria se da a los 17 años; así, el rango etario de referencia para la educación terciaria es de 18-22 años. Una elevada tasa bruta de matrícula indica un alto grado de participación, sin importar el hecho de que el estudiante forme o no forme parte del grupo de edad oficial.

Al considerar el número de alumnos/as matriculados/as en el nivel terciario, independientemente de la edad que tengan, la TBM permitiría contemplar el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida:

El aprendizaje a lo largo de la vida requiere ofrecer múltiples y variadas oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, incluida la educación superior, proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso; facilitar el perfeccionamiento y la formación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo. Significa también facilitar diferentes itinerarios formativos y el establecimiento de puentes entre ellos, posibilitando que cada persona construya su propio proyecto formativo orientado a su enriquecimiento personal y profesional (UNESCO / OREALC, 2002, citado en UNESCO y PRELAC, 2007: 28).

La educación debe cubrir la totalidad del curso de vida de las personas y permitir que cada sujeto pueda organizar su trayectoria educativa de manera diversa. En esta línea, las categorías etarias deberían diluirse, sobre todo en los niveles superiores, para permitir más transiciones o combinaciones entre el mundo educativo y el mundo del trabajo.

Cabe recalcar las dificultades señaladas por la UNESCO relativas a las comparaciones internacionales en el nivel terciario: “Es importante destacar que las tasas brutas de matrícula (TBM) de educación terciaria son especialmente útiles para comparar el volumen de participación en los programas de este nivel. Sin embargo, dada la distinta duración de los programas de educación terciaria, comparar la cobertura efectiva de la población entre los países tiene sus dificultades (UNESCO, 2009b: 13)”.

En este marco, en 2011 la UNESCO publicó una actualización de la CINE (CINE-2011) donde se pone especial énfasis en reflejar las nuevas tendencias de la educación terciaria al subdividir este nivel en un mayor número de categorías respecto de la CINE-97; así, la educación terciaria ya no se desagrega en dos subniveles (nivel 5A y 5B de la CINE-97) sino en cuatro: nivel CINE 5, educación terciaria de ciclo corto; nivel CINE 6, licenciatura o equivalente; nivel CINE 7, maestría o equivalente; y nivel CINE 8, doctorado o equivalente. Esto provee una base más sólida para la comparabilidad internacional de los indicadores de educación superior. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre los niveles CINE de las versiones de 1997 y 2011.

Tabla N.º 69
Correspondencia entre los niveles CINE-1997 y CINE-2011

CINE-97	CINE-2011
	Nivel 01
Nivel 0	Nivel 02
Nivel 1	Nivel 1
Nivel 2	Nivel 2
Nivel 3	Nivel 3*
Nivel 4	Nivel 4*
Nivel 5	Nivel 5
	Nivel 6
	Nivel 7
Nivel 6	Nivel 8

Fuente: UNESCO (2011: 65).

*Contenido de la categoría levemente modificado.

Otro indicador utilizado es la tasa específica de matrícula por edad, que muestra el grado de participación en educación de una cohorte de edad específica. Se define como el “porcentaje de la población de una edad concreta matriculada, independientemente del nivel de educación” (UNESCO, 2009b: 13). Una limitación de este indicador es que no proporciona información sobre el nivel educativo en que están matriculados los/as estudiantes, empero es posible calcularlo con ese enfoque.

Una vez realizado el análisis por nivel educativo y su edad teórica correspondiente, el estudio de la estructura etaria de la población estudiantil es de gran relevancia a la hora de indagar sobre el perfil de las personas que estudian en la universidad. Para la desagregación por grupos etarios, con

el fin de facilitar la comparabilidad internacional, sería conveniente mantener la convención de desagregar los indicadores según grupos quinquenales de edad, tal como lo recomiendan los estudios de población. En efecto, como lo señala el equipo MISEAL de Uruguay, en el campo demográfico, “[...] otros conceptos utilizados para describir la ‘población’ en su tamaño y composición refieren a la estratificación por edad (v.gr. de 0-4, 5-9, 10-14) o los grupos de edad (‘jóvenes’, ‘adultos’ y ‘viejos’) con sus respectivos umbrales, descripciones, subdivisiones y controversias nominativas”.

Para la educación superior universitaria se tendrían los siguientes grupos de edad: 15-19; 20-24; 25-29; 30-34; 35-39; 40-44; 45-49; 50-54; 55-59; 60-64; 65 y más.

Las exigencias de la sociedad del conocimiento, de aprendizaje permanente y actualización constante de destrezas y habilidades, siguen presionando la demanda por acceso a la educación superior. La revalorización de la educación permanente dejó atrás el enfoque tradicional de estudiar de una vez por todas para obtener un título antes del ingreso al mercado laboral. Las prácticas educativas dejaron de estar circunscritas a un período específico para extenderse a lo largo de toda la vida. Así, la educación ya no se visualiza como preparación para la vida, sino que acompaña toda la vida (Rama, 2006). En este marco, la composición de la demanda por educación universitaria no solo incluye a jóvenes recién graduados/as de secundaria, sino que se diversifica y abarca, entre otros, a estudiantes en edad avanzada, “[...] estudiantes que trabajan, estudiantes maduros, estudiantes a medio tiempo, estudiantes durante el día, estudiantes de noche, estudiantes de fin de semana, estudiantes que viajan, personas que trabajan, etcétera” (Rama, 2006: 22).

Así, se puede esperar un cambio en el perfil estudiantil con un incremento proporcional de personas mayores de 30 años.

Ahora bien, ¿puede esperarse este perfil estudiantil de edad más avanzada en todas las áreas educativas? ¿Existen diferencias entre las Humanidades y las Ciencias Sociales, por un lado, y las áreas tecnológicas, donde la velocidad de obsolescencia de las tecnologías exige permanentes ajustes, por otro? ¿Qué influencia tiene la edad en estos ámbitos? ¿Una edad avanzada no actúa en contra de los procesos de actualización tecnológica? En este marco, ¿cuáles son las dificultades que enfrenta la población administrativa con antigüedad en las IES para la adopción de tecnología en la gestión y organización de la universidad?

La educación a lo largo de la vida también cuestiona el establecimiento de edades tope para la obtención de ciertos beneficios educativos, como, por ejemplo, el límite de 35 años para acceder a becas doctorales. Además, esta edad no significa lo mismo para un hombre que para una mujer, ya que ser madre implica mucho tiempo, aspecto que no se tiene en cuenta a la hora del otorgamiento de becas. Igualmente, la relación entre edad y género da cuenta de grandes diferencias en el caso de los y las estudiantes que se desplazan desde provincias a estudiar el pregrado en ciudades capitales, donde los hombres entrarían en edades mucho más tempranas que las mujeres; en la Universidad Nacional de Colombia se registran edades de incluso 14 años para los hombres y, por el contrario, de hasta 25 años para las mujeres. Estos cuestionamientos ilustran las múltiples reflexiones que surgen al considerar la variable “edad” en la educación superior³⁷.

¿Cómo se mide esta variable en las IES socias?

Si bien casi todas las IES socias relevan la variable “edad” y desagregan varios de sus indicadores con base en la misma, los informes de indicadores de exclusión social no dan mayores detalles sobre cómo se la registra; empero, la FLACSO-Sede Ecuador, FLACSO-Proyecto Uruguay y la PUCP indican que la variable “edad” se indaga a partir de la fecha de nacimiento. En cuanto al desglose por grupos etarios, de las IES que reportan este dato, se tiene una gran variedad de rangos.

En la UBA, “[...] de los 293 358 estudiantes censados, el 69,0% declaró una edad inferior a 26 años, el 18,2% declaró edades entre 26 y 30 años, y el 12,7% restante declaró edades superiores a los 30 años” (UBA, 2012: 12).

En la UNAL, “[...] la mayor proporción de los/as estudiantes tienen entre 21 y 25 años de edad. El segundo rango de edad con mayor participación en el total de la universidad está entre los 26 y 30 años; le sigue muy de cerca el rango entre los 15 y 20 años [...]. Por otro lado, un 14% del total de estudiantes registra edades superiores a los 30 años de edad, lo que se explica, en gran parte, por los/as estudiantes en posgrado (Quintero, 2012, citado en UNAL, 2012b: 16)”.

La Universidad de El Salvador hace un desglose por grupos cuatrienales de edad: “16-19, 20-23, 24-29, 28-31, 32-35, 36-39, más de 40” (UES, 2012: 49).

En la UCA se utilizan los siguientes rangos: “15-25, 26-35, 36-45 y más de 45” (UCA, 2012).

En Perú, “[...] se manejan los rangos <=25, [25,35], [35,45], [45,55], [55,65], >65. Sin embargo, se pueden construir nuevos de acuerdo a requerimiento (PUCP, 2012).

En ciertas IES, los años “umbrales” de los rangos etarios se superponen en dos categorías, en otras, el número de años contemplados varía de un rango a otro.

Recomendaciones para la comparabilidad internacional

Para la comparabilidad de los datos entre IES socias, dada la gran heterogeneidad existente en los rangos de edad utilizados, sería importante armonizar los años “umbrales” de las categorías etarias utilizadas. No se encontraron directrices de los organismos regionales/internacionales de educación sobre rangos etarios para el análisis de la población universitaria, razón por la cual sería conveniente seguir las recomendaciones de los estudios en el ámbito demográfico de desagregar la información según grupos quinquenales de edad.

Variable “sexo/género”

Al igual que la variable “edad”, la variable “sexo” no presenta mayores dificultades para su medición y se obtiene directamente al incorporar una pregunta en los cuestionarios, con respuesta dicotómica: mujer/hombre.

En la mayoría de fuentes de datos consultadas, la definición de sexo se refiere, de manera directa, a las características biológicas de las personas en relación a su sistema reproductivo. La UNESCO, organismo de referencia en el ámbito educativo, plantea que:

El sexo designa las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, que son universales y se conocen en el momento de nacer.

Análisis en función del sexo: abarca la recolección y el análisis de datos desglosados por sexo. Como los hombres y las mujeres cumplen funciones distintas, sus respectivas experiencias, conocimientos, talentos y necesidades son diferentes. El análisis en función del sexo explora esas diferencias de modo que las políticas, los programas y los proyectos permitan determinar necesidades propias de cada sexo y satisfacerlas. El análisis en función del sexo también facilita la utilización estratégica de los conocimientos y competencias particulares que poseen hombres y mujeres.

Datos desglosados por sexo: datos recopilados y presentados por separado (UNESCO, 2003: 17).

Cabe destacar que el sexo como concepto aparentemente unívoco, es decir como categoría binaria, inflexible y exclusivamente natural, ha sido cuestionado. Científicos como Robert Stoller realizaron estudios de carácter médico y psicoanalítico, sobre los “[...] estados intersexuados en los que el sexo no está tan claramente definido para garantizar que los seres humanos siempre nacerán siendo hembras o machos [...], siendo pioneros en comprobar empíricamente que el sexo y el género no necesariamente se corresponden” (Buquet y Montiel, 2012: 1).

Igualmente, autores como Thomas Laqueur y Anne Fausto-Sterling no plantean el sexo como un dato biológico puro e inmutable, sino como una construcción que ha cobrado diferentes significados a lo largo de la historia, o como un “continuo biológico/sexual” (Buquet y Montiel, 2012).

Por su parte, el concepto de género ha sido utilizado de muy diversas formas y las definiciones varían según las posturas teóricas y disciplinarias adoptadas. No obstante:

La mayor parte de las definiciones plantean, de una u otra forma, que el género se refiere a un conjunto de prácticas, disposiciones, papeles, roles, responsabilidades, atributos, espacios, comportamientos, actitudes, etc. que la sociedad asigna a hombres y a mujeres de manera diferenciada, estableciendo un modelo que legitima a nivel social el *deber ser* de las mujeres y el *deber ser* de los hombres en todas las esferas de la vida humana (Buquet y Montiel, 2012: 2).

Transcendiendo la clásica definición de género como construcción cultural de la diferencia sexual, varios autores remiten a “los diferentes niveles de intervención del género como organizador significativo en las sociedades humanas” (Serret, 2011: 71, citado en Buquet y Montiel, 2012: 3); así, Scott se refiere al “género como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 2000: 292, citado en Buquet y Montiel, 2012: 3). En esta misma línea, “Bourdieu aporta una serie de elementos para comprender la permanencia y los mecanismos de perpetuación de la dominación masculina” (Buquet y Montiel, 2012: 3).

La referencia a las relaciones de poder trasluce al final de la definición de género adoptada por la UNESCO:

El género se refiere a los papeles y responsabilidades que se asignan a los hombres y las mujeres en nuestras familias, sociedades y culturas. El concepto de género también abarca las expectativas en cuanto a las características, aptitudes y comportamientos probables de la mujer y el hombre (feminidad y masculinidad). Las funciones de cada sexo y las correspondientes expectativas se adquieren. Pueden cambiar a lo largo del tiempo y variar dentro de las culturas o entre ellas. Los sistemas de diferenciación social, como la situación política, la clase social, el origen étnico, la discapacidad física y mental, la edad y otros factores, modifican las funciones vinculadas al género. El concepto de género es fundamental ya que, aplicado al análisis social, revela el modo en que se construye en la sociedad la subordinación de la mujer (o la dominación masculina). De ahí que la subordinación se pueda modificar o eliminar. No está predeterminada biológicamente ni establecida para siempre (UNESCO, 2003: 17).

Dados los planteamientos anteriores, es de vital importancia que las universidades socias de MISEAL forjen y sustenten una cultura institucional que considere las disparidades entre hombres y mujeres. La CEPAL delinea que el concepto de género “es una categoría analítica imprescindible para comprender la desigualdad en ámbitos que se consideraron neutrales, como la familia, la educación o el mercado de trabajo, y particularmente en el ámbito de la Filosofía, la Ciencia Política y las ideas que inspiran los principios democráticos” (CEPAL, 2010: 34).

De acuerdo con este organismo regional, el enfoque de género, también denominado “perspectiva de género”, al ser aplicado al análisis de la situación de hombres y mujeres en distintas esferas de la vida social, como por ejemplo la educación, permite reconocer la forma en que operan las relaciones de género en diferentes ámbitos y detectar las relaciones de jerarquía y desigualdad existentes entre ambos; y, a partir de ellas, diseñar e implementar medidas y políticas que aseguren la igualdad entre hombres y mujeres. Por otro lado, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas se refiere a la incorporación de una perspectiva de género como “[...] el proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles” (UNESCO, 2003: 18).

Para la incorporación de los conceptos “sexo” y “género” en las bases de datos estadísticos de educación superior, la UNESCO propone considerar los siguientes indicadores:

- Porcentaje de docentes de sexo femenino, definido como el “número de profesoras de un nivel de educación dado, expresado en porcentaje del total de docentes (sexos masculino y femenino) en el mismo nivel en un año escolar dado” (UNESCO, 2009b: 26). Su objetivo es “mostrar la distribución de género de la fuerza docente. También contribuye a evaluar la necesidad de contar con oportunidades y/o incentivos para alentar a las mujeres a participar en actividades docentes en un nivel educativo determinado” (UNESCO, 2009b: 26).
- Porcentaje de estudiantes de sexo femenino en cada nivel de la CINE de la educación terciaria, cuyo propósito es evaluar las desigualdades de género en términos de participación en los diferentes niveles de la educación terciaria. Se define como: “Matrícula de estudiantes de sexo femenino en cada nivel de la CINE de la educación terciaria en porcentaje de la matrícula total (sexos masculino y femenino) del mismo nivel de la CINE” (UNESCO, 2009b: 28).
- Índice de paridad entre los géneros, definido como la “relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino para un indicador dado” (UNESCO, s/fa). El objetivo de este indicador es medir “el avance hacia la paridad entre los géneros en términos de la participación en la educación y/o las oportunidades de aprendizaje abiertas a la mujer relativa a las disponibles para el hombre. Adicionalmente, refleja el nivel de potenciamiento de la mujer en la sociedad” (UNESCO, s/fa).

Al definir la igualdad entre los géneros, la UNESCO advierte que esta se sitúa más allá de las cuestiones de equilibrio numérico y, ergo, resulta más difícil de definir y de medir que la paridad. “El logro de una igualdad plena entre los géneros en la educación implica: la igualdad de oportunidades, la igualdad en el proceso de aprendizaje, la igualdad de los resultados y la igualdad de los resultados externos” (UNESCO, s/fa).

Más allá de los tres indicadores citados anteriormente, en las especificaciones técnicas de los indicadores de educación, para cada uno, la UNESCO (2009b) sugiere tener una desagregación sistemática de los datos por sexo; lo importante sería, entonces, asentar la transversalidad del enfoque de género.

¿Cómo se mide esta variable en las IES socias?

En FLACSO-Proyecto Uruguay y la UNAM se denota por hombre y mujer; en FLACSO-Sede Ecuador y la PUCP se registra por masculino o femenino; y en la UBA se pregunta por mujer o varón (UNAL, 2012b).

Casi todas las universidades, es decir diez de las 12 IES socias de MISEAL, desagregan la matrícula estudiantil por sexo, y cuentan con el porcentaje de mujeres docentes; así, existe una alineación con los indicadores recomendados por la UNESCO. Además, para el resto de indicadores sistematizados³⁸ por las IES socias, tanto para la población estudiantil como para el personal docente, también se realiza una desagregación por sexo. Esto es importante ya que la igualdad entre los géneros implica no solo la igualdad en las oportunidades de acceso (matrícula), sino también en el proceso de aprendizaje y en los resultados. Igualmente, por lo general, las IES desagregan los indicadores relativos a su personal administrativo con base en esta variable; no obstante, no todas las IES socias registran el conjunto de indicadores propuestos por el proyecto MISEAL para esta población, por lo que se requerirá un mayor esfuerzo de estandarización.

Recomendaciones para la comparabilidad internacional

En los formularios de ingreso u otros, al elaborar el enunciado de la pregunta para relevar esta variable se debe hacer referencia al sexo. En efecto, como lo subraya el equipo MISEAL-México, la complejidad del concepto de género “lo ha arrastrado desde utilizarlo como sinónimo de sexo –cuando se pregunta en formatos y cuestionarios el género en lugar del sexo– o como sinónimo de mujeres” (Buquet y Montiel, 2012: 2). Sin embargo, como lo han señalado varios autores, no se trata de una categoría binaria unívoca, por lo que se puede incluir “otro”³⁹ como categoría de respuesta; así, tendríamos:

Sexo:

- ☐ Hombre/Masculino
- ☐ Mujer/Femenino
- ☐ Otro

Por otro lado, es importante seguir ahondando en la transversalidad del enfoque de género, para lo cual es condición sine qua non que todos los indicadores contemplados para las tres poblaciones de la comunidad académica (estudiantes, personal docente y personal administrativo) puedan ser desagregados por sexo. Es importante, además, que los diversos indicadores de la población estudiantil se recojan para cada nivel de la educación superior establecido por la CINE-2011, niveles que fueron detallados en la descripción de la variable “edad”. Esto permitirá efectuar comparaciones entre las IES socias de MISEAL y visualizar, sobre esta base, las problemáticas de género más relevantes que enfrenta cada universidad; además de, a la vez, aprendiendo de la visión de conjunto y de las buenas prácticas de las instituciones socias, fundamentar el diseño de estrategias y políticas para avanzar en el camino de la igualdad entre los géneros.

Variable “orientación sexual”

Por lo general se habla de discriminación por opción u orientación sexual, empero el abanico de situaciones por las cuales los seres humanos son discriminados/as en el ámbito sexual es mucho más amplio, razón por la cual para cualificar la exclusión por sexualidad se sugiere utilizar la expresión “personas con sexualidades no normativas”. Este término permite incluir: “[...] discriminación por opción, preferencia u orientación sexual, así como la discriminación a personas intersexuales (que no lo son por preferencia u opción), y la de personas cuya no-conformidad se relaciona con su identidad de género y no necesariamente con su atracción sexual hacia personas del mismo sexo o el opuesto” (Portocarrero y Arana, 2012: 2).

Así, este vocablo cuestiona la idea de sexualidad como identidad. No fue sino hasta mediados del siglo XIX que la preferencia sexual comenzó a posicionarse como categoría identitaria; empero, la identidad sexual ha sido cuestionada por múltiples razones: porque se asume cierta homogeneidad entre las personas que comparten una misma práctica o deseo sexual (gays, lesbianas, bisexuales, *trans*, entre otras), invisibilizando de esta manera la enorme diversidad existente dentro de estas agrupaciones, o porque esta dinámica ignora el hecho de que las personas pueden cambiar sus preferencias sexuales a lo largo de sus vidas, ergo, las identidades pierden capacidad definitoria, aunque conserven su importancia política en ciertos contextos (Portocarrero y Arana, 2012).

Internacionalmente para referirse a personas no heterosexuales se utiliza el acrónimo LGBT, aun si el mismo no genera consenso entre todos/as. Esta sigla ha sido objeto de acalorados debates, por ejemplo en torno a si se debe agrupar o no la orientación sexual (homosexual y bisexual) con las identidades de género o el hecho de sentirse hombre o mujer (transgénero, transexualidad, travesti). Se han propuesto otros términos genéricos como “*queer*” y “arco iris”, pero estos no se han adoptado de forma consensuada.

Generalmente, las estadísticas de la diversidad sexual han sido objeto de fuertes controversias debido a que pretenden captar una situación que muchas personas consideran confidencial y que por diversas motivaciones prefieren mantener oculta, entre las principales están el miedo al rechazo y a la discriminación. Numerosas encuestas han revelado la fuerte discriminación que viven las personas LGBTI, y la experiencia internacional indica que la declaración de la orientación sexual es inversamente proporcional a los niveles de homofobia y discriminación que prevalecen en cada país; así, en sociedades más liberales se tendrá un ambiente más favorable para que las personas se reconozcan abiertamente como LGBTI. Lo importante es respetar las decisiones de cada individuo de compartir o no su orientación sexual o identidad de género. Sin embargo, ciertos eventos crean un ambiente propicio a declaración:

La existencia de un debate o de una acción pública torna más legítima la palabra individual sobre un determinado tema y favorece cambios simultáneos en actitudes y declaraciones. En otros términos, los períodos de efervescencia y acción política en torno de la sexualidad son una muy buena oportunidad para la observación y para las encuestas. En los países de América Latina hay temas de movilización y debate como el aborto, la educación sexual, la homosexualidad y la discriminación, la violencia contra las mujeres, las uniones del mismo sexo, o el embarazo adolescente (Bozon, 2009).

En Chile, la primera encuesta “[...] realizada en la Marcha por la diversidad sexual (UCN/CLAM/MUMS, 2007) sobre violencia en la diversidad sexual arrojó que la mayoría de las veces la discriminación proviene de los entornos cercanos: familia, amigos, vecinos” (Muñoz, 2012).

En este mismo país, si bien las mediciones de la homofobia indican que esta estaría bajando, esto no ocurre con la homofobia cultural, que aún es muy significativa. De acuerdo con la primera encuesta de derechos humanos de 2011 del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile: “[...] solo el 29,36% apoya la afirmación: *En los tiempos actuales ya es hora de que en Chile se permita el matrimonio entre personas del mismo sexo*. El resto la rechaza o no opina sobre el tema. La misma encuesta indica que 30,94% de los encuestados está de acuerdo en que los homosexuales no deben ser profesores de colegio, es decir, se mantiene el vínculo de la homosexualidad con la pedofilia (Muñoz, 2012)”.

En Ciudad de México, en una encuesta realizada en el contexto de la marcha del Orgullo LGBTTTI 2008: “[...] de las 823 personas LGBT entrevistadas en esta marcha, 73,6% manifestó haber sido discriminado y 76,2%, agredido, principalmente en los ámbitos religioso (30%), vecinal (27,5%), familiar (25%) y la Policía (23%), y tales actos acontecieron en lugares públicos (53,3%), de estudio (16,7%) y el trabajo (11,6%) (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012: 8)”.

De la cita recién expuesta, para los efectos del proyecto MISEAL, cabe subrayar que el 16,7% de las manifestaciones de discriminación acontecieron en lugares de estudio.

A pesar de las controversias que suscitan los registros estadísticos en este ámbito, los propios movimientos por los derechos de la diversidad sexual como parte de su lucha política también han solicitado incluir la medición de las personas LGBTI en encuestas y formularios. Recientemente, bajo la influencia de las organizaciones LGBTI, los censos de población de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay han incluido preguntas sobre la diversidad sexual. Habitualmente se trata de una captación parcial, ya que las preguntas concretas están dirigidas a registrar el sexo de la pareja con la cual se convive. En Chile y Uruguay, en el caso de las uniones de hecho o uniones libres (ya que, en general, las leyes de la región no reconocen aún la unión legal entre personas del mismo sexo⁴⁰), los cuestionarios incluyen la categoría de respuesta “convive con pareja del mismo sexo”.

En Costa Rica, “[...] el censo 2011 no preguntará específicamente por la orientación sexual del o de la entrevistado/a, este registro se realizará mediante un cruce entre la pregunta sobre el estado civil, el sexo de la persona entrevistada y el sexo de la persona con la que convive” (Fundación Arcoíris, 2011).

En Argentina, varias organizaciones hicieron un llamado a la comunidad LGTB para que se visibilice en el censo, sin importar si estas persona están casadas o no. Anteriormente, “[...] si el jefe o jefa de hogar daba cuenta de que su cónyuge o pareja era del mismo sexo, ese dato se consideraba como ‘error’

y se descartaba. Por esa razón, desde la Federación Argentina LGTB y otras organizaciones de diversidad sexual lanzaron un llamado para que las personas LGTB, que viven en familia, visibilicen sus vínculos de parejas y con sus hijos, si los tienen (Carbajal, 2010)."

Asimismo, en este país el censo incluye a las personas *trans*; en este marco, Gabriela Bacin, de la organización Lesmadres –grupo integrado por familias de lesbianas madres–, indicó que las personas *trans* (travestis, transexuales y transgénero) serán censadas respetando su nombre y género: deben indicar el sexo que deseen sin importar la información que figure en el DNI (Carbajal, 2010). Bacin también expresó que: "Hasta el momento no existen diagnósticos y las investigaciones sociales sobre nuestras familias aún son escasas. Esta invisibilidad estadística nos excluye de las políticas públicas marcando una brecha de desigualdad social, económica y política de amplios sectores de la población (*Ciudadaniasx*, 2010).

En la mayoría de los censos no se considera en la medición a las personas con sexualidades no normativas asociadas a la identidad de género, salvo en Argentina; así como tampoco a las parejas del mismo sexo que no viven juntas, ni a aquellas que, si bien conviven con una pareja del mismo sexo, por razones de discriminación u otras no lo declararan, por lo tanto los censos subregistran a las personas LGBT.

En Estados Unidos, una encuesta realizada por Gallup (2012) a 206 186 personas, entre el 1 de junio y el 30 de diciembre de 2012, reveló que Washington tiene la mayor comunidad LGBT. En efecto, en el Distrito de Columbia el 10% de la población se identificó como parte de la comunidad LGBT. Entre los diversos métodos para medir la orientación sexual y la identidad de género, Gallup eligió la identificación personal como LGBT (*El Diario*, 15 de febrero de 2013).

¿Cómo se mide esta variable en las IES socias?

Únicamente dos IES reportan en sus informes el relevamiento de la variable "orientación sexual". En la UNICAMP, la información para los docentes es recolectada a nivel del Estado (departamento/provincia) y es responsabilidad del Gobierno del Estado de São Paulo; el entrevistado se autoidentifica como heterosexual, homosexual o bisexual. No se tiene información sobre los estudiantes, ni sobre el personal administrativo.

Tabla N.º 70
Definición variable "orientación sexual"

País/Universidad	Definición
Brasil/UNICAMP	La variable "orientación sexual" para el personal docente es recolectada a nivel del Estado, bajo la responsabilidad del Gobierno del Estado de São Paulo. El entrevistado se autodeclara heterosexual, homosexual o bisexual.
Ecuador/FLACSO	En el ítem que reza "¿Usted se califica en alguno de los siguientes grupos?", aparte de las opciones "afrodescendiente" e "indígena", está también "LGBTTI"; así, en caso de escoger esta última, se la registra en el sistema FLAX bajo la categoría LGBTTI. En el caso de no hacerlo, se pone "sin minoría".

Fuente: Informes de indicadores de exclusión social de las IES socias.

En FLACSO-Sede Ecuador, en el Módulo 3 del formulario de solicitud de admisión estudiantil, se incluye la siguiente pregunta:

¿Usted se califica en alguna de las siguientes minorías?"
LGBTTI
Indígena
Afrodescendiente
Otros; cuál.....
(FLACSO-Sede Ecuador, 2008: 10)⁴¹.

En el marco de las advertencias relativas a las encuestas para cuantificar la diversidad sexual, cabe destacar que algunas IES manifiestan sus reservas al respecto: desde la Facultad de Ingeniería de la UDELAR se subraya que “no se releva orientación sexual porque se lo considera confidencial” (FLACSO-Proyecto Uruguay y Facultad de Ingeniería de la UDELAR, 2012: 10). Por su parte, la UCA indica:

Los datos referentes a la variable opción sexual no son registrados y tampoco deberían serlo ya que no es una característica que deba ser cuantificada, debido a que atentaría contra la privacidad de las personas. Por otro lado, no existen normativas específicas en relación a las problemáticas que puedan surgir en torno a esta variable, como discriminación y exclusión. Tampoco se ha registrado por las autoridades ningún tipo de denuncia durante el 2011 en relación a acoso, discriminación o violencia a una persona dentro de la UCA por razones de su opción sexual o genérica, pero este hallazgo no significa que estas situaciones nunca ocurran, sino que muchas veces no son denunciadas (UCA, 2012: 21).

Recomendaciones para la armonización de la variable orientación sexual

En el marco del proyecto MISEAL, a la luz de las reservas antes descritas, será oportuno discutir y evaluar si se opta o no por realizar un relevamiento directo de esta variable. Si se acoge la primera alternativa, para que la formulación de la “pregunta/categoría de respuesta” cuente con suficiente transcendencia internacional, habría que referirse a las comunidades LGBTQI (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, travestis, *queer*, *intersex*). Como lo releva el equipo MISEAL de Nicaragua: “Internacionalmente se utiliza el acrónimo LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y *trans*⁴²) para identificar a seres humanos con sexualidades no normativas. Este acrónimo ha ido ampliándose para albergar otras categorías como lo “*intersex*” y lo “*queer*” (Portocarrero y Arana, 2012: 2).

Si bien es cierto que se han generado muchos debates en torno al acrónimo LGTBI, este se ha establecido como una forma de autoreconocimiento y ha sido adoptado por muchas comunidades y medios de comunicación LGTB. Dado su alcance internacional, esta terminología será de fácil interpretación en los diversos contextos de las universidades socias. En este sentido, se recomienda seguir los pasos de FLACSO-Sede Ecuador de preguntar por la identificación personal como LGBTI, empero no solo a la población estudiantil sino al conjunto de los integrantes de la comunidad académica (estudiantes, personal docente y personal administrativo).

Bibliografía

- Aliaga, Lissette (2011). “Las características educativas en los censos de población y vivienda de América Latina”. *Notas de Población* N.º 92.
- Alves, M. T. G. y J. F. Soares (2009). “Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional”. *Opin. Publica* Vol. 15 Issue 1: 1-30.
- Aróstegui, Julio (s/f). *Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia*. http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer13_02.pdf. (Visitado el 26 de agosto de 2013).
- Barozet, Emmanuelle (2007). “La variable ocupación en los estudios de estratificación social”. Documento de trabajo, Fondecyt 1060225.
- Bozon, Michel (2009). “Las encuestas cuantitativas en comportamientos sexuales: emprendimientos sociales y políticos, productos culturales, instrumentos científicos, sexualidad, salud y sociedad”. *Revista Latinoamericana* N.º 3. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/199/480>. (Visitado el 13 de abril de 2013).
- Buquet Ana y Sara Montiel (2012). *En búsqueda de una conceptualización consensuada de sexo y género para el proyecto MISEAL*. México: UNAM.
- Buquet, Ana, Jennifer A. Cooper e Hilda Rodríguez (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) e Instituto Nacional de las Mujeres.
- Buzzo, Feltrín Rebeca (2012). *Sobre o conceito de nível socioeconômico*. Brasil: UNICAMP / Proyecto MISEAL.
- Caracol (2013). “Alemania crea un tercer sexo para no equivocarse con los intersexuales”, 20 de agosto. <http://www.caracol.com.co/noticias/internacional/alemania-crea-un-tercer-sexo-para-no-equivocarse-con-los-intersexuales/20130820/nota/1954291.aspx>.
- Carbajal, Mariana (2010). “Un censo igualitario”. *Diario Sociedad*, 26 de octubre. <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-155735-2010-10-26.html>. (Visitado el 14 de abril de 2013).
- Cecchini, Simone (2005). “Indicadores sociales en América Latina y el Caribe”. *Series Estudios Estadísticos y Prospectivos* N.º 34. Chile: CEPAL.
- CELADE (2007). “Potencialidades y aplicaciones de los datos censales: una contribución a la explotación del Censo de Población y Vivienda de Nicaragua 2005”. *Serie Manuales* N.º 56. Chile: CEPAL.
- CELADE-División de población de la CEPAL, UNICEF, UNFPA (2011a). “¿Quiénes son los pueblos indígenas y afrodescendientes?: El difícil arte de contar”. *Contar con todos. Caja de herramientas para la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda* Módulo 3.
- _____ (2011b). “Las pruebas piloto para incluir a pueblos indígenas y afrodescendientes: Experiencia y lecciones aprendidas”. *Contar con todos. Caja de herramientas para la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda* Módulo 4.
- CEPAL (2005). *Propuesta para un compendio latinoamericano de indicadores sociales*. Chile: CEPAL, Unidad de Estadísticas Sociales.
- _____ (2010). *Manual de uso del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/40111/ManualObservatorioWebEspanol.pdf>. (Visitado el 12 de abril de 2013).
- _____ (2011). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*.
- _____ (2012). *Panorama Social de América Latina*. Chile: Naciones Unidas.
- Ciudadaniasx (2010). “Argentina reconocerá por primera vez a hogares LGTB en futuros censos de población”. <http://www.ciudadaniasx.org/?01-argentina-reconocera-por>. (Visitado el 14 de abril de 2013).
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). *El combate a la homofobia: entre avances y desafíos*. México.

- DANE-Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2009). *Metodología para la estandarización de conceptos*. Colombia: Dirección de Regulación, Planeación, Estandarización y Normalización (DIRPEN).
- Darré, Silvana, Fernanda Sosa y Carmen Beramendi (2012). *Propuesta de conceptualización para la variable edad*. Uruguay: Proyecto MISEAL.
- Del Águila, Luis Miguel (2012). *Experiencias de inclusión de personas con discapacidad en educación superior en el Perú*. Perú: PUCP / Proyecto MISEAL.
- Dirección Nacional de Personal-UNAL (2012). “Estadísticas Docentes Universidad Nacional de Colombia: Situación, datos y estadísticas de la planta, enero de 2012”.
- El Diario* (2013). “Washington DC tiene la mayor comunidad LGBT del país”, 15 de febrero. <http://www.eldiariiony.com/Washington-DC-mayor-comunidad-LGBT-nacion>. (Visitado el 14 de abril de 2013).
- El País* (2013). “Uruguay valida la ley del matrimonio entre personas del mismo sexo”, 11 de abril. http://internacional.elpais.com/internacional/2013/04/11/actualidad/1365633649_404726.html. (Visitado el 14 de abril de 2013).
- Equipo MISEAL-Colombia (2013). “Precisiones sobre la manera como la Universidad Nacional de Colombia calcula el valor de derechos de matrícula de los y las estudiantes de pregrado basándose en su situación socioeconómica”. Universidad Nacional de Colombia.
- FLACSO (2007). *Documentos oficiales. Acuerdo sobre la FLACSO. Reglamentos y normativa docente*. San José, Costa Rica: Secretaría General de FLACSO.
- FLACSO-Sede Chile (2012). *Primer informe sobre exclusión social*. Chile: FLACSO-Sede Chile, Programa Inclusión Social y Género / Proyecto MISEAL.
- FLACSO-Sede Ecuador (2008). “Solicitud de admisión”.
- _____ (2012). *Informe sobre exclusión social*. Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador, Departamento de Sociología y Estudios de Género / Proyecto MISEAL.
- FLACSO-Sede Guatemala (2012). *Informe de indicadores de exclusión social en las IES*. Guatemala: FLACSO-Sede Guatemala, Programa de Estudios de Género y Feminismos / Proyecto MISEAL.
- FLACSO-Proyecto Uruguay y Facultad de Ingeniería de la UDELAR (2012). *Informe de indicadores sobre exclusión social en las IES participantes*. Uruguay: FLACSO-Proyecto Uruguay, Universidad de la República de Uruguay.
- Flórez, Carmen Elisa (2011). “América Latina: medición de la actividad económica en los censos de población de la ronda 2000”. *Notas de Población* N.º 92.
- Fundación Arcoíris (2011). “Costa Rica. Censo incluirá a gays y lesbianas en relaciones de pareja”. <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/?p=1094>. (Visitado el 14 de abril de 2013).
- Garbanzo, Guiselle (2007). “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”. *Revista Educación* Vol. 31 Issue 1: 43-63.
- Gil Flores, Javier (2011). “Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria”. *Revista de Educación* N.º 362.
- Gómez, Ana (2012). *Hacia una conceptualización de raza/etnia/color. Anexo*. Bogotá: UNAL / Proyecto MISEAL.
- IESALC (s/f). *Términos de referencia para estudios nacionales sobre repitencia y deserción en la educación superior en América Latina y El Caribe*. <http://es.scribd.com/doc/57154381/Glosario-Sobre-Educacion-Superior-Unesco>. (Visitado el 08 de marzo de 2013).
- Instituto Nacional de Estadísticas. Chile (2011). “Estratificación socioeconómica en encuestas de hogares”. Documento de trabajo. Chile: Departamento de Estudios Sociales.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2011). *Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones 2011*. México: INEGI.
- Lucchine, Laura (2013). “Ni hombres, ni mujeres: Alemania reconoce el ‘tercer sexo’”. *La Nación*, 21 de agosto. <http://www.lanacion.com.ar/1612462-ni-hombres-ni-mujeres-alemania-reconoce-el-tercer-sexo>.
- Méndez, María Luisa y Emmanuelle Barozet (2008). “La medición de la variable educación en la estratificación social”. Documento de trabajo, Fondecyt.

- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Glosario de la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-213912_glosario.pdf. (Visitado el 18 de marzo de 2013).
- MISEAL (2011). *Descripción de la acción*.
- Mora y Araujo, Manuel (2002). “La estructura social de la Argentina: evidencias y conjeturas acerca de la estratificación actual”. *Serie Políticas Sociales* N.º 59.
- Muñoz, Fernando (2012). “Diversidad sexual y Censo 2012: ¿La trampa de la inclusión?”. *MUMS-Movimiento por la diversidad sexual*. <http://www.mums.cl/2012/04/diversidad-sexual-y-censo-2012-la-trampa-de-la-inclusion/>. (Visitado el 13 de abril de 2013).
- Naciones Unidas (2005). *Directrices para políticas terminológicas. Formulación e implementación de una política terminológica en comunidades lingüísticas*. París: Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas.
- _____ (2009). “Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las actividades económicas (CIIU)”. *Serie MN*, N.º 4.
- OIT (2007). *Resolución sobre la revisión de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, adoptada por la decimocuarta Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo*. <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>.
- Palomar, Cristina (2004). “La política de género en la educación superior”. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, en Ciudad de México, México.
- Portocarrero, Ana Victoria y Ligia Arana (2012). *Definición de sexualidades no normativas*. Nicaragua: Proyecto MISEAL.
- PUCP-Pontificia Universidad Católica del Perú (2012). *Informe de indicadores sobre exclusión social en las IES participantes*. Perú: PUCP / Proyecto MISEAL.
- Quintero Ramírez, Oscar Alejandro (2012). *Hacia una conceptualización de raza/etnia/color*. Bogotá: UNAL / Proyecto MISEAL.
- Rama, Claudio (2006). *La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schkolnik, Susana (2009). “América Latina: la medición de la discapacidad a partir de los censos y fuentes alternativas”. *Notas de población* N° 92.
- Secretaría de Servicios Parlamentarios (2013). *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación*. México: Secretaría General.
- SENESCYT-Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2013). *Manual de usuario levantamiento de datos: universidades y escuelas politécnicas datos 2011 y 2012*. Ecuador: SNIESE / SENESCYT.
- Somarriba, N. y M. C. Merino (2010). “La calidad del trabajo en la Unión Europea”. *Estudios de Economía Aplicada* Vol. Issue 3: 1-22.
- UBA-Universidad de Buenos Aires (2012). *Informe de indicadores sobre exclusión social en la Universidad de Buenos Aires*. Argentina: UBA, Facultad de Filosofía y Letras / Proyecto MISEAL.
- UCA-Universidad Centroamericana (2012). *Mapeo de situación actual de Universidad Centroamericana en temas de in/exclusión social y equidad*. Nicaragua: UCA, Programa interdisciplinario de Estudios de Género / Proyecto MISEAL.
- UES-Universidad de El Salvador (2012). *Informe preliminar sobre exclusión social*. El Salvador: UES / Proyecto MISEAL.
- UNAL-Universidad Nacional de Colombia (2012a). *Matriz de inventario y balance basado en los informes de indicadores sobre exclusión social de once IES latinoamericanas*. Colombia: MISEAL.
- _____ (2012b). *Informe de indicadores sobre exclusión social en la Universidad Nacional de Colombia*. Colombia: UNAL, Escuela de Estudios de Género y Proyecto MISEAL.

- UNAM-Universidad Nacional Autónoma de México (2012). *Informe de indicadores*. México: UNAM / Proyecto MISEAL.
- UNA-Universidad Nacional de Costa Rica (2012). *Informe de indicadores sobre inclusión social en la Universidad Nacional: personal docente, administrativo y estudiantado*. Costa Rica: UNA, Instituto de Estudios de la Mujer / Proyecto MISEAL.
- UNA-Universidad Nacional de Costa Rica (2012b). *Acerca de la definición de discapacidad*. Costa Rica: UNA, Instituto de Estudios de la Mujer / Proyecto MISEAL.
- UNESCO (1997). “Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior”.
- _____. (1998). “Debate temático, la formación del personal de la educación superior: una misión permanente”. Ponencia presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI, visión y acción, en París, Francia.
- _____. (2003). “Marco de aplicación de la estrategia de integración de la perspectiva de género en todas las actividades de la UNESCO”. París.
- _____. (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de Educación, CINE 1997*. UNESCO: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- _____. (2009a). *Compendio mundial de la educación*. Canadá: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- _____. (2009b). *Indicadores de educación. Especificaciones técnicas*. UNESCO: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- _____. (2011). “Revisión de la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE)”. Ponencia presentada en la Conferencia General, en París, Francia.
- _____. (s/fa). *Glosario*. <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/map/terms/176>. (Visitado el 08 de abril de 2013).
- _____. (s/fb). *Glosario sobre Educación Superior*. <http://es.scribd.com/doc/57154381/Glosario-Sobre-Educacion-Superior-Unesco>. (Visitado el 04 de octubre de 2013).
- UNESCO y OIT (2006). “Comité mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente”. Ginebra.
- UNESCO y PRELAC (2007). *Educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas (2012). *Informe de indicadores de inclusión social y equidad en la Universidad Estadual de Campinas*. Brasil: UNICAMP / Proyecto MISEAL.
- _____. (2013). *Exclusión social. Informe padronizado*. Brasil: MISEAL.
- Yuval-Davis, Nira (2006). “Intersectionality and feminist politics”. *European Journal of Womens Studies*: 192-209.

Notas

- 1 Este término forma parte de una propuesta de Glosario Regional de América Latina sobre la Educación Superior, es una iniciativa del IESALC; así, aquí la retomamos porque nos pareció la más acertada para lo que se propone como objetivo el proyecto MISEAL.
- 2 La construcción de este término está articulado a definiciones obtenidas de reglamentos estudiantiles, tanto de instituciones de educación superior en Colombia como de otros países (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Esta dinámica de construcción terminológica también se da para otros conceptos.
- 3 Ver en <http://nopcrea.net63.net/glosario%20coneau.pdf> (Visitado el 19 de marzo de 2013).
- 4 Ver en <http://es.scribd.com/doc/57154381/Glosario-Sobre-Educacion-Superior-Unesco>. (Visitado el 19 de marzo de 2013).
- 5 Tomando en cuenta que el ser humano abarca más allá del sexo, es decir, contempla varias facetas que se entrecruzan entre sí y que podrían estar marcando las desigualdades.
- 6 Ver <http://definicion.de/acoso/> (Visitado el 07 de junio de 2013).
- 7 La investigación presenta un sistema de indicadores de género a través del cual se pueda identificar las desigualdades, sobre todo la que existe entre mujeres y hombres. El documento aspira a ser una oportunidad que sensibilice a los gobiernos y a las autoridades institucionales “para construir sistemas de información que alimenten la generación de instrumentos que, a su vez, faciliten el diseño de programas y políticas para favorecer la equidad de género” (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010: 11). Para ahondar más sobre este tema ver Buquet, Cooper y Rodríguez (2010).
- 8 De igual manera, hicieron avances que contemplan estas dimensiones para la población docente y administrativa.
- 9 Organización Internacional del Trabajo. Ver <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/decent-work-agenda/lang-es/index.htm> (Visitado el 15 de julio de 2013).

- 10 Dentro de la dimensión de las características de los puestos de trabajo se consideran dos elementos. Primeramente, la calidad del empleo entendida como empleos que sean intrínsecamente satisfactorios y compatibles con las capacidades y las habilidades de las personas, y que proporcionen niveles de renta adecuados. Y en segundo término, las cualificaciones, la formación continua y el desarrollo de la trayectoria profesional, entendidos como ayudar a las personas a desarrollar plenamente sus capacidades potenciales por medio de un adecuado apoyo a la formación continua.
- 11 Dentro de la dimensión del entorno laboral y el contexto general del mercado del trabajo se incluyen ocho ámbitos o elementos: 1) igualdad entre hombres y mujeres; 2) salud y seguridad en el trabajo; 3) flexibilidad para las empresas y seguridad para los trabajadores; 4) inclusión y acceso al mercado laboral; 5) organización del trabajo y conciliación entre la vida profesional y la vida privada; 6) diálogo social y participación de los trabajadores; 7) diversidad y no discriminación; y, por último, 8) rendimiento y productividad económicos globales.
- 12 UNESCO (1998). “Debate temático, la formación del personal de la educación superior: una misión permanente”. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. París, Francia.
- 13 Universidad Centroamericana de Nicaragua; FLACSO-Sede Ecuador; Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- 14 Caso de FLACSO-Sede Ecuador.
- 15 Razón señalada por la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- 16 Este ejemplo se da en la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 17 A excepción de FLACSO-Sede Chile, donde no se manejan escalafones.
- 18 La UNESCO (1997), en sus recomendaciones relativas a las condiciones del personal docente de enseñanza superior, destaca, en la número 52, que el personal docente de la enseñanza superior debe gozar del derecho de asociación, y ha de favorecerse el ejercicio de dicho derecho. Se fomentará la negociación colectiva o un procedimiento equivalente, de conformidad con los instrumentos normativos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- 19 UNESCO (1998).
- 20 Ver <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/staff-s.html> (Visitado el 25 de junio de 2013).
- 21 Código de Trabajo, Costa Rica. Ver <http://www.scribd.com/doc/50285721/Codigo-de-Trabajo-y-sus-Reformas>
- 22 Ver Código de Trabajo Ecuatoriano: art. 95.- Sueldo o salario y retribución accesorio “[] se entiende como remuneración todo lo que el trabajador reciba en dinero, en servicios o en especies, inclusive lo que percibiere por trabajos extraordinarios y suplementarios, a destajo, comisiones, participación en beneficios, el aporte individual al Instituto Ecuatoriano de Seguridad social cuando asume el empleador, o cualquier otra retribución que tenga carácter normal en la industria o servicio”. Aparte de esto también recibe el décimo tercero, cuarto, quinto y sexto sueldos, vacaciones y fondos de reserva. Ver http://www.cortenacional.gob.ec/cn/wwwcn/pdf/leyes/codigo_trabajo.pdf (Visitado el 10 de julio de 2012).
- 23 Artículo 31.- De los derechos. Ver FLACSO (2007).
- 24 Aquí no es claro si esas personas no tienen, en efecto, ningún nivel de estudios, o si la información no está registrada; sin embargo es un dato interesante para tener en cuenta.
- 25 Código de Ética, aprobado mediante Resolución del Consejo Superior No. CSXXX/25 20007, del 25 de junio de 2007.
- 26 Para una revisión del debate, ver Quintero (2012).
- 27 Ver <http://www.participa.cl/?s=afrodescendientes&submit.x=-1067&submit.y=-501> (Visitado el 25 de agosto de 2013).
- 28 Para una profundización de los cambios en los enfoques sobre la discapacidad, ver Del Águila (2012).
- 29 Se entiende por personas con discapacidad a las personas ciegas, con baja visión, sordas, hipo acúsica, sordo-ciegas, con limitaciones en la movilidad, con trastornos del aprendizaje y del desarrollo, y con limitación múltiple, que al interactuar con los entornos físicos, sociales, económicos, ambientales y culturales, encuentran limitaciones o barreras para su desempeño y su participación en la vida cotidiana.
- 30 Acuerdo 036 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero) “Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia”. El Consejo Superior Universitario, en ejercicio de sus facultades legales reglamentarias, en especial las conferidas en los numerales 16 y 21, del artículo 14 del Acuerdo 011 de 2005 del Consejo Superior Universitario, Estatuto General.
- 31 Traducción propia, del portugués al español.
- 32 Ídem.
- 33 Acuerdo 100 de 1993 del Consejo Superior Universitario (Acta 20 del 1 de diciembre) “Por el cual se realizan ajustes al sistema de matrículas para los estudiantes de pregrado”. Ver <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35249#13>.
- 34 Equipo MISEAL-Colombia (2013: 8).
- 35 Equipo MISEAL-Colombia (2013: 3).
- 36 Los datos se refieren al censo estudiantil de 2004; si bien un nuevo censo fue realizado en 2011, su información aún no ha sido procesada y difundida.
- 37 Lo que delinea este párrafo son ideas que surgieron a partir de intercambios de correo electrónico (05 de abril de 2013) con el equipo MISEAL de Uruguay; así como de los comentarios al presente documento realizados por el equipo MISEAL de la Universidad Nacional de Colombia (10 de mayo de 2013).
- 38 Como se mencionó en la segunda parte del presente informe, cabe recordar que el indicador relativo a los programas especiales de admisión de estudiantes solo es relevado por tres IES, mientras que ninguna lleva un registro sistemático de los “casos de violencia, acoso o discriminación”.
- 39 Recientemente, desde que Alemania reconoce el “tercer sexo” se ha renovado el debate. Ver algunos artículos al respecto: Lucchine (2013) y *Caracol* (20 de agosto de 2013).
- 40 Desde el 15 de julio de 2010 Argentina permite los matrimonios entre personas del mismo sexo (Ley Nacional N.º 26.618), para lo cual se utiliza la expresión “matrimonio igualitario”. Ver <http://www.lgbt.org.ar/00-derechos,15.php> (Visitado el 14 de abril del 2013). El 03 de abril de 2013, es decir, luego del último censo que tuvo lugar en 2011, Uruguay se convirtió en el segundo país de América Latina en aprobar el matrimonio entre personas del mismo sexo (*El País*, 11 de abril de 2013).
- 41 En 2013 se procedió a una actualización del formulario y la referencia a la minoría LGBTTI fue eliminada; no se conoce las razones de este proceder. En el nuevo formulario, lo relativo a las minorías étnicas se aborda bajo la denominación “grupos históricamente excluidos”.
- 42 Transexuales, transgéneros y travestis.

El proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina (MISEAL, por sus siglas) busca desarrollar medidas para crear, cambiar o mejorar los mecanismos de acceso y permanencia en la educación superior de sectores y grupos desfavorecidos de la sociedad. La particularidad de MISEAL, un proyecto que involucra a 12 instituciones de educación superior de América latina, es que adopta una perspectiva interseccional que considera diversos marcadores de diferencia, como: nivel socio-económico, raza/etnia, discapacidad, edad, género y diversidad sexual. Esta publicación se centra en una estrategia para armonizar la medición de los niveles de exclusión y discriminación de los grupos vulnerables, con el fin de institucionalizar reglamentos y dispositivos para su acceso, permanencia y movilidad en las instituciones de educación superior (IES) socias de MISEAL.

Este texto busca favorecer estrategias de análisis comparativo a nivel regional mediante la creación de un sistema de indicadores interseccionales que parte de armonizar la recolección de variables e indicadores entre las 12 IES socias. La disponibilidad de datos estandarizados posibilitará elaborar estudios comparativos que presenten el panorama de exclusión de los grupos desfavorecidos en base a una combinación de marcadores de diferencia.

