

# PERCEPCIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Estudio con autoridades universitarias y  
gubernamentales de 10 países

Autoras:

**SILVANA DARRÉ OTERO**  
**LUCIANA FAINSTAIN PATIÑO**  
**FERNANDA SOSA CEDRIANI**  
**CARMEN BERAMENDI USERA**

Editora:

**ROCÍO RAMÍREZ RODRÍGUEZ**

PERCEPCIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. Estudio con autoridades universitarias y gubernamentales de 10 países.

© 2014 Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina – MISEAL

© Silvana Darré Otero, Luciana Fainstain Patiño, Fernanda Sosa Cedrani, Carmen Beramendi Usera, autoras; Rocío Ramírez Rodríguez, editora.

Todos los derechos reservados  
Elaborado en Alemania  
Primera edición  
ISBN: 978-3-00-048034-8

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 el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.

MISEAL es un proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. ALFA es un Programa de Cooperación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la educación superior y de la formación.

## INSTITUCIONES ASOCIADAS

### Unión Europea:

Freie Universität Berlin, Alemania  
Universidad Autónoma de Barcelona, España  
Universidad de Hull, Reino Unido  
Universidad de Lodz, Polonia

### América Latina:

Universidad de Buenos Aires – UBA, Argentina  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Brasil  
Universidad Nacional de Colombia – UNAL, Colombia  
Universidad Nacional – UNA, Costa Rica  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Chile, Chile  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Ecuador, Ecuador  
Universidad de El Salvador – UES, El Salvador  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Guatemala, Guatemala  
Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, México  
Universidad Centroamericana – UCA, Nicaragua

Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP, Perú  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Proyecto Uruguay, Uruguay

Esta publicación ha sido realizada con la ayuda financiera de la Comunidad Europea en el marco del programa ALFA III. El contenido es responsabilidad exclusiva del Proyecto MISEAL y no refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

## Contacto

Coordinación MISEAL  
Instituto de Estudios Latinoamericanos  
Freie Universität Berlin  
Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlín  
Tel.: +49 (030) 838 55109  
Fax: +49 (030) 839 55464  
contacto@miseal.org  
www.miseal.net

## Equipo de investigación

Coordinación general: Silvana Darré  
Coordinación técnica: Luciana Fainstain

Este documento fue elaborado por el equipo MISEAL de FLACSO Uruguay que estuvo a cargo del diseño, la coordinación general del proceso, la coordinación técnica, el procesamiento de la información y la escritura del informe final. La investigación se desarrolló en 10 países de América Latina por medio de las siguientes instituciones de educación superior e investigadoras/es:

### FLACSO Sede Chile

Gabriel Guajardo Soto  
Christian Rivera Viedma

### FLACSO Sede Ecuador

Ana María Goetschel  
Diana Santos Alarcón  
Ana Esteves Estefanell

### Universidad de El Salvador

Marlen Lozano  
Patricia Dubón  
Roxana Polanco  
Nuria Torres

### FLACSO Guatemala

Walda Barrios Klee  
Ana Lucía Ramazzini  
Luis Fernando de León

### Pontificia Universidad Católica del Perú

Cecilia Rivera  
Patricia Ruiz Bravo  
Narda Henríquez Ayín  
María Gina Arnillas Traverso

### Universidad Nacional de Colombia

Luz Gabriela Arango Gaviria  
Dora Inés Munévar  
Ana Yineth Gómez Castro

### Universidad Nacional Costa Rica

Zaira Carvajal  
María Luisa Preinfalk Fernández  
Hellen Chinchilla Serrano  
María Amalia Penabad Camacho

### Universidad Autónoma de México

Ana Buquet  
Sara Emilia Montiel  
Bertha del Carmen Gonzalez

### Universidad Centroamericana de Nicaragua

Ligia Arana  
Ana Victoria Portocarrero

### FLACSO – Uruguay

Carmen Beramendi  
Silvana Darré  
Luciana Fainstain  
Fernanda Sosa

Los comentarios a la versión final del documento estuvieron a cargo de: Martha Zapata, Ana Esteves, Gabriel Guajardo, Rocío Ramírez, Christian Rivera y Diana Santos, Nuria Torres.

Las entrevistas en los países fueron realizadas por los/las siguientes investigadores/as: Virginia Villamediana (Ecuador), Cindy Caro Cárdenas (Colombia), Rodrigo Lagos (Chile), Laura Bastos (Costa Rica), Nuria Torres (El Salvador), Ana Lucía Ramazzini (Guatemala), Ligia Arana y Ana Victoria Portocarrero (Nicaragua), Víctor Hugo Ramírez García (México), Liliana Prado Puga (Peru), Ana Gabriela Fernández y Carmen Beramendi (Uruguay).

Algunos resultados preliminares de este estudio fueron presentados para su discusión en el Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género, realizado en Quito, 18-20 de junio de 2014 y en las I Jornadas regionales de feminismos, Estado y los desafíos de la praxis política, organizadas en Buenos Aires 4 y 5 de agosto de 2014.

## Tabla de contenido

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>10</b>
<b>RESUMEN EJECUTIVO</b> .....	<b>11</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>13</b>
<b>1 DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	<b>17</b>
1.1 Antecedentes y marco teórico .....	17
1.2 Características del diseño de la investigación .....	25
1.2.1 Criterios de selección muestral.....	26
<b>2 IMPLEMENTACIÓN</b> .....	<b>30</b>
<b>3 RESULTADOS</b> .....	<b>33</b>
3.1 Perfil de las personas relevadas .....	40
3.2 Percepciones sobre la inclusividad del sistema de educación superior y las IES.....	43
3.2.1 De la inclusividad del sistema.....	43
3.2.2 De la inclusividad del sistema según sexo de la persona entrevistada.....	43
3.2.3 De la inclusividad del sistema según ascendencia étnico racial de la persona entrevistada.....	44
3.2.4 De la incidencia en la inclusividad desde la existencia de un sistema de evaluación suprauniversitario .....	45
3.2.5 De los factores de inclusividad en el sistema de educación superior .....	47
3.2.6 De las becas para grupos poblacionales vulnerables .....	52
3.2.7 De los cupos de ingreso para grupos poblacionales vulnerables .....	53
3.2.8 Del peso de los marcadores en la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior.....	53
3.2.9 Del peso de los marcadores en la igualdad de oportunidades dentro del sistema de educación superior .....	63

3.2.10	Del peso de los marcadores en el trato recibido por las personas dentro del sistema de educación superior .....	66
3.2.11	De las condiciones que pueden determinar que algunas facultades sean más inclusivas .....	69
3.2.12	De los techos de cristal en las IES feminizadas .....	72
3.2.13	De los factores de discriminación en su país.....	73
3.2.14	Percepciones sobre la interseccionalidad .....	77
3.2.15	De los avances de los países en materia de inclusividad en las IES .....	78
3.2.16	Percepciones de las personas representantes de las IES .....	79
3.2.17	Tamaño de las IES y cantidad de alumnos matriculados .....	80
<b>3.3</b>	<b>Variables sociodemográficas .....</b>	<b>84</b>
3.3.1	Por ascendencia étnico racial.....	85
3.3.2	De la inclusividad de las instituciones.....	86
3.3.3	Del peso de los marcadores en la igualdad de oportunidades de ingreso a las IES de la muestra .....	86
3.3.4	Del peso de los marcadores en las oportunidades que tienen las personas en su IES.....	89
3.3.5	Del peso de los marcadores en la igualdad de trato que reciben las personas en su IES.....	90
3.3.6	Del impacto del sistema de becas sobre la inclusividad en su IES.....	91
3.3.7	Sistema de becas e inclusión desde el punto de vista de cada una de los marcadores referidos .....	92
<b>4</b>	<b>REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>95</b>
<b>5</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>99</b>
<b>6</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>105</b>

## Lista de gráficos

Gráfico 1:	Distribución de entrevistas realizadas por país en % - Julio 2014.....	30
Gráfico 2:	Distribución de entrevistas reali-zadas por país en % - Mayo 2014.....	31
Gráfico 3:	Distribución nivel jerárquico que las personas entrevistadas detentan dentro de su institución .....	34
Gráfico 4:	Nivel jerárquico del cargo que se ocupa en la institución .....	35
Gráfico 5:	Nivel jerárquico y edad .....	36
Gráfico 6:	Distribución por sexo.....	36
Gráfico 7:	Personas entrevistadas por sexo y nivel jerárquico .....	38
Gráfico 8:	Personas entrevistadas por sexo, según país y nivel jerárquico .....	39
Gráfico 9:	Autoidentificación étnico-racial.....	42
Gráfico 10:	Percepción de la inclusión por sexo .....	44
Gráfico 11:	Percepción de la inclusión por ascendencia étnico-racial .....	45
Gráfico 12:	Existencia de organismos de evaluación suprauniversitarios y percepción de su incidencia .....	46
Gráfico 13:	Tres factores de inclusión más mencionados .....	51
Gráfico 14:	Percepción de igualdad de oportunidades.....	55
Gráfico 15:	Reacciones a la pregunta de igualdad de oportunidades independientemente de sexo .....	56
Gráfico 16:	Reacciones a la pregunta de igualdad de oportunidades independientemente de la ascendencia étnico-racial .....	57
Gráfico 17:	Percepciones de igualdad de oportunidades dentro del sistema por marcador de diferencia ..	65
Gráfico 18:	Influencia de los marcadores sociales en el trato.....	69
Gráfico 19:	Falcutades inclusivas: Distribución por sexo.....	70
Gráfico 20:	Distribución de entrevistas realizadas por país en % - Julio 2014.....	79
Gráfico 21:	Distribución IES por tamaño .....	81
Gráfico 22:	Distribución por sexo de las personas entrevistadas en calidad de representantes de IES.....	84
Gráfico 23:	Autoidentificación étnico-racial.....	85
Gráfico 24:	Percepciones sobre igualdad de oportunidades de ingreso .....	87
Gráfico 25:	Percepciones por marcador de diferencia .....	87
Gráfico 26:	Percepciones de los representante de las IES por marcador de diferencia .....	88
Gráfico 27:	Percepciones de acuerdo a diversos marcadores .....	89
Gráfico 28:	Marcadores de diferencia en relación con el trato .....	90
Gráfico 29:	Distribución impacto del sistema de becas.....	91
Gráfico 30:	Personas con beca y trato .....	92
Gráfico 31:	Inclusión y sistema de becas .....	92



## Lista de tablas

Tabla 1:	Niveles de personas entrevistadas y prioridades.....	28
Tabla 2:	Tipos de instituciones representadas en la muestra con 94 participantes .....	31
Tabla 3:	Tipos de instituciones representadas en la muestra con 84 participantes .....	33
Tabla 4:	Formación terciaria/universitaria de las personas entrevistadas .....	40
Tabla 5:	Percepción de la inclusividad por sexo.....	43
Tabla 6:	Factores de inclusividad en la educación superior en orden de importancia.....	48
Tabla 7:	Distribución por país de las respuestas a “En mi país, todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a la educación superior independientemente de <i>su condición socioeconómica</i> ” .....	57
Tabla 8:	Distribución por país de las respuestas a “En mi país, todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a la educación superior independientemente de <i>su sexo</i> ” .....	58
Tabla 9:	Ratio tasa bruta de matrícula de mujeres/ tasa bruta de matrícula de varones por país participante (al momento del análisis del primer módulo de la base de datos).....	60
Tabla 10:	Distribución por país de las respuestas a “En mi país, todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a la educación superior independientemente de <i>su origen étnico racial</i> ” .....	62
Tabla 11:	Distribución por país de las respuestas a “Una vez que las personas ya han ingresado a alguna de las IES de su país, “¿considera Ud. que su condición socioeconómica afecta las oportunidades que esas personas tienen?” .....	66
Tabla 12:	Respuestas a “¿Considera Ud. que suele haber facultades más inclusivas que otras dentro de una misma Institución de educación superior?”, según país .....	69
Tabla 13:	Inclusión social y tipo de facultad .....	70
Tabla 14:	Respuestas a “En muchas de las carreras universitarias donde predominan las estudiantes mujeres las autoridades son hombres. Le proponemos a continuación algunos motivos por los que tal vez esto podría explicarse”, según importancia. ....	73
Tabla 15:	Respuestas a “¿Cómo percibe usted la situación en su país de lo que podrían llamarse genéricamente “grupos desfavorecidos?”, con respecto a otros países de Latinoamérica y en relación a la proporción de mujeres en el área ciencia y tecnología”, según país.....	74
Tabla 16:	Respuestas a “¿Cómo percibe usted la situación en su país de lo que podrían llamarse genéricamente “grupos desfavorecidos?”, con respecto a otros países de Latinoamérica y en relación a la representación de las minorías en cargos jerárquicos”, según país.....	75
Tabla 17:	Respuestas a “¿Cómo percibe usted la situación en su país de lo que podrían llamarse genéricamente “grupos desfavorecidos”, con respecto a otros países de Latinoamérica y en relación a la Accesibilidad para personas con discapacidad?”, según país.....	76
Tabla 18:	Respuestas a “¿Cómo percibe usted la situación en su país de lo que podrían llamarse genéricamente “grupos desfavorecidos”, con respecto a otros países de Latinoamérica y en relación al respeto por la diversidad sexual?”, según país. ....	77
Tabla 19:	Respuestas a “¿Cree que si estos marcadores se combinan, los efectos de exclusión aumentan? Por ejemplo, si se es una mujer afrodescendiente, una persona gay de contexto socioeconómico bajo, o una/a inmigrante con discapacidad. ....	77
Tabla 20:	Frente a la pregunta “¿Cómo considera a su país en materia de implementación de políticas de inclusión y equidad en las instituciones de educación superior?” .....	78
Tabla 21:	Distribución módulo para representantes de IES .....	80
Tabla 22:	Cantidad de estudiantes por IES .....	82

## Glosario de siglas

<b>ESIINE:</b>	Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad
<b>FLACSO:</b>	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
<b>IES:</b>	Instituciones de Educación Superior
<b>MISEAL:</b>	Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina
<b>PUCP:</b>	Pontificia Universidad Católica del Perú
<b>UBA:</b>	Universidad de Buenos Aires
<b>UCA:</b>	Universidad Centroamericana - Nicaragua
<b>UDELAR:</b>	Universidad de la República del Uruguay
<b>UES:</b>	Universidad de El Salvador
<b>UNA-Costa Rica:</b>	Universidad Nacional de Costa Rica
<b>UNAL:</b>	Universidad Nacional de Colombia.
<b>UNAM:</b>	Universidad Nacional Autónoma de México
<b>UNICAMP:</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>OIE:</b>	Observatorio Transnacional de Inclusión Social e Equidad en la Educación Superior

## AGRADECIMIENTOS

Este informe de investigación es el resultado de un esfuerzo colectivo y un largo trabajo de articulación entre equipos universitarios que pertenecen a diferentes países de América Latina y de la Unión Europea. Es también un efecto de la acumulación de experiencias y aprendizajes que ha hecho posible el Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina (MISEAL) en sus dos primeros años de trabajo. MISEAL es un proyecto cofinanciado con fondos 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. Este proyecto comenzó a desarrollar sus acciones en el año 2012. Las actividades han sido ejecutadas por una red de universidades de las dos regiones. Queremos agradecer en forma muy especial a todas las personas que participaron en el estudio en calidad de entrevistados/as, destinando su valioso tiempo a atender nuestros requerimientos, también queremos expresar nuestra gratitud a todas las personas que en calidad de investigadores/as y gestores/as lo hicieron posible desde múltiples roles.

El presente documento ha sido realizado con la ayuda financiera de la Comunidad Europea, en el marco del programa ALFA III. El contenido es responsabilidad exclusiva de FLACSO Uruguay y no refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

## RESUMEN EJECUTIVO

El estudio “Percepciones sobre la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina” se enmarca dentro de las acciones del Proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina (MISEAL) que forma parte del Programa ALFA III de la Unión Europea. Este informe describe las características del diseño de investigación, el proceso y los principales hallazgos que resultan de la consulta realizada a 94 personas que ocupan altos cargos de responsabilidad en la gestión gubernamental e institucional de la educación superior en 10 países de América Latina y el Caribe. Se buscó conocer sus puntos de vista sobre la inclusión y la equidad en sus sistemas educativos y en sus instituciones partiendo de los diferentes marcadores de diferencia que considera el proyecto MISEAL en línea con la perspectiva interseccional: nivel socio-económico, género, diversidad sexual, edad, raza/etnia y discapacidad. El trabajo de campo se desarrolló entre noviembre de 2013 y mayo de 2014. De los resultados puede inferirse una tendencia en las élites a identificar los procesos de exclusión que operan en la educación superior en forma aun restrictiva y sesgada, una débil noción de los efectos que producen los factores de exclusión cuando se combinan. Permite reafirmar la importancia que adquieren los procesos de sensibilización y de capacitación en estos temas, porque las entrevistas en sí mismas –por el conjunto de cuestiones planteadas-, resultaron acciones de incidencia para enriquecer las miradas sobre la inclusión y la equidad desde la perspectiva interseccional.

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

El estudio “Percepciones sobre la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina” (en lo sucesivo “Estudio de Percepciones”) es un producto del Observatorio Transnacional de Inclusión Social e Equidad en la Educación Superior (en adelante OIE). El OIE es una plataforma en línea que centraliza resultados de investigación, fundamentos conceptuales y metodológicos, recomendaciones e instrumentos para ampliar la información y las posibilidades de intervención en las IES. En este sentido es uno de sus propósitos la construcción de conocimientos que permitan incidir en los procesos de inclusión y equidad a través de la elaboración de recomendaciones, la difusión de buenas prácticas y la creación de redes de especialistas en el tema. El OIE es coordinado por el Centro de Estudios de Género Pagu de la Universidad Estadual de Campinas - Brasil, en conjunto con Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Uruguay.

El proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina en el que se enmarca (MISEAL, por sus siglas) tiene por cometido desarrollar medidas para mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior 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” (MISEAL, 2011: 1). Para el logro de este propósito el proyecto MISEAL ha desarrollado acciones en varias direcciones.

Se elaboró un sistema de indicadores interseccionales para la medición de la equidad a partir de una base transnacional de datos compartida entre las Instituciones de Educación Superior. Este proceso de construcción implicó ejercitar instrumentos de recolección, análisis y armonización que dieran cuenta de la heterogeneidad de las realidades institucionales y nacionales involucradas (MISEAL, 2012; Esteves y Santos, 2013). Otros productos relevantes del proyecto MISEAL han sido la creación del Observatorio Transnacional de Inclusión Social e Equidad en la Educación Superior (OIE); el diseño de una formación a nivel posgrado en Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad (ESIINE) entre Instituciones de Educación Superior de las dos regiones que asume una perspectiva teórico-metodológica de género interseccional. Por último destacamos el conjunto de las acciones orientadas a incidir en los procesos de sensibilización y capacitación del personal académico, administrativo y de gestión de las universidades que forman parte del consorcio, que se ha visto reflejado en la elaboración de la Guía integrada para talleres de sensibilización (Carvajal, Chinchilla, Penabad, 2013) y su reciente ampliación (2014) así como las orientaciones para el desarrollo de los procesos de transversalidad en las IES (Munévar y Gómez, 2013)

El proyecto MISEAL está conformado por 16 instituciones de educación superior, de las cuales 12 son de América Latina: 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 Programa Uruguay. Por la Unión Europea: Freie Universität Berlin, Alemania; Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España; University of Hull, Reino Unido; Uniwersytet Łódzki, Polonia.

Estas IES se han organizado en diferentes áreas o componentes de trabajo: Medidas para institucionalizar la inclusión social y equidad, Medidas para la transnacionalización de los resultados, Posgrados ESIINE, Coordinación Técnica y Financiera y equipo de Evaluación.

Retomando el estudio específico, el Proyecto MISEAL asume como propósito generar estrategias de transformación en las instituciones de educación superior. En esta línea el Estudio de Percepciones se planteó dos objetivos: producir conocimientos y generar visibilidad. A efectos de cumplir con el primero, se relevaron los puntos de vista y las perspectivas de gestores/as, administradores/as y autoridades de educación superior, ministerios de educación, ciencia y tecnología, y demás organismos vinculados con la temática, sobre los procesos de inclusión que se están llevando adelante y sobre los desafíos que resta transitar. A efectos de lograr el segundo, se trabajó en la propia estrategia de relevamiento y en el establecimiento de ciertas pautas de selección teórica de la muestra apuntando a alcanzar a una élite de decisores/as, bajo el supuesto de que dadas sus capacidades de ejercicio de poder, la colocación en agenda de esta temática y del concepto de interseccionalidad pueden colaborar a alinear sus intereses con las políticas de inclusión y equidad, que conciben la educación superior como un bien público y un derecho. Coincidimos con la perspectiva que afirma que nadie cambia aquello que no ve como problema, por eso resulta de importancia conocer los puntos de vista sobre la inclusión de grupos y sectores desfavorecidos en las IES, la percepción que desde ciertos roles se tiene sobre los marcadores de diferencia y las políticas de inclusión, al tiempo que dar a conocer entre las/los decisoras/es los propósitos del Proyecto MISEAL.

El estudio regional se realizó en 10 países de América Latina a través de las siguientes IES que forman parte del consorcio MISEAL: UNAL Colombia, UNAM México, FLACSO Chile, FLACSO Guatemala, FLACSO Ecuador, FLACSO Uruguay, UES El Salvador, UCA Nicaragua, UNA Costa Rica, PUCP Perú. Se trata de un estudio cuantitativo - cualitativo que supuso la realización de 94 entrevistas presenciales al más alto nivel. El instrumento de recolección de la información

consideró diferentes marcadores de diferencia como: nivel socio-económico, género, diversidad sexual, edad, raza/etnia y discapacidad, en línea con la perspectiva de género interseccional que inspira el proyecto MISEAL en el marco del Programa ALFA III de la Unión Europea.

En relación a las proyecciones del estudio y el contexto regional, en los últimos años (2003 – 2013) América Latina ha tenido un crecimiento significativo en materia económica, con tasas de inflación anual menores a un dígito, contexto externo favorable y una reducción de su endeudamiento en comparación con otras regiones del mundo (Esteves y Santos, 2013). Este contexto de oportunidades que se producen en el marco de la estabilidad democrática, constituye una base excepcional para impulsar políticas y profundizar medidas de inclusión y equidad en nuestras sociedades. Confiamos que los resultados de esta investigación -poco frecuente en la región por sus alcances-, contribuya en la elaboración y el mejoramiento de las políticas de inclusión y equidad que la región demanda.

Este informe se divide en cuatro partes: la primera describe el marco teórico y la estrategia metodológica seleccionada; la segunda desarrolla una breve descripción de la implementación del estudio, la tercera presenta sus resultados y la cuarta y última parte propone abordar algunos ejes para la reflexión.

Es nuestra intención que los resultados de este estudio contribuyan a promover la discusión en torno a las estrategias para alcanzar mayores niveles de equidad en el acceso, la permanencia y la movilidad de grupos y sectores desfavorecidos en la educación superior.



# 1. DISEÑO METODOLÓGICO

# 1 Diseño metodológico

## 1.1 Antecedentes y marco teórico

Desde el año 2012 a la fecha el proyecto MISEAL ha producido una considerable cantidad de debates y materiales tales como: documentos de trabajo, informes, libros, guías, artículos y ponencias que se han presentado en las reuniones de trabajo así como en los congresos organizados por el consorcio. Estos espacios organizados por MISEAL en prácticamente todos los países que forman parte del grupo han sido una muestra de los avances registrados en las discusiones. Los acuerdos alcanzados en las reuniones de trabajo organizadas por los diferentes equipos de trabajo son un ejemplo de los beneficios que supone para la región la construcción colectiva de saberes, evidencias y prácticas.

Con la idea de recuperar la tradición de producción académica en la región y en forma puntual el proceso realizado por MISEAL en estos años, entendemos que el marco conceptual en el que se diseñó y se pensó esta investigación es deudor del conjunto de las producciones realizadas y de los debates acontecidos en los sucesivos encuentros. Por esta razón se propone un repaso de algunas categorías que se fueron elaborando en diferentes momentos del proyecto, junto con otros conceptos específicos que si bien distan de haber sido consensuados, resultan útiles para pensar y definir los puntos de partida de esta investigación.

Al referirse al proceso de debate sobre el concepto de interseccionalidad, Martha Zapata, García Peter y Chan de Ávila (2013) constatan que si bien al comienzo parecía una empresa fácil construir una definición consensuada entre las personas participantes del proyecto, el debate internacional sobre el concepto de interseccionalidad en América Latina y el Caribe parecía haber atravesado caminos sinuosos que suponían lecturas, traducciones y énfasis conceptuales disímiles así como también posturas críticas y de franca apatía. Como se expresa a continuación.

Sin embargo, cuando iniciamos nuestros encuentros de socias en el marco de las actividades, descubrimos tempranamente que la circulación de conocimientos en los distintos países está marcada por fuertes asimetrías que determinan no sólo los debates que circulan entre los países del norte y del sur –o entre los países del sur, sino también de qué forma se leen los planteamientos que sí circulan entre los diferentes campos académicos y científicos (Zapata *et al.* 2013:7).

Esta obra en su conjunto permite una aproximación a las distancias y a la heterogeneidad de enfoques entre las organizaciones socias, aunque no necesariamente es una muestra de las formas en que el concepto de interseccionalidad ha sido receptado en América Latina y el Caribe. Sobre el punto, algunos estudios en la región sostienen que la atención puesta al modo en que interactúan el racismo, el sexismo, el clasismo y la heterosexualidad normativa -como matrices articuladas de

opresión-, no ha venido tanto desde el campo de los estudios de género (y su deriva de los estudios de mujeres en los años 80) sino desde o a partir de los estudios *queer* y sus articulaciones con el *feminismo queer*.

Lo relevante de esta discusión a los fines de este estudio –y que se rescata en la formulación de la primera hipótesis de trabajo que se expone líneas más abajo- es el desconocimiento del impacto que generan en términos de exclusión, las articulaciones entre las diferentes opresiones. Al inicio podíamos sospechar que la perspectiva interseccional estaba poco integrada entre las personas con responsabilidad en la gestión de las instituciones de educación superior, pero se abrían otras interrogantes: ¿Qué ideas tienen las personas que toman decisiones en los sistemas de educación superior sobre las discriminaciones múltiples, la igualdad de oportunidades, los problemas en el acceso, de permanencia y de movilidad? ¿Cuentan con información suficiente sobre la participación de los grupos y sectores sub-representados en la educación superior en cada país? ¿Cómo se perciben las barreras en el acceso a la educación superior? ¿Cuán inclusivo es percibido el sistema educativo en cada uno de los países? ¿Cómo se ven en términos regionales? Éstas y algunas otras cuestiones fueron integradas en el instrumento de producción de la información.

Retomando algunas definiciones que ha hecho suyas el proyecto MISEAL entendemos la interseccionalidad como:

[...] la base del reconocimiento de las diferencias y las diferenciaciones para analizar las posiciones subjetivas de enunciación, comprender las formas de producción del poder, el privilegio y la marginalización de las personas a través de los arreglos identitarios interseccionados a partir de las múltiples categorías sociales subyacentes. Sin duda, es una convocatoria epistémica para traspasar los límites del pensar occidental binario, hegemónico o esencialista, sobre todo porque, al comprender al género en su expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales, relaciona el poder como vía para tomar distancia de la visión impuesta que considera a las mujeres como un grupo homogéneo y devela las razones por las cuales muchas situaciones vividas por mujeres y hombres de todas las condiciones, quedan invisibles u opacadas (Munévar y Da Costa, 2014:13).

Esto significa que tanto las identidades como las estructuras de dominación que imponen jerarquías en una sociedad determinada abarcan multiplicidad de dimensiones, étnico raciales, de nivel socio económico, de género y orientación sexual entre otras. Estas dimensiones están presentes y articuladas en una misma persona y no son fijas, sino que cambian, son móviles en función de los contextos y los procesos.

Las categorías sociales que están integradas en el proyecto MISEAL y, por lo tanto, forman parte del diseño de investigación son el género, nivel socio económico, la dimensión étnico-racial, la discapacidad, la sexualidad no normativa y la edad.

El proyecto MISEAL ha definido la categoría de género a partir de un conjunto amplio de antecedentes, integrando la dimensión estructural y estructurante de relaciones de poder que conjuga cuerpos, símbolos, instituciones, normativas, mecanismos, producción de subjetividad en términos de jerarquía y ordenamiento social.

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales. Se basa en las diferencias percibidas entre los sexos, desde donde se articulan, de manera primaria, las relaciones de poder. Su funcionamiento se sostiene en la distinción y jerarquización —en el orden simbólico— de los significados de lo masculino como categoría central (superior/cultura) sobre lo femenino como categoría límite (inferior/naturaleza). Estas connotaciones jerárquicas de lo femenino y lo masculino son el marco de referencia desde el cual las sociedades construyen sus ideas, representaciones, prácticas, prescripciones y expectativas sociales diferenciadas sobre el deber ser de hombres y mujeres, y aseguran su reproducción mediante las instituciones y sistemas —como la familia, la educación, el Estado, los medios de comunicación, las religiones, etc.— que constituyen el orden social. Los mecanismos del género, que funcionan en los niveles cultural (simbólico) y social (imaginario), intervienen en el plano individual (subjetivo) en la conformación de las identidades de los sujetos —inscribiéndose de manera profunda y duradera en los cuerpos— que reproducen a través de los actos, pensamientos y sentimientos el género de adscripción —habitualmente femenino en las mujeres y masculino en los hombres—, sin que su proceso de formación sea advertido por la conciencia. La interrelación de los distintos niveles de operación del ordenamiento de género (simbólico, imaginario y subjetivo) garantiza el funcionamiento casi perfecto —con una apariencia natural— de una maquinaria social que mantiene a las mujeres, como colectivo, en posición de subordinación ante los hombres, en todos los espacios y aspectos de la vida social. (Buquet et al., 2014: 34).

El nivel socio económico (NSE) fue definido como medida sintética de posición social, como un constructo teórico que si bien no puede ser observado en forma directa permite analizar la distinción entre individuos por medio de variables combinadas y observables, tales como educación, ocupación, ingreso individual o familiar. Considerando a varios/as autores/as se lo define como:

El indicador de nivel socioeconómico (NSE) tiene por objetivo expresar la posición de los individuos dentro de una estructura jerárquica social e históricamente definida. El reconocimiento de las diferencias socioeconómicas entre las personas está vinculado a las diferentes oportunidades educativas, trayectorias ocupacionales, acceso a bienes y servicios, al acceso a una vivienda adecuada, entre otros factores, por medio de los cuales los individuos ven facilitado u obstaculizado su acceso al bienestar. Esta estructura de oportunidades diferenciadas muestra un impacto directo en las tasas de mortalidad, fecundidad e incidencia de enfermedades entre los grupos, debidas a las diferencias en el acceso a los cuidados de la salud, a las opciones nutricionales y a las condiciones de vida en general ( ) En ese sentido, el NSE refiere al acceso de determinados grupos a los recursos colectivos deseados, que pueden ser bienes materiales, dinero, poder, salud o educacionales. El acceso a tales recursos es lo que permite a los individuos prosperar en el mundo social (Jiménez, et al., 2014:43).

La propuesta conceptual para la dimensión étnico racial parte de la base que la definición de las colectividades humanas en términos de “grupos étnicos” o “grupos raciales” ha sido un tema generador de profundas discusiones, que no reúne unanimidad en las ciencias sociales. Si bien “lo racial” y “lo étnico” han estado relacionados, también es clara en la literatura sobre el tema, la tendencia a asociar el primero con la naturaleza y el segundo con la cultura. Sin embargo esta distinción de matriz culturalista no es muy aceptada en la actualidad, porque no hay fundamento biológico para defender la “raza” como categoría. La opción por la categoría “étnico racial” se apoya en su dimensión de categoría construida socialmente, generadora de efectos reales en el ordenamiento social y en los procesos de jerarquización. Así pues, una definición operativa del concepto, articulando a diferentes autores y autoras 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).

Desde la sociología, Max Weber presenta tres aspectos primordiales a tener en cuenta para su conceptualización. Por un lado, el carácter “artificial” de los grupos étnicos, los cuales “no existen” como tal sino que son el resultado de una creencia subjetiva a partir de la cual es posible una acción comunitaria. En segundo lugar, hay más bien una asociación –y no tanto una oposición– entre lo racial y lo étnico; estos dos aspectos históricamente se han complementado mutuamente, de allí que en la actualidad se tienda a hablar más en términos de lo “étnico-racial”. El tercer aspecto, quizás el más pertinente en relación con los procesos de re-producción de desigualdades sociales, tiene que ver con el poder, la dominación social y el prestigio social. En otras palabras, 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. La discriminación y la limitación del acceso a bienes y servicios sociales (v.gr. la educación superior) como al ejercicio pleno de la ciudadanía, se presentan, entonces, como algo acorde con la supuesta “naturaleza” inferior de esas minorías. Se oculta de esa forma, que su posición subordinada obedece justamente a procesos sociales, históricos e ideológicos de inferiorización, basados en diferencias “étnicas” o “raciales” –sean estas reales o imaginadas– que se consideran, la mayoría de las veces, como inferiores en relación con el canon establecido por los grupos sociales dominantes (Quintero et al. 2014: 57)

Para el concepto que describa la discapacidad se toman como referencias las definiciones ya estipuladas por convenciones internacionales (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, s. f.; Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 1993), que han sido creadas con el fin de garantizar la igualdad de las personas con discapacidad y la eliminación de todas las formas de discriminación de las que estas son víctimas. Dichos conceptos colaboran en la estructuración de la conceptualización de este término, pues han sido desarrollados para promover, proteger y asegurar el goce pleno de condiciones de igualdad sobre derechos humanos y libertades fundamentales que poseen todas las

personas, por lo tanto, asientan una perspectiva de respeto por la dignidad y la diversidad de la condición humana (Jiménez, *et al.* 2014: 68).

De acuerdo con el Artículo 1: “Propósito de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo de las Naciones Unidas”, se define que las personas con discapacidad son:

Aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Naciones Unidas, 1993: 4).

Las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, creadas a partir de la experiencia desarrollada de las convenciones sobre discapacidad, buscan generar medidas concretas para velar por el logro de la igualdad de oportunidades. En esta normativa, se establece un compendio de conceptos relacionados con la descripción de la discapacidad, basado en los conceptos del Programa de Acción Mundial para los Impedidos (WPA, por sus siglas en inglés). La definición usada por las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad comprende tres conceptos principales: discapacidad, deficiencia y minusvalía (Jiménez *et al.*, 2014: 68). El término minusvalía fue abandonado por los organismos internacionales en el año 2001.

Con la palabra “discapacidad” se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio. (Naciones Unidas, 1993: 7).

En el proyecto MISEAL se ha convenido el uso del término personas con sexualidades no normativas para aludir a las discriminaciones que diversas personas sufren por sus preferencias sexuales o sus identidades de género (Arana y Portocarrero, 2014). Se reconoce la utilización de otras expresiones como la discriminación por opción u orientación sexual, pero se ha visto como necesaria la ampliación del término a uno que abarque un mayor número de situaciones por las cuales las personas son discriminadas. A continuación se transcribe el fundamento para esta elección.

Definir a las personas de acuerdo con sus prácticas, deseos o identidades sexuales y de género puede arrojar datos muy diferentes según la categoría que se utilice. Mientras algunas personas se identifican como “homosexual”, “lesbiana” o “heterosexual”, lo cual alude al sexo de los individuos con quienes tienen o desean tener relaciones sexuales; otras se identifican como “transexual” o “intersex”, que está relacionado con sus propias características sexuales (innatas o no); o transgénero, ligado con su identificación genérica (hombres o mujeres biológicas que se identifican

con otro género, con ambos, con ninguno o con alguna posición intermedia entre los géneros). Otro grupo de personas no se reconocen en ninguna de estas categorías y otras se identifican con algunas, a pesar de que sus prácticas sexuales podrían ser catalogadas como parte de alguna otra, por ejemplo, individuos que se reconocen como heterosexuales y tienen relaciones con personas de su mismo sexo ( ) A pesar de la relativa novedad de la conducta sexual como identidad, el término “identidad sexual” es bastante usado para diferenciar a personas con sexualidades no normativas de aquellas con sexualidades normativas. La identidad “gay”, “lésbica” y “bisexual” se diferencia, por tanto, de la identidad “heterosexual”, y las identidades “transexual” o “transgénero” lo hacen de “hombres” y “mujeres”, cuya identidad de género se corresponde con su sexo biológico y cuyo sexo biológico no presenta ambigüedades. Internacionalmente se utiliza el acrónimo LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y trans) para identificar a seres humanos con sexualidades no normativas. Este acrónimo ha ido ampliándose para albergar otras categorías como lo “intersex” y lo “queer”. (Arana y Portocarrero, 2014: 80).

Por último, la edad es otra de las categorías que se han integrado al proyecto MISEAL como dimensión de análisis y ha sido discutida como tal. La edad parece un dato obvio por efecto de un proceso de naturalización. Se vincula con la temporalidad, sea en términos de tiempo vivido, como factor social o periodización histórica. Es el común denominador en las fuentes demográficas y de salud consultadas, que la consideran como variable, dada su naturalización como dato empírico. Por esta razón se omite en la mayoría de los casos una definición conceptual que trace directamente los límites de los grupos de edad que se analizarán. Esta es la situación en la mayoría de los estudios que consideran la edad como variable. Desde el campo de la demografía, se utilizan conceptos como “estructura etaria de una población” para describir su distribución relativa, según grandes grupos de edad, subdivididos por sexo y representados por pirámides o histogramas de frecuencia. Otros conceptos utilizados para describir a 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. La edad umbral para el trabajo estadístico es definida en función de las edades esperables de entrada y salida de los ámbitos educativos o laborales. Para las definiciones de los grupos de edad se observa una marcada tendencia a caer en un empirismo ingenuo dado que parece afectar a todas las personas por igual (Darré et al., 2014).

El ideal normativo en las instituciones, llevado a la dimensión temporal, se estructura sobre la base de un biopoder que incorpora algunos marcadores de diferencia, en términos de distancia con dicho ideal. Por estas razones, el Proyecto MISEAL tiene en la edad un doble desafío. El primero consiste en contribuir a desnaturalizar la edad como dato biológico que deviene en norma jurídica, habilitando o impidiendo, el ingreso, la permanencia y la movilidad en las IES. La edad no es un dato natural en el proceso de regulación, sino que son las instituciones y sus normativas las que estructuran los cursos de vida de las personas, ordenando las entradas y las salidas de los sistemas, en función de trayectorias únicas e ideales construidos como la contracara de los procesos de exclusión. El segundo desafío implica poner en evidencia que las normativas referentes a la edad no suponen el seguimiento de criterios igualitarios ni justos. Ofrecer el mismo tratamiento a personas

que han tenido diferentes trayectorias de vida, por su pertenencia sociocultural, de género, de orientación sexual o diversas situaciones de vida, no hace más que reforzar un ideal normativo excluyente (Darré et al., 2014: 97).

Dentro de los antecedentes sobre la perspectiva interseccional en la educación superior, resulta innegable la contribución que realiza el propio consorcio MISEAL desde su comienzo en el año 2012 a través de diferentes publicaciones (Chan de Ávila et al., 2012; Zapata et al., 2013). A propósito de éstas, la sistematización sobre los procesos de armonización de indicadores en instituciones de educación superior en América Latina, editada por Esteves y Santos (2013), presenta evidencias de las situaciones de inequidad existentes y las tendencias a la agudización de algunos problemas en la última década en la educación superior en la región. Si bien la heterogeneidad es la regla, y el aumento de la tasa bruta de educación superior en este periodo es significativo, la inequidad creciente que afecta a algunos grupos (como la población indígena, o la población afrodescendiente) constituye un signo de alarma que justifica esta indagación.

Respecto a las investigaciones en el tema en los últimos años se observa en los países latinoamericanos una producción creciente de estudios sobre la equidad en la educación superior y su conexión con los problemas del desarrollo económico y social. Se observan enfoques que analizan los procesos de admisión (Pérez y Díaz, 2008; Blanco Pérez et al., 2013; Felicetti y Morosini, 2009), las políticas, representaciones y valores en los sistemas o instituciones que toman como objeto de estudio (Didou-Aupetit, 2011; Espinoza y González, 2009; Arancibia et al., 2013; Buquet, 2011; Herrera, 2013; Tristá et al., 2013). Otro grupo de estudios se orienta a analizar el impacto de las medidas afirmativas en educación superior a propósito de las políticas de becas y cupos como los estudios de Navarrete (2011), Gómez (2011) y Moya (2011). En tercer lugar aparece un sector de producción dedicada al análisis de las reformas acontecidas en los últimos años en perspectiva comparada (Guimarães, 2013; Martínez y Chiancone, 2011). Estos estudios en general se caracterizan por referir a contextos nacionales y analizar los problemas de la inequidad desde algún marcador de diferencia específico. No se encuentran estudios en la región que indaguen sobre las percepciones que tienen las personas que toman decisiones y ocupan roles clave en los sistemas de educación superior sobre un conjunto amplio de dimensiones y en varios países. En este sentido los resultados que se presentan en este estudio pueden ser considerados un aporte a las perspectivas regionales y comparadas.

La pregunta por el modo en que se toman las decisiones, las formas de construcción de las políticas públicas, las prácticas de incidencia, el concepto de democracia, y los posibles modos de ejercicio de poder son algunas de líneas que subyacen en el tema y anticipa el tipo de desafíos teóricos que supone un estudio orientado a un conjunto selecto de personas –una élite–, que pueden tener un rol activo en la toma de decisiones.



La tradición clásica de los estudios sociales sobre las élites hasta los años 50 del siglo pasado (Wright 1963; Pareto, 1987; Mosca, 1995) asume como central la importancia estratégica que adquieren las minorías que gobiernan en función de la posición privilegiada que ocupan en los ámbitos cultural, social, económico, político, militar y en virtud de ciertos atributos que le son conferidos. Los aportes posteriores desde la teoría de la democracia (Aron, 1961; Sartori, 1988; Dahl, 1993) continúan el interés por analizar los procedimientos y mecanismos de ejercicio del poder, la toma de decisiones en el marco de las democracias liberales, los costos internos, los riesgos externos, las condiciones necesarias para el ejercicio de la democracia moderna en el marco de un Estado especializado sujeto a presiones de diversa índole.

A propósito de esta investigación y tomando en consideración los antecedentes hasta aquí aportados, la decisión por un estudio de percepciones sobre la inclusión y la equidad, orientado a un conjunto selecto de individuos que ocupan lugares claves en la gestión, se justifica en términos teóricos en la dirección que plantea Mouffe (1999) sobre el proyecto de una democracia radical que es consistente con la perspectiva interseccional que anima el proyecto MISEAL. Como ha sido señalado por algunas tradiciones del pensamiento que han teorizado sobre las dimensiones de lo público y lo privado (Young, 1989; Pateman, 1992) la categoría moderna de individuo se asienta sobre la base de presupuestos universalistas y racionalistas que construyen y proyectan al ámbito público de la ciudadanía, un modelo homogéneo de ser humano. En este esquema de pensamiento lo particular y lo diverso queda ubicado en el ámbito de lo privado. Por consiguiente esta operación de clivaje y ordenamiento que construyó la ciudadanía moderna entre ambas dimensiones terminó actuando como principio de exclusión. Como se expresa a continuación, no se trata de tanto de disolver como de redefinir:

Los deseos, decisiones y opciones son privados porque son responsabilidad de cada individuo, pero las realizaciones de tales deseos, decisiones y opciones son públicas, porque tienen que restringirse dentro de condiciones especificadas por una comprensión específica de los principios ético políticos del régimen que provee la “gramática” de la conducta de los ciudadanos (Mouffe, 1999:121).

La idea de un antagonismo constituyente de las relaciones sociales, el reconocimiento de sujetos múltiples, de una democracia pluralista donde coexisten agentes sociales que ocupan diferentes de posiciones de sujeto, que no están nunca fijadas de antemano ni lo son para siempre es el presupuesto de este enfoque. Agrega la autora:

La identidad de tal sujeto múltiple y contradictorio es, por lo tanto, siempre contingente y dependiente de formas específicas de identificación. De este modo, es imposible hablar del agente social como si estuviéramos lidiando con una entidad unificada, homogénea. En lugar de eso tenemos que aproximarnos a él como una pluralidad, dependiente de las diversas posiciones de sujeto a través de las cuales es constituido dentro de diferentes formaciones discursivas (Mouffe, 1999:110 - 111).

La pluralidad y las diversas posiciones de sujeto son sitio de conflicto y movilización política en las sociedades democráticas. La articulación de las luchas de los diversos sectores y grupos junto con el establecimiento de articulaciones y equivalencias entre las mismas es lo que vemos como proyecto en la perspectiva interseccional. Por estas razones, el diseño de la investigación y sus principales componentes parten del reconocimiento de la importancia que adquiere la posición que se ocupa en la construcción del punto de vista sobre las discriminaciones múltiples, aunque la traducción empírica del concepto sigue siendo un deber en los estudios de estas características.

## 1.2 Características del diseño de la investigación

Se parte de la premisa que los estudios sociales constituyen formas de conocimiento que deben generar evidencias empíricas partiendo de teorías y aplicando reglas metodológicas explícitas para el tratamiento de un problema. Esta investigación se propuso como objetivos cognitivos: relevar las percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre los procesos de inclusión y equidad en la educación superior en cada uno de los 10 países participantes. Comparar las perspectivas de las personas entrevistadas y relevar los asuntos o coyunturas que aparecían como obstáculos para el logro de la inclusión y la equidad en la educación superior. Dar a conocer el proyecto MISEAL formó parte sustancial del sentido que tuvo la consulta. Se plantearon dos hipótesis de trabajo, la primera consistente en que la idea de las discriminaciones múltiples no está aun suficientemente integrada en la perspectiva de los actores y las actrices; la segunda consiste en que las percepciones sobre la inclusión y la equidad están mediadas por las posiciones de sujeto desde las cuales se interpreta la realidad. Se trató de una investigación cuantitativa - cualitativa, basada en la realización de 10 entrevistas presenciales por país, destinadas a autoridades gubernamentales en las áreas de educación, ciencia y tecnología y autoridades universitarias.

Este estudio no se centra en considerar la magnitud de un fenómeno sino a los modos en que son percibidas las discriminaciones múltiples. El tratamiento de los datos no determina la naturaleza del estudio. La técnica de entrevista estructurada con preguntas mayoritariamente cerradas es lo que permite la comparabilidad, pero también es un recurso económico, de fácil aplicabilidad, genera menos confusiones y requiere menos preparación que otro tipo de técnicas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Si bien existen técnicas estrictamente cualitativas (historia de vida, entrevista en profundidad, grupos focales, entre otras), las técnicas definidas como cuantitativas pueden ser utilizadas con fines exploratorios o a efectos de cumplir con cualquiera de los objetivos que se proponen los estudios cualitativos. El tipo de estudio no se define según el instrumento; siquiera la relación inversa es universal, sino que es determinado por el objeto de estudio.

La muestra que resulta de los criterios de selección propuestos es intencional, no probabilística. Las percepciones de las personas a ser entrevistadas interesan por el lugar que ocupan y el rol que desempeñan y sus puntos de vista no pueden ser generalizables. No interesan por ser representativos en términos estadísticos de otros puntos de vista, sino porque son únicos y relevantes en sí mismos. Se buscó una aproximación al sentido que los actores y las actoras atribuyen a un conjunto de elementos. El instrumento de producción de la información consistió en un cuestionario con algunas preguntas cerradas, otras con variables abiertas de respuesta múltiple; la última de carácter abierto. El instrumento contenía 6 módulos con: información básica y datos socio demográficos; información sobre el cargo e institución de pertenencia; 10 preguntas generales sobre inclusión social y equidad; 12 preguntas específicas sobre los marcadores de diferencia; un módulo específico para autoridades universitarias que aplicaba las mismas preguntas generales del módulo anterior a la IES específica que esa persona representaba y finalmente, la referida pregunta abierta cuya consigna planteaba “Finalmente, en resumen y a partir de su conocimiento y su experiencia, podría contarnos en unos minutos, en sus propias palabras, cómo evalúa el desafío de la inclusión en las IES?”.

Se eligió este instrumento por su carácter homogeneizador, por la necesidad de “estandarizar” en cierta medida las respuestas y en particular, considerando que resultaba la mejor herramienta para reducir los sesgos del/la investigador/a, buscando privilegiar su aplicabilidad transnacional. Cuando se trata de un instrumento a ser aplicado en diferentes países y por diferentes personas, cuanto más apertura tenga el mismo mayor será la posibilidad de distorsión en la aplicación del mismo. Este instrumento se acompañó de un Consentimiento Informado y un Instructivo con los criterios de selección de las personas entrevistadas.

### 1.2.1 Criterios de selección muestral

La planificación de las entrevistas respondió a cuatro criterios. En primer lugar, se buscó cubrir a las instituciones de mayor rango en lo competente a las decisiones que afectan los sistemas de educación superior y, en segundo lugar, a las personas de más alta jerarquía institucional. Por tal razón, se incluyeron en las pautas de determinación de la muestra teórica a representantes de los cargos de mayor responsabilidad de Ministerios de Educación, Agencias de Acreditación, organismos supra-universitarios encargados de la Planificación y evaluación de las políticas de la educación en general y de educación superior en particular, las agencias de investigación científica estatales, las autoridades de quienes dependen las políticas pedagógico-didácticas universitarias y/o las decisiones de los organismos encargados de las políticas de capacitación técnica/ docente orientadas a la formación continua y el perfeccionamiento docente en la educación superior. La segunda pauta consistió en generar representación de las máximas autoridades de las propias Instituciones de Educación Superior. Asimismo, por el peso que en muchos países tienen en la

toma de decisiones de este ámbito de política pública, se añadió una tercera pauta teórica que consistió en incluir a los sindicatos o diferentes formas de agrupación de académicos/as, funcionarios/as no docentes y estudiantado. Por último y como cuarta pauta de diseño muestral se estableció un doble criterio de entrevista a figuras de máxima jerarquía y de “segundo” nivel jerárquico, previéndose un sistema de suplencias orientado a garantizar en lo posible la representación de la mayor heterogeneidad de instituciones en cada país, manteniendo al mismo tiempo el criterio de la máxima jerarquía. El cuadro a continuación resume los referidos criterios de selección:<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Un mayor desarrollo de los lineamientos que este cuadro sintetiza puede encontrarse en el Anexo I, “Criterios para la selección de personas a entrevistar”.

TABLA 1: NIVELES DE PERSONAS ENTREVISTADAS Y PRIORIDADES

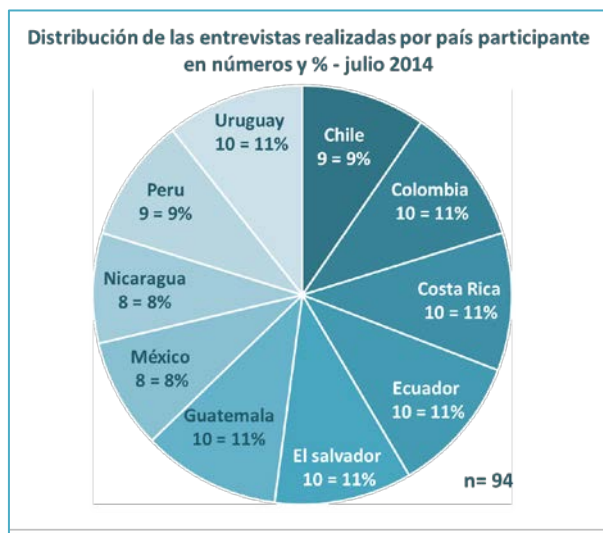
	Nivel 1	Nivel 2
Gobierno	<p>Prioridad: 1. Número de entrevistas: 2</p> <p>Figura 1: Ministro/a de Educación</p> <p>SUPLENTE 1: Máxima autoridad en materia de Planeamiento/Rectoría/Orientación de las políticas de la educación superior</p> <p>SUPLENTE 2: Máxima autoridad en materia de Planificación/supervisión de las políticas de la educación (políticas educativas generales, no referido a educación superior)</p> <p>SUPLENTE 3: Máxima autoridad del organismo responsable de la evaluación de las políticas de la educación superior</p> <p>SUPLENTE 4: Máxima autoridad del organismo responsable de la evaluación de las políticas de la educación en general</p> <p>Figura 2: Máxima autoridad del Organismo de investigación Supra Universitario</p>	<p>Prioridad: 3. Número de entrevistas: 2</p> <p><b>Figura 1:</b> Máxima autoridad en materia de acreditación de universidades y facultades</p> <p>SUPLENTE 1: Quien le siga bajo el criterio de máxima jerarquía.</p> <p><b>Figura 2:</b> Máxima autoridad jerárquica de quien dependan las políticas de pedagogía-didáctica universitaria y/o las decisiones de los organismos encargados de las políticas de capacitación técnica/docente orientadas a la formación continua y el perfeccionamiento docente a nivel superior</p> <p>SUPLENTE 1: Máximo responsable de los planes de perfeccionamiento docente general, incluidos el terciario no universitario y el universitario</p> <p>SUPLENTE 2: Máximo responsable de los planes de perfeccionamiento docente técnico y de nivel superior no universitario.</p>
	<p>SUPLENTE: Segunda persona en la jerarquía del referido organismo</p>	<p>SUPLENTE 1: Máximo responsable de los planes de perfeccionamiento docente general, incluidos el terciario no universitario y el universitario</p> <p>SUPLENTE 2: Máximo responsable de los planes de perfeccionamiento docente técnico y de nivel superior no universitario.</p>
Sistema universitario / Universidad	<p>Prioridad: 2. Número de entrevistas: 3</p> <p><b>Figura 1:</b> Rector/a de la Universidad social de MISEAL</p> <p><b>Figura 2:</b> Presidente del Consejo o Asamblea Nacional de Rectores</p> <p>SUPLENTE: Rector/a de la Universidad más antigua</p> <p><b>Figura 3:</b> Rector/a de la Universidad con mayor matrícula</p> <p>SUPLENTE 1: Rector/a de la segunda Universidad con mayor matrícula</p> <p>SUPLENTE 2: Rector/a de la tercera Universidad con mayor matrícula</p>	<p>Prioridad: 4. Número de entrevistas: 3</p> <p><b>Figura 1:</b> Representante máximo de la Gremial Docente</p> <p>SUPLENTE: quien le siga en el criterio de máxima jerarquía</p> <p><b>Figura 2:</b> Representante máximo del Gremio No docente</p> <p>SUPLENTE: quien le siga en el criterio de máxima jerarquía</p> <p><b>Figura 3:</b> Representante máximo central gremial estudiantil</p> <p>SUPLENTE: quien le siga en el criterio de máxima jerarquía</p>

## 2. IMPLEMENTACIÓN

## 2 Implementación

Los países que participaron de este estudio son: Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Uruguay.

El apego al conjunto de las pautas de selección de las personas entrevistadas resumida anteriormente fue, por diferentes razones -tanto estructurales como coyunturales-, heterogéneo según los países. El tamaño de las instituciones, la extensión territorial de las naciones, el propio diseño institucional, los momentos políticos y sociales, las estrategias con que cuenta cada una de las IES y los equipos de trabajo para concretar las entrevistas, las zafras educativas, los movimientos sísmicos que afectaron a Centroamérica en el transcurso del proceso, los plazos y otras variables operaron de diversas formas para que las personas finalmente entrevistadas coincidieran en mayor o menor medida con los nombres y cargos que teóricamente se había previsto, por lo tanto las diferencias con lo planificado en términos generales no fueron muy importantes.



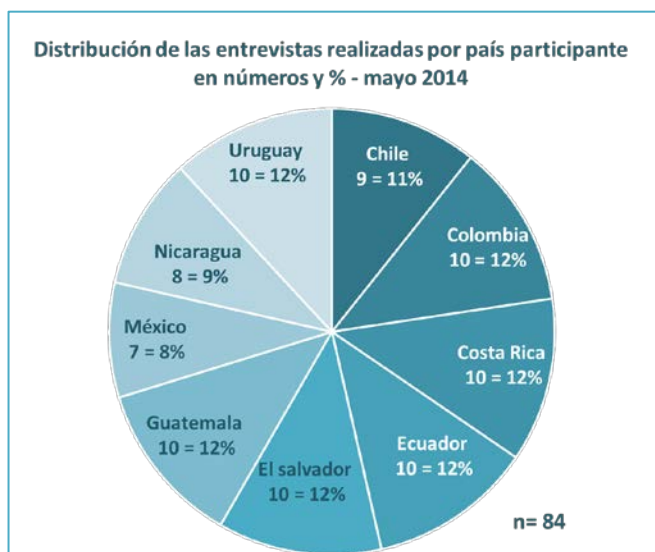
El gráfico 1 muestra la cantidad de entrevistas realizadas por cada país. Se solicitó a las personas entrevistadas que consignaran el nombre de la institución para la que trabajan y que la clasificaran de acuerdo a una categorización de tipos de institución que figura abajo. De este modo, el resultado de la aplicación de las entrevistas arroja la siguiente concentración de tipos de institución<sup>3</sup> representadas en la muestra por las personas seleccionadas, con  $n = 94$ :

GRÁFICO 1: DISTRIBUCIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS POR PAÍS EN % - JULIO 2014

<sup>3</sup> En este caso se trata de tipos de institución que la persona representa. Es decir, 31 personas entrevistadas representan un ministerio, organismo de coordinación, planificación o evaluación.

TABLA 2: TIPOS DE INSTITUCIONES REPRESENTADAS EN LA MUESTRA CON 94 PARTICIPANTES

	Frecuencia	Porcentaje
Un Ministerio, organismo de coordinación, planificación o evaluación del sistema universitario o de la educación superior	31	33
Un organismo de promoción de la investigación	4	4
Un gremio u organización sindical que nuclea a funcionarios o estudiantes de diferentes Instituciones de educación superior	11	12
Un gremio u organización sindical que nuclea a funcionarios o estudiantes de una única Institución de educación Superior	9	10
Otro tipo de agrupación de docentes, investigadores o funcionarios de la Educación Superior	4	4
Una Institución de educación superior pública	27	29
Una Institución de educación superior privada	3	3
Una Institución de educación superior intergubernamental	4	4
Una universidad privada que recibe subsidio estatal	1	1
Total	94	100.0



A la fecha en que se comenzó el procesamiento de la información, el 13 de mayo de 2014, algunas de las entrevistas aún no habían sido realizadas. Por consiguiente, el  $n$  sobre el que se trabajó en el análisis de todo el primer módulo fue de 84 casos en lugar de los 94 referidos. La distribución por país de los 84 se resume en el gráfico 2.

GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS POR PAÍS EN % - MAYO 2014



# 3. RESULTADOS

### 3 Resultados

Al verse modificado el  $n$  (no habían sido aún realizadas y por tanto no estaban incluidas en esta instancia las 10 entrevistas realizadas por Perú, de modo que el  $n$  de 94 desciende a 84), la tabla anterior también presentaba un panorama ligeramente distinto del actual, que se muestra a continuación.

TABLA 3: TIPOS DE INSTITUCIONES REPRESENTADAS EN LA MUESTRA CON 84 PARTICIPANTES

	Frec.	%
Un Ministerio, organismo de coordinación, planificación o evaluación del sistema universitario o de la educación superior	27	32,1
Un organismo de promoción de la investigación	3	3,6
Un gremio u organización sindical que nuclea a funcionarios o estudiantes de diferentes Instituciones de educación superior	9	10,7
Un gremio u organización sindical que nuclea a funcionarios o estudiantes de una única Institución de educación Superior	8	9,5
Otro tipo de agrupación de docentes, investigadores o funcionarios de la Educación Superior	3	3,6
Una Institución de educación superior pública	25	29,8
Una Institución de educación superior privada	3	4,8
Una Institución de educación superior intergubernamental	4	4,8
Una universidad privada que recibe subsidio estatal	1	1,2
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>

Tal como se había planificado, una tercera parte de las personas entrevistadas representa Secretarías de Estado, y organismos de coordinación, planificación y evaluación del sistema de educación superior. Alrededor del 40% representa IES, en su gran mayoría públicas. Vale destacar que en casi todos los países se entrevistó también al menos una universidad privada o intergubernamental (Sistema FLACSO).

Luego, un total de 24% de los casos se concentra en gremios de diverso tipo (de forma agregada, el 10,7, 9,5 y 3,6 que pueden verse en la tabla). Finalmente, un 3 % de los casos representa organismos de promoción de la investigación como las Comisiones Nacionales de Investigación Científica y Tecnológica o las Agencias Nacionales de Investigación e Innovación.

A continuación se presenta una reseña descriptiva de las entrevistas realizadas de acuerdo a una serie de variables que, en consonancia con la segunda hipótesis de trabajo referida, permiten establecer el “posicionamiento” de los sujetos entrevistados, como el nivel jerárquico que ocupan en la institución que representan así como algunas de sus características sociodemográficas.

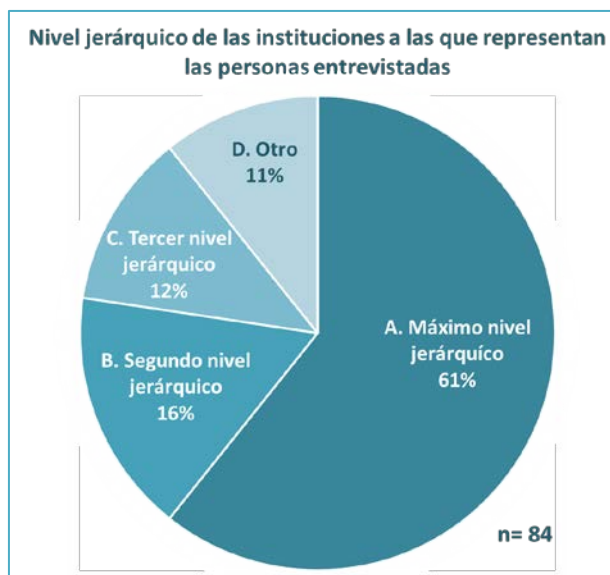


GRÁFICO 3: DISTRIBUCIÓN NIVEL JERÁRQUICO QUE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS DETENTAN DENTRO DE SU INSTITUCIÓN

Como se desprende del gráfico anterior, una amplia mayoría de las personas entrevistadas reviste el máximo nivel jerárquico dentro de sus instituciones. Dado que los criterios de selección apuntaron a que se aplicara la pauta a representantes de organismos de alto rango, esto significa que el 61% de los/as entrevistados/as es Ministro/a, Rector/a, Presidente/a de un organismo de promoción de la investigación y similares cargos. Un 16% representa el “segundo nivel jerárquico” (Vice Ministros/as, Subsecretarios/as, Vicerrectores/as, Secretarios /as

Generales, Coordinadores/as, etc.). Vale aclarar que se pidió a las personas entrevistadas que ellos mismos determinaran a qué rango pertenecían,

con una breve clave de respuestas en que se sugería, como guía, las siguientes correspondencias:

- El nivel A, "Máximo nivel jerárquico", corresponde a Ministro/a, Director/a General, Rector/a, Decano/a.
- El nivel B, "Segundo nivel jerárquico", corresponde al nivel inmediatamente inferior al primero, es decir, que tiene sólo un escalafón por encima en la línea de mando de la estructura organizacional. Se trata de, por ejemplo, de Vice-ministro/a/, Sub director/a, Vicerrector/Vicedecano/a.
- El nivel C, "Tercer nivel jerárquico", corresponde precisamente al tercer lugar en el escalafón de la institución que corresponda. Está, por ejemplo, inmediatamente debajo de un/a Vice-ministro/a/, un/a Sub director/a, o un/a Vicerrector/Vicedecano/a.
- El nivel D, Otro, se consignarán tanto aquellos casos de menores niveles jerárquicos como los que sean de difícil clasificación. Un ejemplo de difícil clasificación puede ser el caso de un/a entrevistado/a que represente al máximo órgano de decisión de un gremio o sistema colegiado en el que la representación es compartida.

Es importante puntualizar que no obstante esta “clave”, aparecen una gran variedad de denominaciones de cargos. En muchos casos, las denominaciones y correspondencia con los cuatro niveles jerárquicos depende de las nomenclaturas utilizadas en los diversos países. También vale la pena mencionar que de los 9 casos que respondieron “otro” en relación al nivel jerárquico del cargo que ocupaban en su institución, tres explicaron que su representación no era personal, sino que formaban parte de órganos colegiados, como Mesas Ejecutivas de un gremio o Cuerpo de Voceros. Otros tres representaban niveles menores (dos “cuartos niveles” y un “sexto nivel”).

Los restantes tres casos comprendieron que no aplicaba la pregunta por razones diversas.

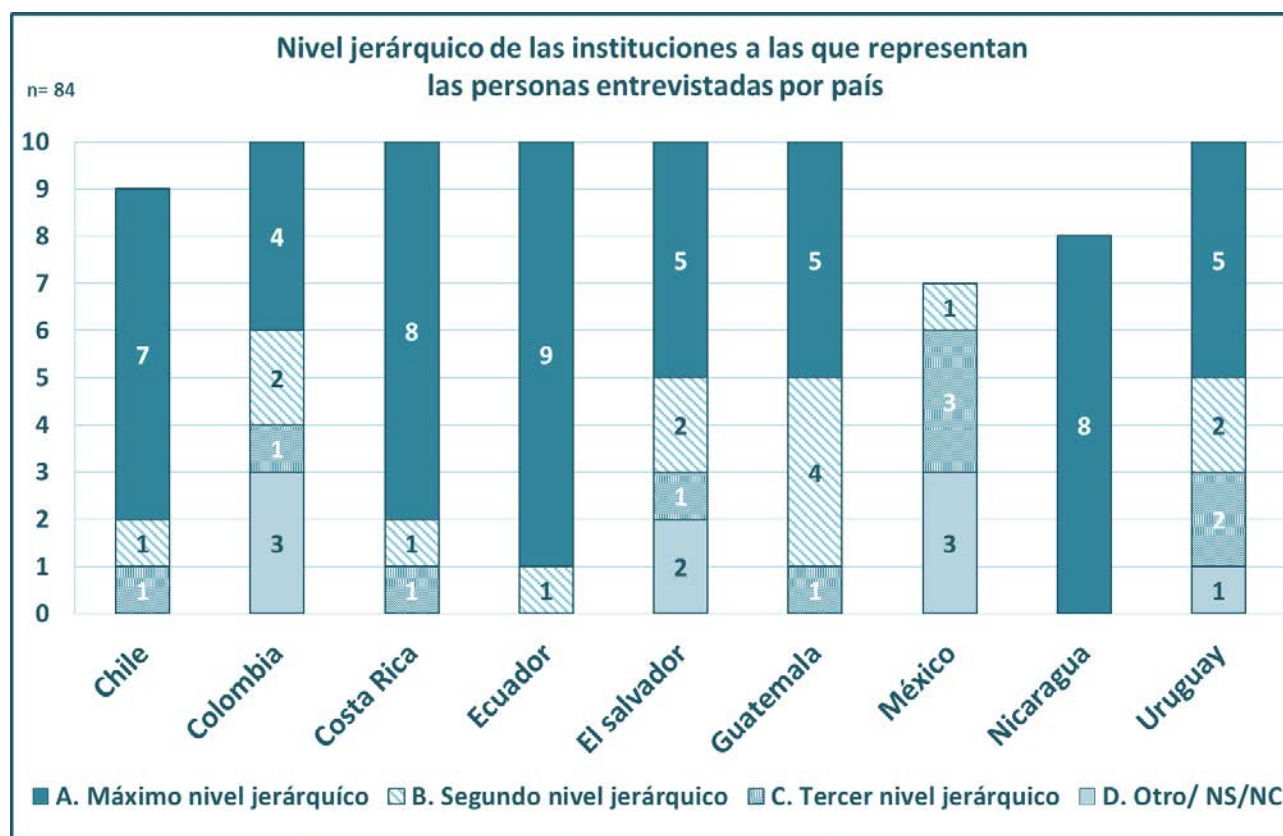


GRÁFICO 4: NIVEL JERÁRQUICO DEL CARGO QUE SE OCUPA EN LA INSTITUCIÓN

### Por edad y nivel jerárquico

A pesar del promedio de edad (52.3 años, como se verá más adelante) y el bajo nivel de dispersión que presentan los datos en esta variable (un desvío estándar de 13.13), la concentración de personas entrevistadas por nivel jerárquico no se presenta en el rango que incluye a esta edad sino en el siguiente (de 55 a 64, seguramente por la presencia de algunos “outliers”), en todos los niveles a excepción del denominado “otro”, en el que ninguna de las personas con una edad 55 a 64 años declaró estar, como muestra el gráfico que sigue.

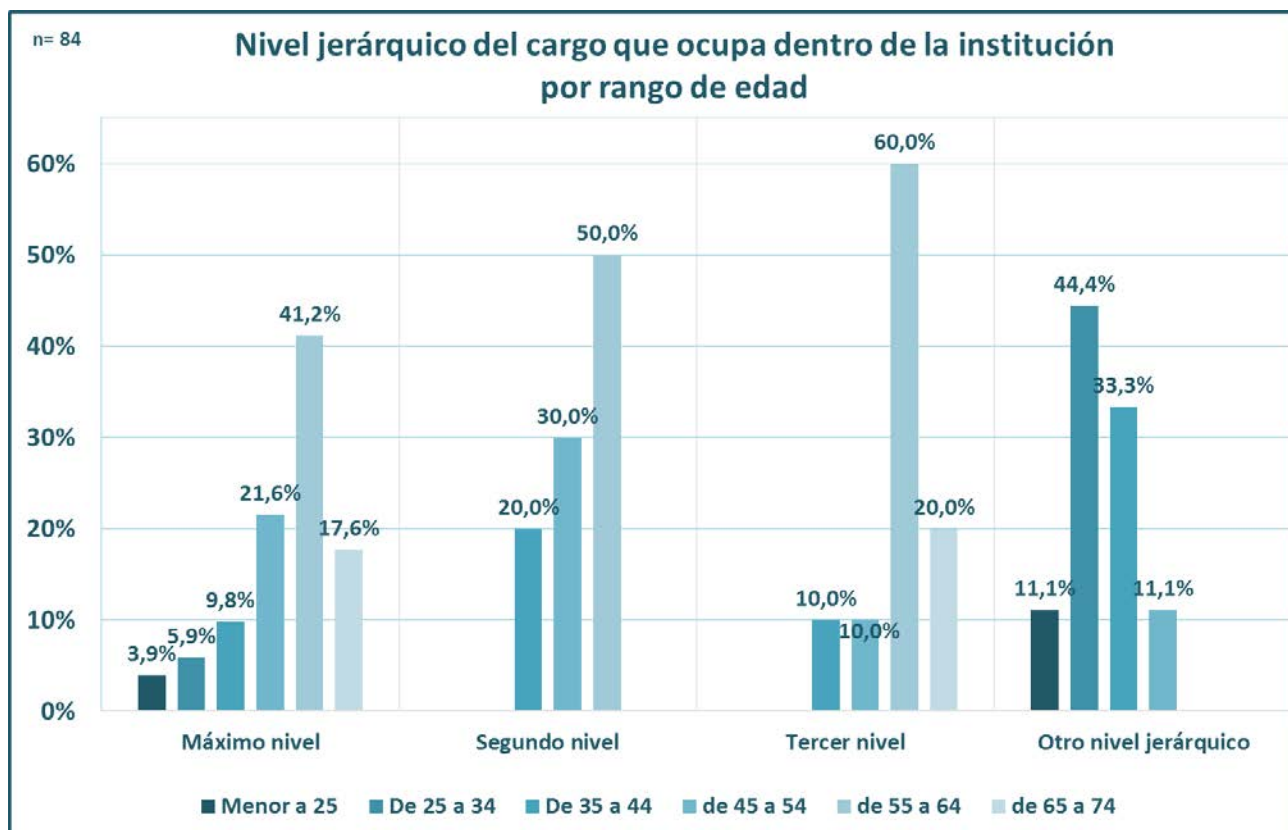


GRÁFICO 5: NIVEL JERÁRQUICO Y EDAD

Si puede llamar la atención que personas tan jóvenes ocupen puestos de alta representatividad, recordemos que entre los organismos de interés figuraban asociaciones estudiantiles y “gremios” de docentes y no docentes. De hecho, si alteramos los cortes de los rangos referidos anteriormente y nos concentramos en las 7 personas menores de 30 años, los datos arrojan que **todas** ellas representan “Un gremio u organización sindical que nuclea a funcionarios o estudiantes de diferentes Instituciones de Educación Superior”, cinco de ellas precisamente en un rol de “máximo nivel jerárquico” dentro de su órgano de representación colectivo.

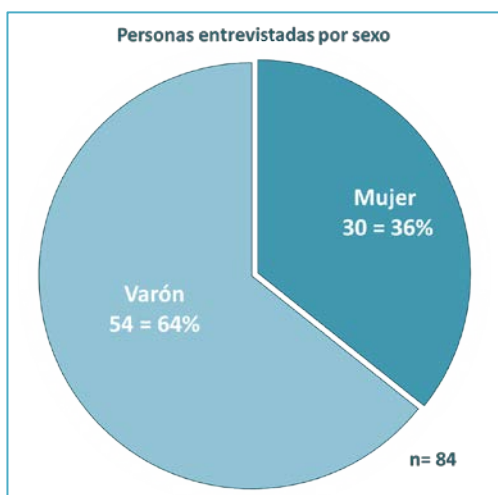


GRÁFICO 6: DISTRIBUCIÓN POR SEXO

Es importante mencionar que se encomendó a las personas que realizaron las entrevistas que se consultara el sexo que la persona quería consignar y que no se lo imputara directamente. En esa propuesta de “auto identificación” se ofrecieron tres opciones: “mujer”, “varón”, y “otro”. Ninguna persona de la muestra optó por esta última, así como tampoco hubo quien se negara a marcar su sexo.

Dada la orientación de entrevistar a las “élites” o las personas con mayor poder de decisión dentro de las instituciones que se identificaron de interés, y habida cuenta de los consabidos techos de cristal en los diferentes ámbitos de la vida pública en América Latina, no parece sorprendente que se hayan relevado las percepciones de un mayor número de varones que de mujeres.

Como muestra el gráfico anterior, sólo una tercera parte de las personas entrevistadas es mujer. Si analizamos esto por país Uruguay es el que está en la peor situación: una sola mujer entre 10 decisores. Si bien los órganos colegiados están compuestos por miembros de ambos sexos sin jerarquías, quienes asumieron el rol de entrevistados principales o a quienes los demás refirieron como la persona a la que dirigirse, fueron varones. Le siguen Ecuador y Nicaragua, con dos mujeres en el total, México con 3 y Chile, Costa Rica y Colombia con 4. En El Salvador y Guatemala las entrevistas se distribuyeron por sexo de forma paritaria. En ningún caso, como puede verse, hubo más mujeres que varones.

### Por edad

Las edades de las personas entrevistadas oscilan entre un mínimo de 21 y un máximo de 74. Debe destacarse que en esta variable cuatro casos figuran “sin dato” (de los cuales tres corresponden a varones, contrariamente de lo que ciertos estereotipos pueden sugerir). El promedio etario es de 52 años.

### Por sexo y nivel jerárquico

A pesar de que, como ya se dijo, no se trata de un estudio con las características de representatividad de la muestra y predictibilidad de una investigación cuantitativa, el análisis del nivel jerárquico de las personas entrevistadas por sexo refleja la realidad de las sociedades latinoamericanas en materia de acceso de las mujeres a puestos de decisión: la participación de las mismas en los rangos de mayor jerarquía de las instituciones educativas y del Estado es sensiblemente más baja que la de los varones a todos los niveles.

Si bien el área de la educación ha sido tradicionalmente un ámbito de trabajo feminizado en la gran mayoría de los países -particularmente en sus segmentos más bajos-, también se corrobora en la educación superior, sus jefes tienden a ser mayoritariamente varones. En el máximo nivel jerárquico se entrevistaron menos de 40% de mujeres, en el segundo menos del 30% y en el tercero aproximadamente 40%. Debe hacerse la observación que a pesar que aparentemente a medida que disminuyen los niveles jerárquicos los porcentajes aumentan, las frecuencias disminuyen notablemente. Aunque en el máximo es 37% de mujeres, en el segundo el 28.5% y el tercero el 40%. Es decir, aunque aparentemente haya un 40% de mujeres en el tercer nivel, pasa

de 19 en el máximo nivel a 4. Lo cual implica una disminución en el tercer nivel de representación de la mujer del 79% con relación al máximo nivel.

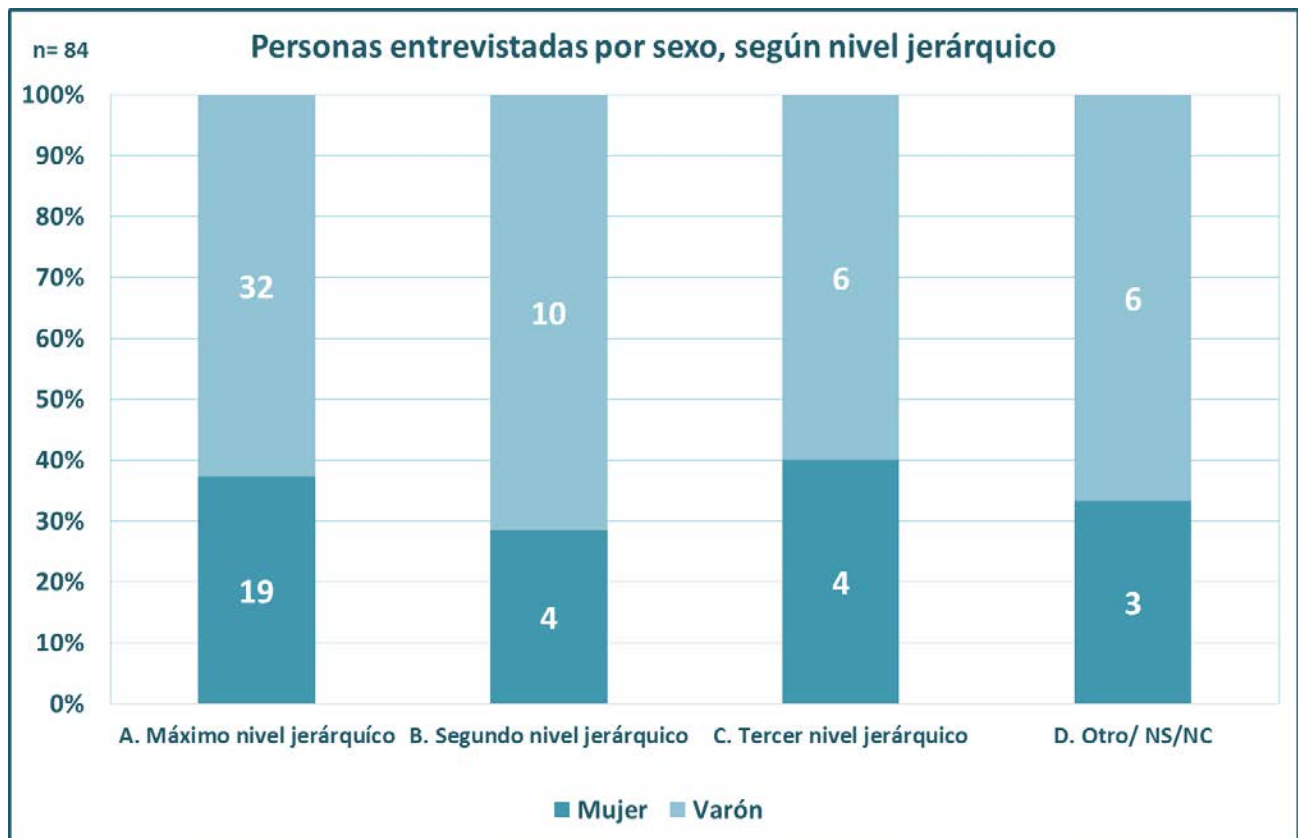


GRÁFICO 7: PERSONAS ENTREVISTADAS POR SEXO Y NIVEL JERÁRQUICO

Es importante destacar, además, que aproximadamente el 40% de presencia de las mujeres en el “máximo nivel jerárquico” está engrosado por una “sobre-representación” de las mismas, en relación a los varones de la muestra, como voceras de las organizaciones gremiales (que suelen tener órganos de toma de decisiones colectivos, de modo que su delegatura no equivale a una posición de poder similar a la de un ministro o un rector). Como se muestra abajo, esta sobre-representación se evidencia en que al abrir el nivel jerárquico por tipo de institución y sexo la cantidad de varones y mujeres que representan gremios o sindicatos en calidad de máxima autoridad casi se equipara: 5 mujeres y 6 varones. En la medida en que este no es un estudio representativo de la población total, no podemos saber a priori ni con los datos que contamos si hay más mujeres en términos absolutos en el primer nivel jerárquico o si dimos con más mujeres en este segmento, es decir, si de forma casual en el primer nivel jerárquico la mayoría de personas entrevistadas fueron mujeres (por disponibilidad etc.). Sin embargo, tampoco tenemos elementos para suponer que las mujeres sean más proclives a prestarse a este tipo de investigaciones y mucho menos, que tienen mayor tiempo disponible, como se muestra abajo.

## Por país, sexo y nivel jerárquico

Una apertura por país de los datos arroja información interesante: Guatemala y El Salvador son los únicos en los que hay más mujeres entrevistadas en el primer nivel jerárquico que hombres. En México no se logró acceder a las personas de más alto nivel, pero en el segundo solamente fueron entrevistadas mujeres. En el extremo opuesto, en Uruguay se entrevistaron casi en su totalidad varones. La única mujer de 10 personas entrevistadas ocupa un alto rango como Directora de una IES. Asimismo, Ecuador y Nicaragua muestran también bajos niveles de presencia de mujeres en puestos de decisión. En esta pequeña muestra Colombia resulta ser el país con la muestra más igualitaria en este estudio, seguido por Chile y Costa Rica.

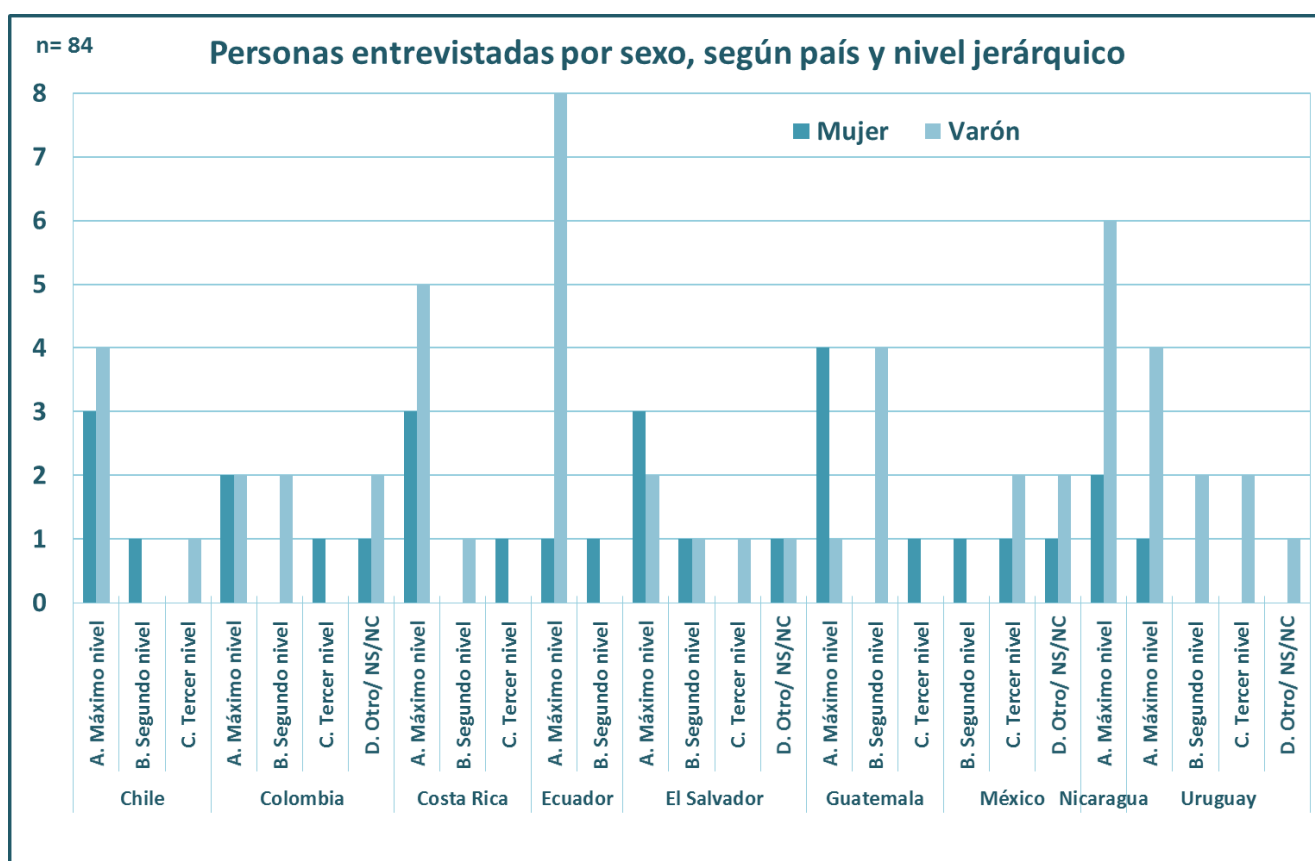


GRÁFICO 8: PERSONAS ENTREVISTADAS POR SEXO, SEGÚN PAÍS Y NIVEL JERÁRQUICO

Sin embargo, una mirada más pormenorizada y cualitativa de los cargos efectivamente ocupados por mujeres y varones parece evidenciar la persistencia de techos de cristal en materia de acceso a altos cargos

Un análisis de los cargos evidencia que cinco personas de la muestra son Ministros o tienen rango ministerial: todos ellos son varones. Entre los Rectores, seis son varones y sólo una es mujer. Ambos Decanos entrevistados también son varones. Los cargos más altos ocupados por una mujer



parecen ser “Presidenta del Consejo del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior” y “Secretaria Nacional de Ciencia y Tecnología”.

### 3.1 Perfil de las personas relevadas

#### Por origen geográfico

La gran mayoría de las personas entrevistadas son originarias del país donde se desempeñan. En los pocos casos en que no lo son, su movilidad se ha dado en América Latina. Uno de los entrevistados en Costa Rica es hondureño, una de las entrevistadas en Guatemala nació en México, uno entrevistado en El Salvador es guatemalteco y el único caso de migración intercontinental es de Chile, en que un entrevistado nació en Italia.

#### Por formación

TABLA 4: FORMACIÓN TERCIARIA/UNIVERSITARIA DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

Tipo de estudios	Frec.	%	
No posee título terciario ni universitario	5	6,0	
Ingeniero/a químico/a, Alimenticio, Químico Farmacéutico u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	4	4,8	21,4%
Ingeniero/a en construcción, en obra civil u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	3	3,6	
Ingeniero/a en electricidad, en electrónica y telecomunicaciones u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	3	3,6	
Ingeniero/a mecánico/a u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	3	3,6	
Agrónomos/as, Ing. agrónomos/as, Lic. en agronomía, en agropecuaria, agrimensores/as, Veterinarios/as, Lic. en Zootecnologías u otras titulaciones universitarias en este campo	3	3,6	
Ingenieros o Analista de sistemas y otras profesiones de nivel terciario/ universitario en el campo de la informática	1	1,2	
Otra ingenierías sin clasificar	1	1,2	
Antropología, Etnografía, Arqueología (Lic. en) u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	5	6,0	
Abogados/as, Escribanos/as, y otras profesiones terciarias/universitarias del campo del derecho	5	6,0	
Economista u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	5	6,0	
Biología, Botánica, Zoología, Oceanografía, Paleontología (Lic. en) u otras titulaciones terciarias/universitarias	3	3,6	
Profesor titulado o Especialista de nivel terciario/universitario en métodos didácticos y pedagógicos	3	3,6	
Trabajo Social, Servicio Social, Asistente Social (Lic. en)	3	3,6	
Arquitectura, urbanismo, diseño de interiores, diseño industrial, paisajismo (Lic. en) u otras titulaciones terciarias	2	2,4	
Astronomía, Física, Astrofísica, (Lic. en) u otras titulaciones de nivel terciario/universitario en este campo	2	2,4	
Bibliotecología, archivología, conservadores/as de museos, documentalistas (Lic. en) y otras titulaciones terciarias/	2	2,4	
Filosofía (Lic. en) otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	2	2,4	
Historiador/a y otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	2	2,4	
Letras, Humanidades, Lingüística, Filología, (Lic. en), Traductorado otras titulaciones terciarias/universitarias en	2	2,4	

Tipo de estudios	Frec.	%	
Matemática (Lic. en) u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	2	2,4	
Médico/a (sin clasificar la especialidad), u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	2	2,4	
Psicología, Lic. en., u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	2	2,4	
Químico/a Farmacéutico/a, Farmacólogo/a u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	2	2,4	
Relaciones Internacionales, Comercio Exterior u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	2	2,4	
Sociología, Ciencias políticas, Lic. en. u otras titulaciones de nivel terciario/universitario en este campo	2	2,4	
Otras profesiones de las ciencias sociales terciarias o universitarias sin clasificar (especificar en	2	2,4	
Contador/a, Lic. en Administración de empresas, Lic. en Recursos Humanos, en Relaciones Laborales u otras titulaciones	1	1,2	
Geología, geofísica (Lic. en) u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo	1	1,2	
Odontólogo/a y otras titulaciones de nivel terciario/universitario de este campo	1	1,2	
Otras profesiones sin clasificar	1	1,2	
Doctora en química inorgánica	1	1,2	
Dr. en Medicina Posdoctorado en Neurociencia	1	1,2	
Estudiante de Ciencias Económicas (casi por finalizar)	1	1,2	
Licda. en Educación	1	1,2	
Maestro	1	1,2	
Maestro educación inicial y primaria.	1	1,2	
Pedagogía, ciencias de la educación, administración educativa, docencia universitaria	1	1,2	
Total	84	100,0	

Como muestra la tabla anterior existe una alta diversidad a nivel formativo. Sin embargo, puede observarse una concentración en las ingenierías: si agrupamos las carreras “Ingeniero/a químico/a”, “Alimenticio”, “Químico Farmacéutico”, “Ingeniero/a en construcción”, “Ingeniero/a en obra civil”, “Ingeniero/a en electricidad”, “Ingeniero/a en electrónica”, “Ingeniero/a en telecomunicaciones”, “Ingeniero/a mecánico/a”, “Ingenieros o Analista de sistemas”, “Ingenieros/as Agrónomos/as”, “otras titulaciones en los campos vinculados a las anteriores disciplinas” y “otras ingenierías” no listadas, sobrepasan la quinta parte del total de informantes (21.4%) como indica la suma de las filas señalada en la propia tabla. Luego se producen bajas concentraciones (5 casos, es decir, un 6% individualmente, léase un 18% del total) en tres áreas: a) Antropología, Etnografía, Arqueología (Lic. en) u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo, b) Abogados/as, Escribanos/as, y otras profesiones terciarias/universitarias del campo del derecho y c) Economista u otras titulaciones terciarias/universitarias en este campo.

Dado que este estudio se enfocó a élites vinculadas con los sistemas de educación superior de los diversos países, la prevalencia de las ingenierías en el perfil formativo de las personas entrevistadas resulta llamativa. Sería interesante verificar las hipótesis de si esto responde a la existencia de una predilección por personas formadas en Ingeniería en campos laborales que trascienden la especificidad de estas formaciones, o bien si a quienes poseen esta formación se les facilita el

desarrollo en el campo de la educación específicamente<sup>4</sup>. De corroborarse cualquiera de las dos, indagar en las causas puede arrojar insumos interesantes sobre las habilidades reales de los/as ingenieros/as y los estereotipos vinculados a sus capacidades, en la medida en que esto puede influir fuertemente en el éxito de eventuales estrategias de inclusión específicamente dirigidas a las facultades de Ingeniería.

### Por lugar de estudios del último nivel de formación

Se observa en muchos casos que las titulaciones de postgrado se obtuvieron en países extranjeros. De entre quienes refirieron haberse doctorado, 27 personas en el total de participantes 12 se doctoraron en Europa; 3 lo hicieron en el Reino Unido, otros 3 en España, 3 en Francia y 3 en Estados Unidos y 3 no especificaron.

### Por ascendencia étnico racial

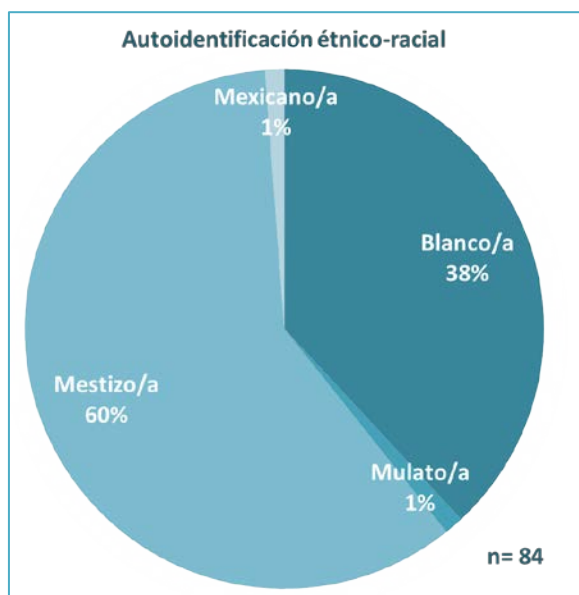


GRÁFICO 9: AUTOIDENTIFICACIÓN ÉTNICO-RACIAL

Frente a la pregunta “De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, Ud. es o se reconoce como: 1) Afro/negro, 2) Blanco, 3) Indígena, 4) Mulato, 5) Mestizo, 6) Asiático”, no hubo entrevistados/as que se autoidentificaran como afro, indígenas ni asiáticos. Un único caso que fue marcado como “otro” en la pregunta aclaratoria respondió “mexicana”. Esta respuesta obliga a nuevas indagaciones sobre el modo en que se definen en diferentes contextos nacionales las identidades étnico-raciales y su asociación o cruce con la construcción de las identidades nacionales. Como muestra el gráfico a continuación, la distribución

muestra un predominio de la respuesta “mestizo/a” (60%), seguida de “blanco/a” (38%). Cabe destacar en cuanto a la presencia de la ascendencia afro que una persona se identificó como “mulata”.

<sup>4</sup> El 20% de ingenierías es un dato llamativo porque contrasta con la alta dispersión que presentan las otras formaciones. Las características del estudio no permiten más que constatar el dato sin aventurar mayores hipótesis.

## 3.2 Percepciones sobre la inclusividad del sistema de educación superior y las IES

### 3.2.1 De la inclusividad del sistema

TABLA 5: PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIVIDAD POR SEXO

	Mujer		Varón		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Muy inclusivo	2	7%	4	7%	6	7%
Bastante inclusivo	8	27%	25	46%	33	39%
Relativamente poco inclusivo	16	53%	19	35%	35	42%
Poco o Nada inclusivo	4	13%	5	9%	9	11%
NS/NC	0	0%	1	2%	1	1%
Total	30	100%	54	100%	84	100%

Al realizar la consulta sobre “cuán inclusivo considera Ud. el sistema de educación superior de su país”, son muy pocos quienes lo consideran “muy inclusivo”: 6 entrevistados/as, o 7% del total. De hecho, son más quienes se ubican en el extremo opuesto y declaran considerarlo “poco o nada inclusivo”: 11%, léase, 9 personas. Entre las opciones intermedias, quienes más peso tienen son quienes lo consideran “relativamente poco inclusivo”: 42%, es decir, 35 personas. Es cifra, de todos modos, no está muy alejada de la quienes entienden que el sistema es “bastante inclusivo”: 33 personas, o sea, un 39%. Esta información planteada en forma sucinta resulta relevante cuando se la compara con la percepción de inclusividad en la institución de la que se forma parte.

### 3.2.2 De la inclusividad del sistema según sexo de la persona entrevistada

Un análisis por sexo de las anteriores respuestas parece sugerir una potencial comparación: que las mujeres son más críticas que los varones respecto a la inclusividad de sus sistemas de educación superior. Como se desprende de las barras de los gráficos, la amplia mayoría de los varones lo considera bastante inclusivo (46%), mientras que una mayoría de las mujeres lo considera “relativamente poco inclusivo” (53%). Son asimismo más las mujeres que lo consideran “poco o nada inclusivo” (13% de las mujeres *versus* 9% de los varones).

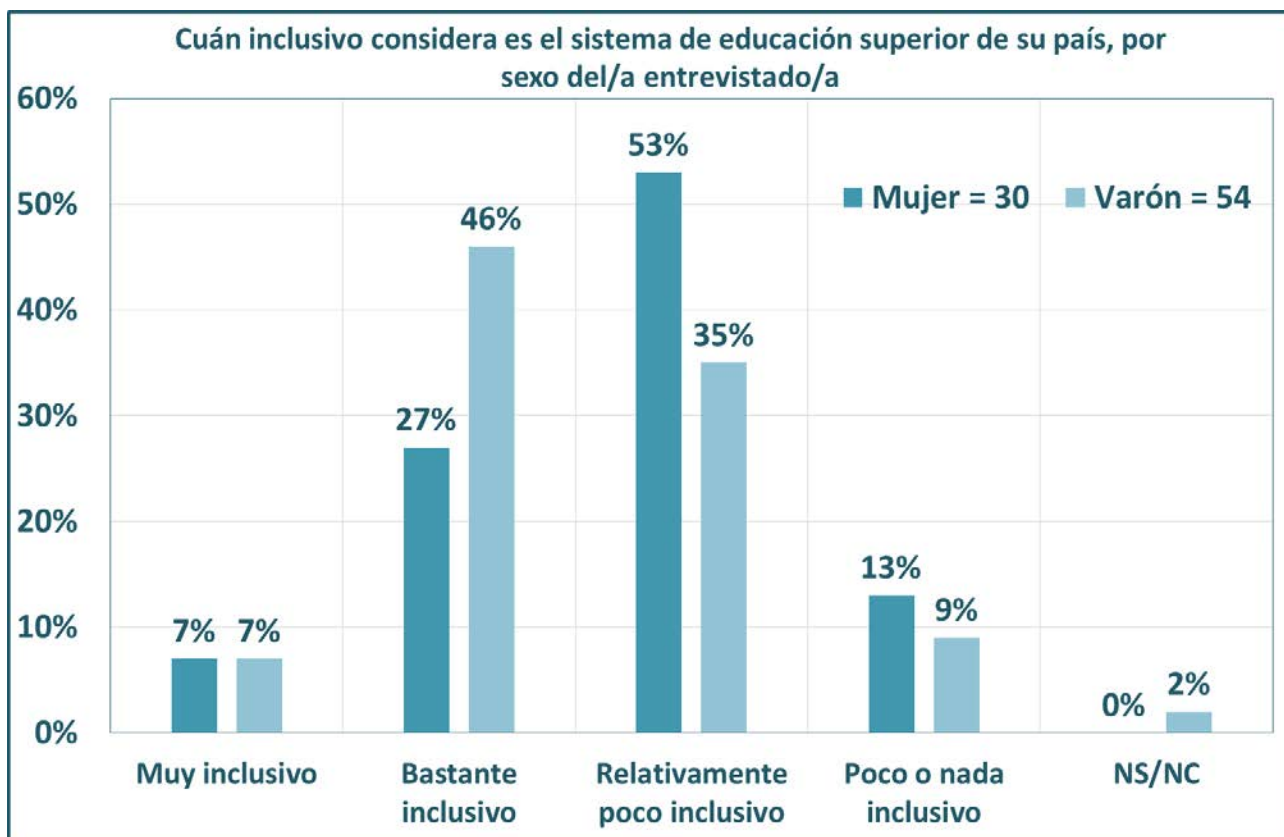


GRÁFICO 10: PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIÓN POR SEXO

### 3.2.3 De la inclusividad del sistema según ascendencia étnico racial de la persona entrevistada

De igual forma, leído a la luz de la ascendencia étnico-racial existe una leve tendencia que sugiere que quienes consideran menos inclusivo el sistema tienden a ser quienes pertenecen a grupos minorizados<sup>5</sup>, aunque esta afirmación no pueda sostenerse en forma contundente. Si atendemos las posiciones extremas, esto es así, mientras que si comparamos las opiniones “de centro” (que el sistema es “bastante” o “relativamente poco” inclusivo, la lectura se altera.

A pesar de que, como se dijo, son pocas las personas las que lo consideraran poco o nada inclusivo, entre ellas predominan las que se declaran “mestizas”: 14% de las personas autodeclaradas “mestizas” frente al 6,3% de las autoidentificadas como “blancas”. De igual manera, entre quienes sostienen que el sistema “es muy inclusivo” están mucho más

<sup>5</sup> La expresión “minorización” no se utiliza en términos cuantitativos sino en relación a la posición de decidir y en términos del ejercicio de poder. Desde una lógica dicotómica las personas o grupos minorizados son los que está al margen del Uno, que define las reglas y sitúa al diferente como inferior. Desde una lógica des-constructiva se trata de una lucha permanente por el sentido en la construcción de la hegemonía donde los subalternos tensan los vínculos para definirse a sí mismos (Aclaración de la Profa. Mag. Mabel Campagnoli en comunicación personal).

representadas quienes se declaran “blancas” (12.5% de este grupo frente al 4,0% de las personas mestizas).

Sin embargo, si dejamos de lado las posiciones “extremas”, las diferencias intergrupales se aplanan y tienden a revertirse: 42% de las personas mestizas entienden que el sistema es “bastante inclusivo” y 38% que es “relativamente poco inclusivo”. Por su parte, las mayoría de las personas “blancas” se concentra en la categoría de quienes consideran que el sistema es “relativamente poco inclusivo” (50%) y sólo 31.3% que es “bastante inclusivo”.

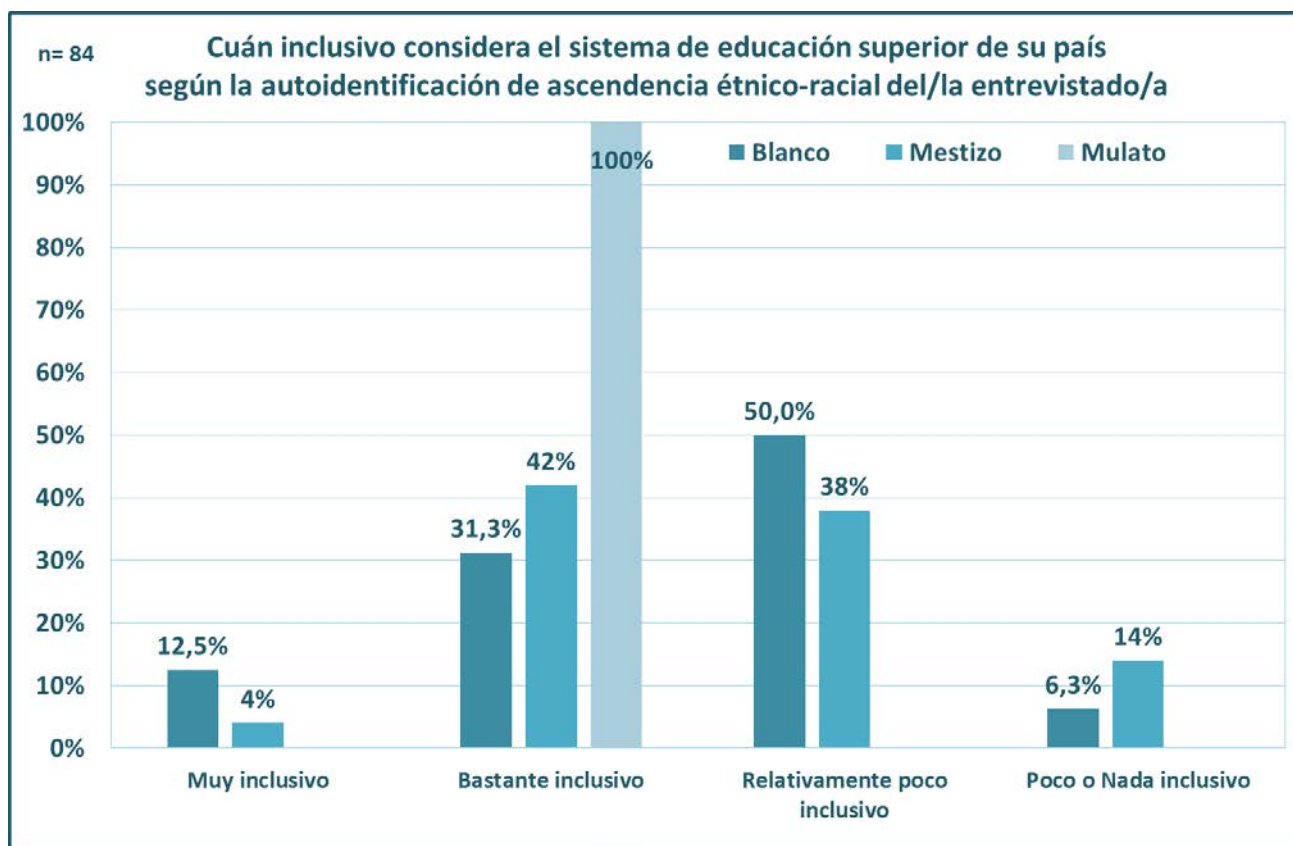


GRÁFICO 11: PERCEPCIÓN DE LA INCLUSIÓN POR ASCENDENCIA ÉTNICO-RACIAL

### 3.2.4 De la incidencia en la inclusividad desde la existencia de un sistema de evaluación suprauniversitario

La existencia de un sistema suprauniversitario de evaluación de la educación superior no suele ser percibido como un factor que determine, en alguna medida, la inclusividad del sistema.

Sin embargo, resulta interesante, como puede verse en el gráfico que sigue, discriminar las respuestas según si se conoce la existencia de tal organismo en sus respectivos países.

Quienes declaran rotundamente que a su entender la existencia de un sistema de evaluación no tiene incidencia alguna en los niveles de inclusión pertenecen en un 100% a países que, según ellos/as mismos/as declaran, poseen tal organismo. Lo cual puede leerse como dato curioso o bien puede reflejar que los sistemas de evaluación existentes en sus países o conocidos por las personas entrevistadas no son relevantes en la cuestión. En aquellos países donde una institucionalidad tal no ha sido creada (respuesta dada por 16 entrevistados/as del total), una cuarta parte de ellos/as entiende que “es muy importante” y casi un tercio que “puede tener cierta relevancia”, mientras el resto se distribuye entre “es medianamente importante”, “es bastante importante” y “es definitorio”. A pesar de que se trata de un número muy pequeño para extraer conclusiones contundentes, las respuestas parecen indicar que en aquellos lugares donde no existen sistemas supra-universitarios de evaluación de la educación superior estos tienden a ser sobrevalorados, o imaginados en términos de su capacidad de generar mayor inclusión que en los países donde los mismos son una realidad. En el sentido contrario, podría inferirse que allí donde se cuenta con tales instituciones, existe una tendencia a sub-valorar su peso en la inclusividad del sistema.

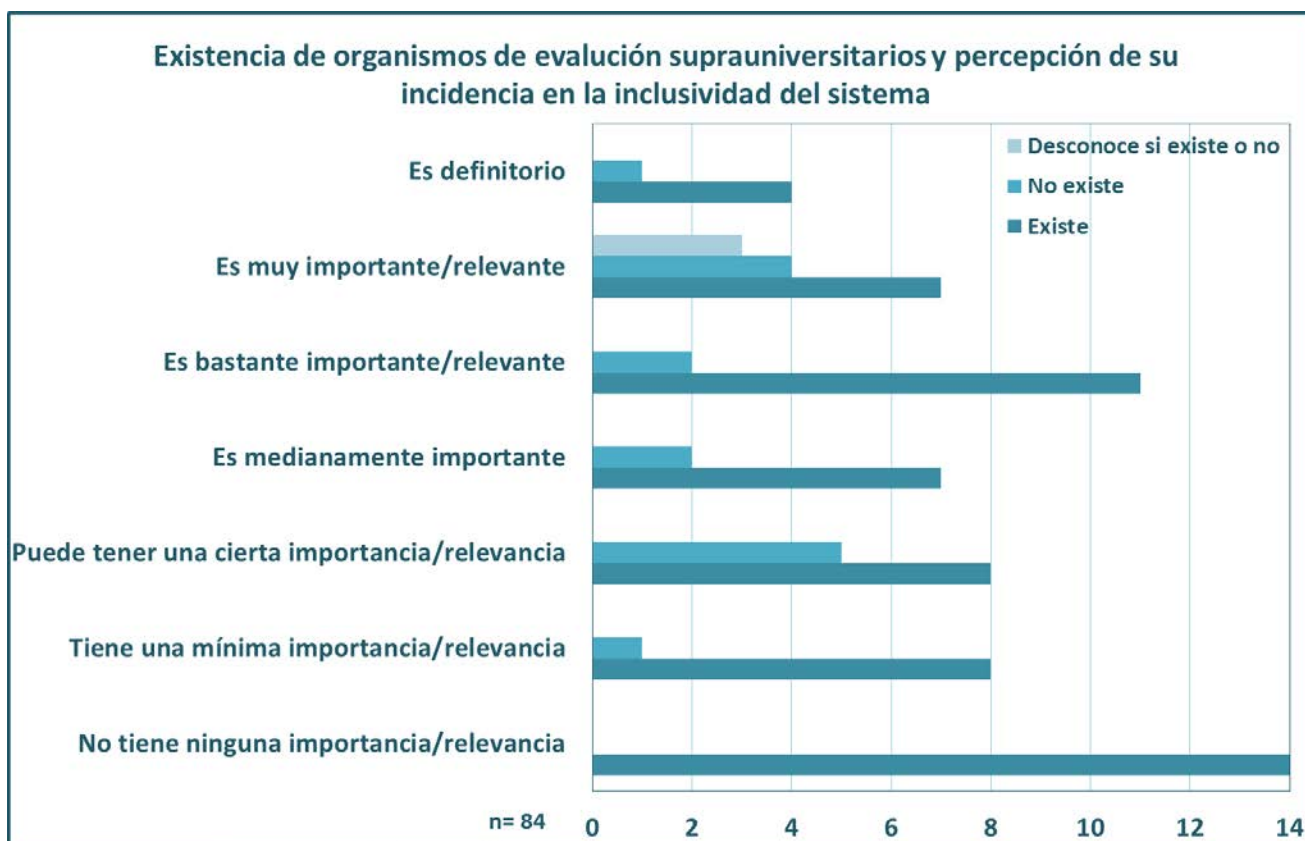


GRÁFICO 12: EXISTENCIA DE ORGANISMOS DE EVALUACIÓN SUPRAUNIVERSITARIOS Y PERCEPCIÓN DE SU INCIDENCIA

### 3.2.5 De los factores de inclusividad en el sistema de educación superior

En este momento de la entrevista se solicitó a los/as entrevistados/as que seleccionaran, en orden de importancia, los tres factores de una lista de quince que a su entender son más determinantes para que una institución de educación superior sea más inclusiva. Esos factores, que incluían uno “abierto” fueron los que siguen:

- Que sea grande
- Que sea pequeña
- Que tenga muchas facultades/carreras
- Que tenga pocas facultades/carreras
- Que tenga un perfil más orientado hacia las “ciencias duras”
- Que tenga un perfil más orientado hacia las humanidades
- Que tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la Matrícula
- Que tenga un sistema de becas cuotificado para distintas poblaciones o minorías
- Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para población económicamente vulnerable o de bajos ingresos
- Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para distintas poblaciones o minorías
- Que sea pública
- Que sea privada
- Que sea intergubernamental
- Que tenga una política explícita de inclusión
- Otros factores no listados aquí

Manifestaron en orden de importancia de primer a tercer lugar:

1. Que tenga una política explícita de inclusión, fue colocado en primer lugar
2. Que sea pública fue en segundo lugar
3. Que tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la matrícula fue en tercer lugar.



TABLA 6: FACTORES DE INCLUSIVIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ORDEN DE IMPORTANCIA

	Primer lugar		Segundo lugar		Tercer lugar		Total de menciones	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Que tenga una política explícita de inclusión	27	32,5	16	20,3	10	13,2	53	22,3
Que sea pública	22	26,5	6	7,6	11	14,5	39	16,4
Que tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la matrícula	10	12	19	24,1	10	13,2	39	16,4
Otros factores no listados aquí	6	7,2	5	6,3	3	3,9	14	5,9
Que tenga un sistema de becas cuotificado para distintos grupos poblacionales	5	6	11	13,9	5	6,6	21	8,8
Que tenga muchas facultades/carreras	4	4,8	--	--	4	5,3	18,1	7,6
Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para distintos grupos poblacionales	4	4,8	7	8,9	5	6,6	16	6,7
Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para población económicamente vulnerable o de bajos ingresos	3	3,6	13	16,5	13	17,1	29	12,2
Que sea grande	1	1,2	--	--	2	2,6	6,8	2,9
Que tenga un perfil más orientado hacia las humanidades	1	1,2	1	1,3	6	7,9	8	3,4
Que tenga un perfil más orientado hacia las “ciencias duras”	--	--	--	--	1	1,3	2,3	1,0
Total	83	100	79	100	76	100	238	100

Al consultar a las personas entrevistadas al respecto, una de ellas no marcó ninguna opción y cuatro marcaron sólo un factor y no señalaron un segundo. Otras tres personas eligieron dos y no marcaron un tercero. En total, por consiguiente, 76 personas (el 88%) seleccionaron y *rankearon* tres factores.

La tabla que figura sobre estas líneas muestra las 238 respuestas que en total fueron seleccionadas en primer, segundo o tercer lugar por las 83 personas que eligieron responder esta pregunta seleccionando al menos un factor (con un máximo de tres, como estaba consignado). De allí que el total de respuestas a la opción seleccionada en primer lugar sea 83 (una persona no respondió nada), el *n* de la segunda pregunta 79 (un total de cinco personas no marcaron nada como “segundo factor”; se agrega la que no marcó ninguno a las cuatro que marcaron sólo uno), y el *n* que corresponde al factor seleccionado como tercero en los respectivos rankings, de 76. En este caso se optó por trabajar sobre el “porcentaje válido” llevando las tres respuestas a 100% y no incluir los “sin dato” para facilitar la comparabilidad. Como puede verse en la misma, fue ordenada de acuerdo a la frecuencia de aparición de los factores mencionados en primer lugar. Si el análisis se detuviera en la columna que suma la aparición de esos factores en cualquiera de los tres lugares de importancia habría algunas leves variaciones, pero se perdería el dato del “*top of mind*”, es

decir, de qué fue lo que las personas entrevistadas consideran el factor más importante, así como el hecho de que mencionaran otros factores pero en tanto los consideraban de segunda o tercera categoría en su relevancia a efectos de la inclusión.

La opción más seleccionada, en primer lugar, fue “Que tenga una política explícita de inclusión” con 32.5%, seguida de “Que sea pública”, con 26.5%, y luego por “Que tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la matrícula” con 12% de las respuestas.

Estas tres opciones aparecen también en el segundo y tercer lugar del *ranking* con altos valores. Que la IES tenga una política explícita de inclusión fue mencionado en primer lugar por el 32.5% de las personas entrevistadas como primera opción, por un 20.3% de los casos como segunda opción, y por el 13.2% de las personas entrevistadas como tercer factor en importancia.

El factor “que sea pública”, que acumula apenas algunas menciones menos como primer factor con 26.5%, fue mencionado en segundo lugar por el 7.6% de las personas entrevistadas y en el tercer lugar, por el 14.5%.

El hecho de que “tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la matrícula” concentró la mayoría de las respuestas que lo señalaban en segundo lugar de importancia: 24.1%. Mencionado como tercer factor en relevancia concentra un 13.2% de las respuestas. En el segundo lugar del *ranking*, al factor “becas de ingreso” le siguen “Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para población económicamente vulnerable o de bajos ingresos” (16.5%) y “Que tenga un sistema de becas cuotificado para distintos grupos poblacionales” (13.9%). Si bien el factor “Que tenga un sistema de cuotas de ingreso para población económicamente vulnerable o de bajos ingresos” no tiene gran peso en el primer lugar del *ranking* (3.6%), tanto en el segundo como en el tercero concentra respectivamente 16.5% y 17.1% de las opiniones.

Algo similar sucede con “Que tenga un sistema de becas cuotificado para distintos grupos poblacionales”; se lo menciona con poca frecuencia como el elemento de inclusión más importante (6% de las respuestas), pero tiene un peso relativamente importante como segundo factor con 13.9%. Como tercer factor vuelve a descender al 6.6%.

Como se deduce de lo presentado hasta aquí, podría decirse que son tres los elementos que las personas participantes consideran centrales para que una IES sea inclusiva: 1) que exista una preocupación manifiesta por la inclusión, lo que se expresa en un elemento más bien declarativo (que tenga una política de inclusión explícita); 2) que sea pública y 3) que existan sistemas de becas y cuotas.

Respecto al factor “becas”, es importante decir que si bien en un porcentaje relativamente importante las becas de ingreso son percibidas como un elemento de inclusión relevante (concentran la tercera mayor cantidad de respuestas como factor decisivo en primer lugar y al mismo tiempo, la mayor cantidad de respuestas como segundo factor en importancia, y concentran buen número de las respuestas que la plantean como el tercer factor decisivo) no parecen ser un mecanismo de inclusión ni un sinónimo de tal para la gran mayoría de las personas entrevistadas, precisamente porque no ocupan un lugar importante en el *ranking* del “primer factor” y sólo se mencionan con más insistencia en los segundo y, relativamente, en tercer lugar. No obstante, si se analiza la aparición de los factores de forma agregada, es el segundo factor junto con “que sea pública” sucede con las cuotas de ingreso que garantizarían un porcentaje de estudiantado proveniente de sectores económicamente vulnerables, con las becas para población vulnerable desde otros puntos de vista y por fin, con las cuotas de ingreso para estas poblaciones.

Por último, abrimos un pequeño apartado sobre el factor “otros”, que reúne un 7.2% de las respuestas “en primer lugar” (razón por la cual ocupa la cuarta línea de la primera fila) pero no fue tratado antes por la dispersión que esta categoría naturalmente comporta. Al respecto, cabe señalar que entre los factores listados como “Otros” muchos hicieron hincapié en la explicitación de la política de inclusión, así como en el carácter gratuito y público de la educación terciaria. Sólo una persona hizo referencia a la necesidad de inclusión en los ciclos educativos anteriores y en elementos concretos de inclusión como instalaciones apropiadas para personas con discapacidad y recursos humanos sensibilizados y formados desde esta óptica.

Al abrir los tres factores de inclusión más mencionados en primer lugar de la grilla anteriormente presentada por país, como muestra el gráfico que sigue, se revelan algunas relaciones interesantes.

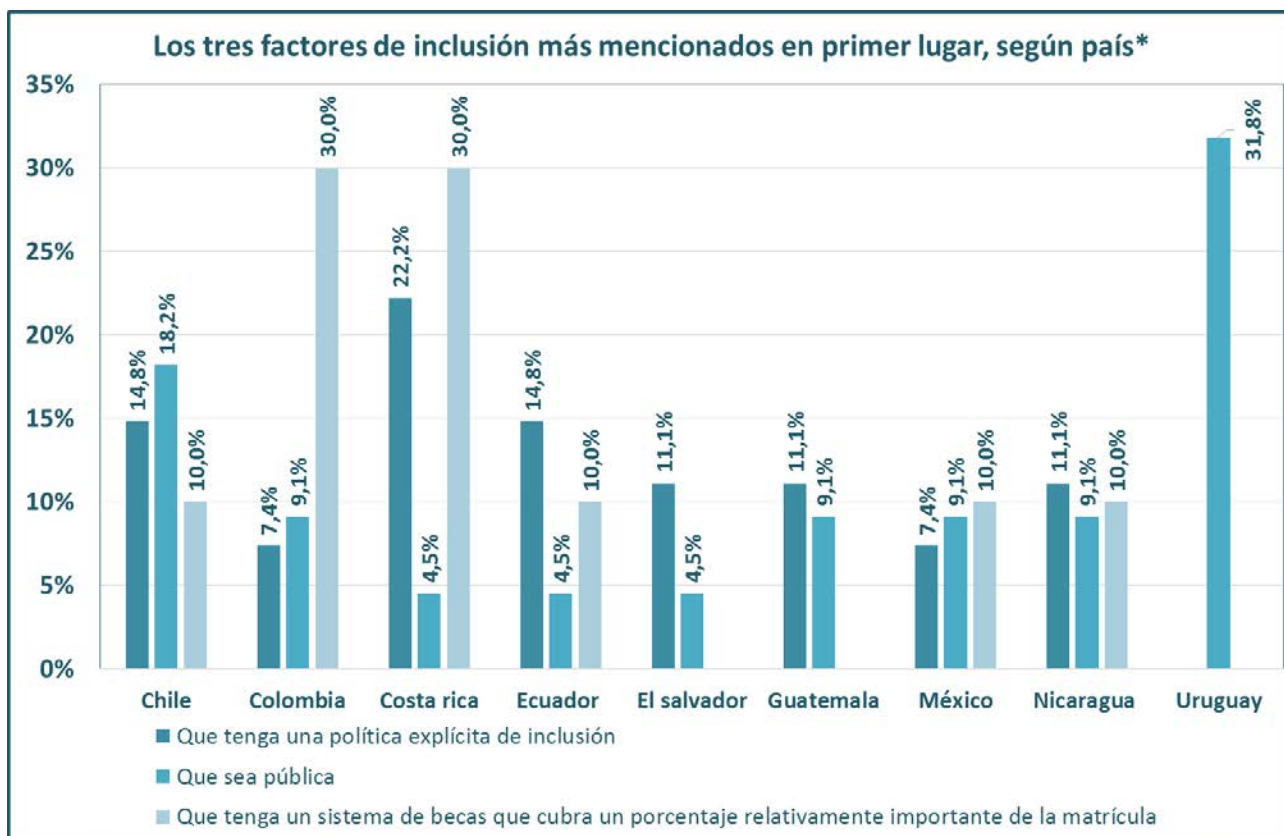


GRÁFICO 13: TRES FACTORES DE INCLUSIÓN MÁS MENCIONADOS

\*Nota: Como se planteó en referencia a la presentación de la tabla, en n que corresponde a cada respuesta varía. Para el factor mencionado en primer lugar es de 83, para el segundo de 79 y para el tercero, de 76.

Por ejemplo, el país en más importancia se dio a que universidad sea pública como factor de inclusión es, largamente, Uruguay. En este país casi un tercio de las personas relevadas lo mencionaron en primer término. El país que lo sigue es Chile, con un quinto de las entrevistadas. En este país contrariamente al Uruguay la educación superior es en su mayoría privada y en los últimos años ha sido notoria la acción movimiento estudiantil en la lucha por la gratuidad.

Ambos países, junto con la Argentina (que no participó de este estudio) son lo que de acuerdo a Esteves y Santos (2013) poseen las tasas brutas de educación más altas de los 12 países participantes de MISEAL (por encima del 60%).

Nos detendremos en un ejemplo que invita a la reflexión diferenciada por país. La Universidad de la República en el Uruguay ha tenido una gravitación particular como agente de movilidad horizontal. La incipiente desmonopolización que atravesó el sistema de educación superior uruguayo (hacia el último cuarto del siglo XX) y las sucesivas crisis económicas pusieron en repetidas oportunidades sobre la mesa la discusión sobre los modelos de financiamiento de la educación superior y en cuestión la hipótesis de que la gratuidad de la formación terciaria

efectivamente genera un acceso “irrestringido” a la misma. Cada una de esas oportunidades permitió profundizar la reflexión sobre la multiplicidad de elementos que colaboran a restringir el acceso de estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos a la educación superior, pero no puso seriamente en cuestión -al menos a la interna del sistema de educación superior<sup>6</sup>- principios como el rechazo a mecanismos de preselección (examen de ingreso), la universalidad de su alcance o el de la gratuidad incondicional en el nivel de grado (frente, por ejemplo, a propuestas que sugerían un financiamiento conjunto público-privado basado en el cobro de matrícula de acuerdo a una “capacidad contributiva” de los hogares del alumnado). Por otra parte, la fuerte convicción sobre la gratuidad de la UDELAR como mecanismo de movilidad ascendente, posiblemente esté detrás del hecho de que ninguno de las personas entrevistadas en Uruguay mencionó como primer factor de inclusión “Que tenga un sistema de becas que cubra un porcentaje relativamente importante de la matrícula”. Debe aclararse que existe un sistema de becas de manutención financiado por el “Fondo de Solidaridad” al que contribuyen los egresados de la Universidad de la República. Pueden ser varias las hipótesis que expliquen que no se lo mencione como elemento promotor de la inclusión; que el propio sistema tenga poca visibilidad, incluso para los actores y actoras que lo conocen íntimamente, o bien que efectivamente se entienda que tiene un peso marginal a la hora de generar inclusión frente a las grandes “virtudes” de esa universidad que no exige ningún tipo de estipendios, que no presenta filtros formales para el ingreso y que, en su esfuerzos de descentralización más recientes, estaría logrando superar en cierta medida una de las mayores exclusiones que históricamente se le han achacado al sistema uruguayo: la segregación territorial.

### 3.2.6 De las becas para grupos poblacionales vulnerables

Ante la consulta “¿Cuáles son los grupos poblacionales para los que deberían existir cupos priorizados en el sistema de becas?” y la consigna de ordenarlos de acuerdo a su relevancia en términos de inclusión, pudiendo seleccionar desde una sola opción a todas, las respuestas refuerzan lo planteado anteriormente: la percepción de las becas como acción afirmativa en pos de la inclusión no parece ser la predominante. Por el contrario: se propusieron 8 “marcadores” de diferencia, y solamente 16 personas entrevistadas (algo menos de la quinta parte) marcó al menos uno. Se deduce de esto que las restantes 68 comprenden que no debería haber un sistema de becas con cupos priorizados para estas u otras poblaciones.

Entre quienes señalaron alguna vulnerabilidad, el nivel socio económico fue largamente el “marcador” más destacado: 14 de las 16 personas lo marcaron en primer lugar, y las restantes dos lo identificaron como el segundo y el tercer grupo poblacional más importante al que dirigir

<sup>6</sup> Fuertemente representado por la propia UDELAR, una organización con rasgos institucionales muy particulares, como la autonomía y el cogobierno de los tres órdenes.

acciones de este tipo. Como segundo grupo poblacional más importante a efectos de las priorización de eventuales becas aparece el de “personas indígenas”, con seis menciones, y con cinco menciones en tercer lugar. Las “mujeres” obtienen entre una y dos menciones en todos los lugares del ranking; las “personas afrodescendientes” similar cantidad de referencias a partir del segundo lugar. Además de las personas socioeconómicamente vulnerables y las mujeres, el tercer grupo poblacional que aparece mencionado con un nivel uno de prioridad es el de las personas con discapacidad. Estas reaparecen en todos los niveles de importancia con entre dos y cuatro menciones, a partir de lo que puede afirmarse que se trata de un colectivo que, tal vez por su tamaño en relación a otras poblaciones no se entiende que deba ser el que obtenga más priorización en las becas, pero sí resulta visible su exclusión de las IES.

### 3.2.7 De los cupos de ingreso para grupos poblacionales vulnerables

Cuando la pregunta refiere a la priorización de cupos de ingreso y no al otorgamiento de becas, el nivel de respuesta aumenta: 27 del total de personas entrevistadas (un tercio del total) marcó al menos un grupo poblacional, lo que permite decir que existe mayor inclinación hacia la cuotificación como acción a favor de la inclusión. Nuevamente, en primer lugar aparecen las personas socio económicamente vulnerables como primera población a atender (18 respuestas), seguidas por “personas indígenas” (4), personas con discapacidad (3) y mujeres (2). En el segundo “puesto”, son las personas con discapacidad y las indígenas que concentran más respuestas (7 cada una). Aquí aparecen las personas afrodescendientes (5 menciones) y sostienen similar cantidad de referencias en el tercer y cuarto lugar del *ranking*. En el tercer y cuarto puestos son mencionadas las personas migrantes, y no es hasta el cuarto que aparecen las personas del colectivo “LGTB”. Algo similar sucede con el factor etario (“Personas mayores de determinada edad”), que es percibido por pocas personas como un factor de exclusión que podría combatirse con cupos de ingreso y colocado en un lugar poco priorizado.

### 3.2.8 Del peso de los marcadores en la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior

Se buscó identificar las percepciones acerca del peso de ciertos marcadores sobre las oportunidades de acceso a la educación superior solicitando a las personas entrevistadas que marcaran su grado de acuerdo con la afirmación “En mi país, todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a la educación superior independientemente de...”, completando esta oración con los diferentes marcadores.

Si comparamos la frecuencia con que ante cada marcador las personas afirmaron estar “totalmente de acuerdo” con esa afirmación, las discriminaciones de género resultan aquellas percibidas como

menos patentes. Un 44.2% del total de las personas entrevistadas considera en forma tajante que en su país el sexo no determina desigualdad de oportunidades de acceso a la educación superior, así como tampoco lo hace la orientación sexual (36%). Si sumamos quienes afirman que están “totalmente” y “bastante de acuerdo” con esa afirmación, un 82.6 % considera que existen iguales oportunidades, independientemente de si se es varón o mujer, y 67.4% que existen iguales oportunidades independientemente de la orientación sexual. En el mismo sentido, quienes están “muy” o “bastante en desacuerdo” con la aseveración de que en su país existe igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior sin relación alguna con el sexo o la orientación sexual de las personas son muy pocos: agregados, 10.4% y 17.5% respectivamente.

No obstante lo dicho, como puede observarse en los datos recién expuestos, aquí existe una ligera diferencia entre las percepciones respecto al peso del sexo de las personas y de su orientación sexual: si bien la mayoría tiende a pensar que estos marcadores no condicionan las oportunidades de acceso, son algunas más las voces que destacan que la orientación sexual puede ser un factor de desigualdad.

En relación a “edad” y “status migratorio”, las barras que representan el grado de acuerdo o desacuerdo se distribuyen de forma más homogénea, indicando tal vez un bajo nivel de problematización de los mismos. Son también aquellos en los que la frecuencia de respuestas “ni de acuerdo ni en desacuerdo” es más alta, en particular frente al segundo. Nuevamente, el marcador que se entiende que más genera desigualdad en términos de acceso a la educación superior es el nivel socioeconómico (NSE): sólo 9.3% asegura que en su país el acceso es igualitario más allá de esta variable. En igual sentido, 16.7% sostiene rotundamente que el NSE es un factor de desigualdad (dicen estar “totalmente en desacuerdo” con la afirmación) y 41.9% lo declara con un poco menos de énfasis (manifiestan estar “bastante en desacuerdo”), sumando casi 70% de las respuestas. No obstante, si tenemos en cuenta que un 15.1% declara estar “Bastante de acuerdo” con el postulado de que existe igualdad de oportunidades de acceso independientemente del nivel socioeconómico de la persona y lo sumamos al referido 9.3%, obtenemos un total de 24.4%, es decir que, si bien se trata del marcador que en relación al resto más visiblemente genera desigualdad a los ojos de las personas participantes, casi una cuarta parte percibe que el NSE no es un serio factor de exclusión en términos de acceso a la educación superior en sus respectivos países.

Con la discapacidad sucede algo similar aunque parece suscitar posturas algo menos vehementes: mientras 30.2% dice estar totalmente o bastante de acuerdo con que la discapacidad (no intelectual) no afecta diferencialmente las oportunidades de acceso a la educación superior, un 51.2% está bastante o totalmente en desacuerdo con tal aseveración.

El origen étnico racial genera una mayor polarización: entre quienes piensan que no afecta las posibilidades de llegar a formarse en una IES suman el 43% de las respuestas, en tanto un total de 40.7% entiende que efectivamente, si constriñe la probabilidad de acceso en algún sentido.

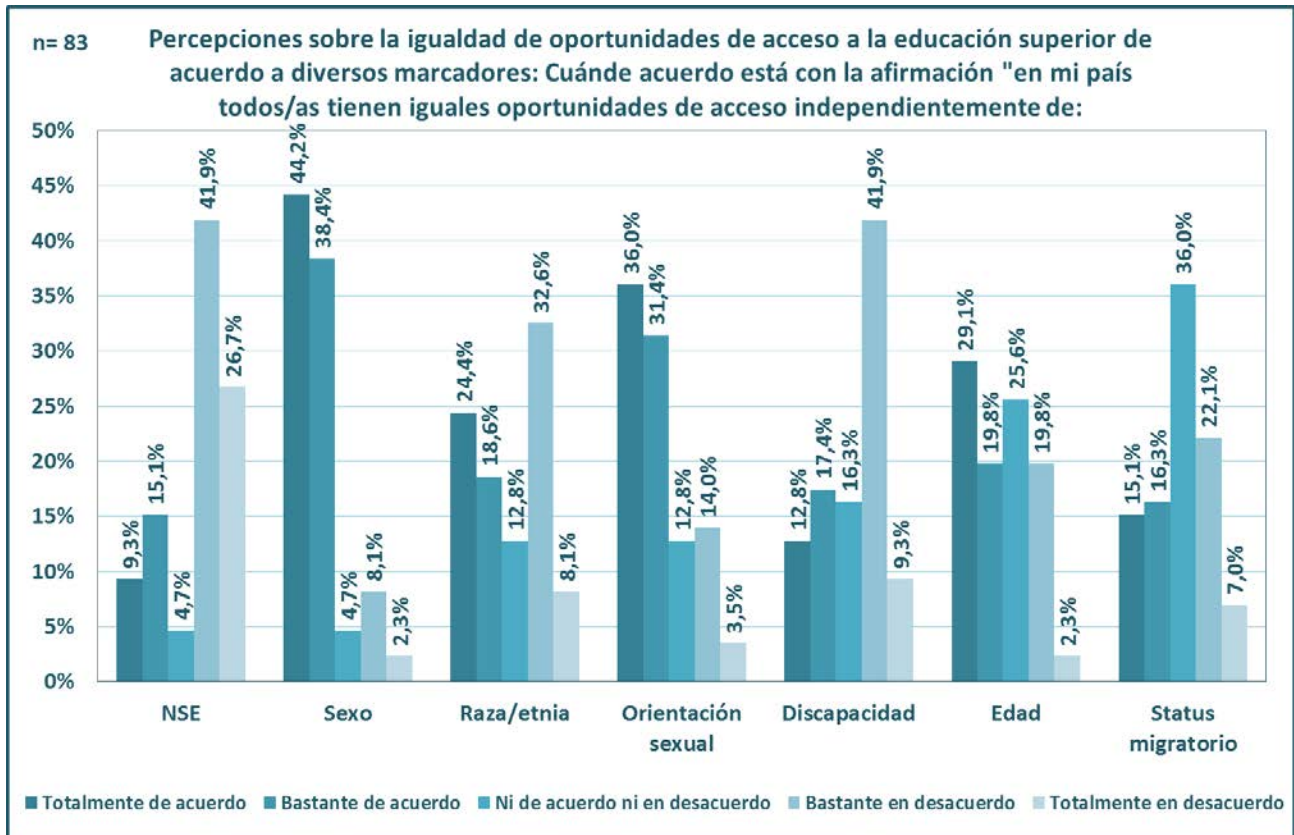


GRÁFICO 14: PERCEPCIÓN DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Resulta interesante analizar algunas de estas percepciones a la luz de las condiciones de las personas entrevistadas que más directamente se relacionan con la pregunta y cuya información fue relevada. Por ejemplo, la distribución de las opiniones con respecto a si el sexo de las personas puede colaborar a generar un acceso diferencial a la educación superior según el sexo de la persona entrevistada arroja ciertas nociones respecto al peso de la propia experiencia o la sensibilidad particular hacia determinadas experiencias sobre la percepción de los hechos.

Lo primero que llama la atención es que ningún varón dijo estar totalmente en desacuerdo con la afirmación presentada, mientras que 2 personas entre 30 mujeres entrevistadas (lo que equivaldría a decir un 7% de las mujeres) lo hizo. Asimismo, la mitad de los varones se atrevió a afirmar con contundencia que el sexo no afecta la igualdad de oportunidades de acceder a una educación superior, mientras que entre las mujeres esa cifra bajó a un poco más que un tercio.



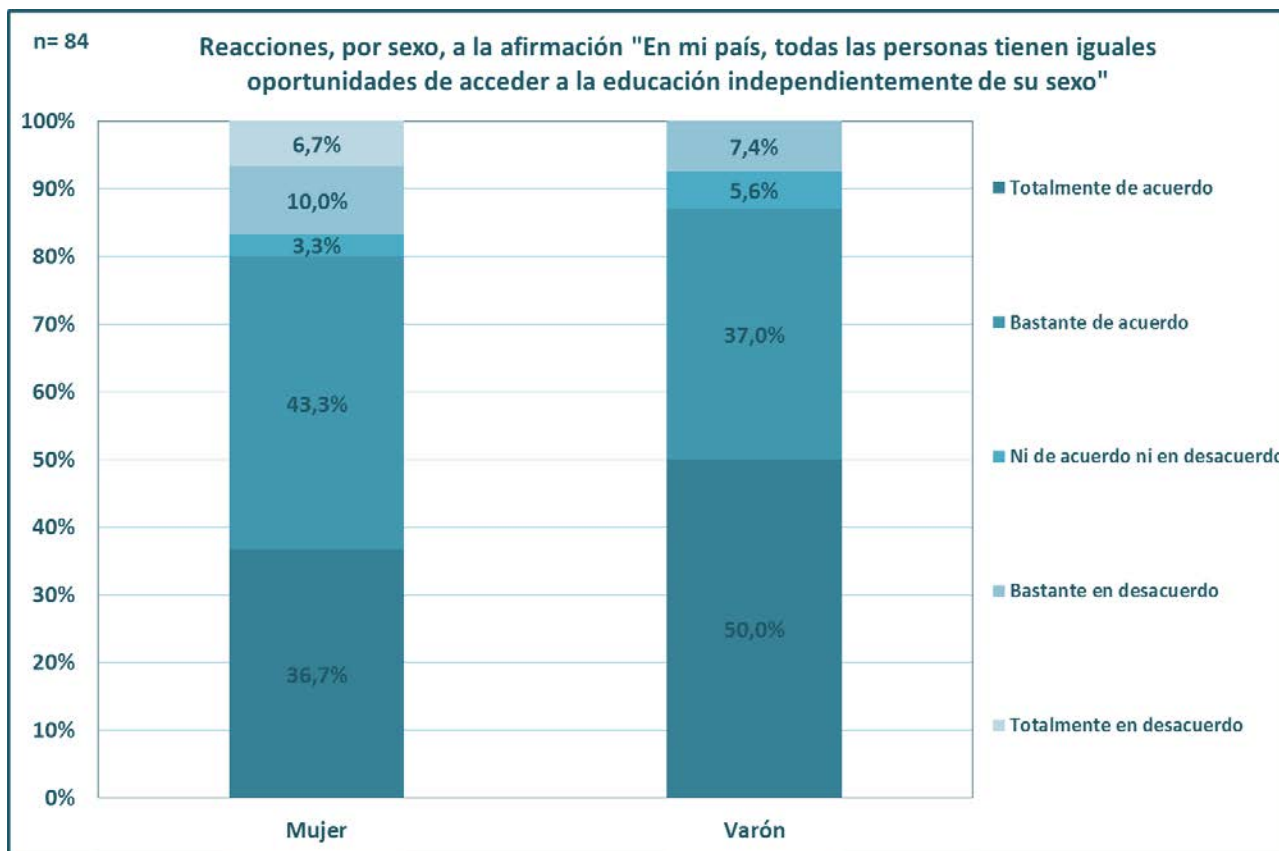


GRÁFICO 15: REACCIONES A LA PREGUNTA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES INDEPENDIEMENTE DE SEXO

Contrariamente a lo que sucede con las mujeres, si observamos la diferenciación de las percepciones de acuerdo a la raza etnia declarada por las personas entrevistadas aparentemente el pertenecer al grupo minorizado refuerza la percepción de igualdad de oportunidades. Si bien la inclusión en el gráfico a continuación del único caso de persona auto identificada como mulata, quien respondió “totalmente de acuerdo”, distorsiona visualmente la comparabilidad de las barras, puede notarse claramente que las personas “mestizas” que declararon estar totalmente de acuerdo con la afirmación de igualdad de oportunidades independiente de la ascendencia étnico racial duplican a las “blancas”. La distribución no presenta grandes variaciones en las demás barras, hasta la que indica “totalmente en desacuerdo” en que sucede lo mismo: quienes entienden que la raza/etnia condiciona el acceso son el doble de personas auto declaradas blancas que de mestizas. Esto también podría explicarse atribuyendo una “mayor sensibilidad” hacia la discriminación étnico-racial de las personas blancas. Si las personas blancas consideran que han tenido, por su origen étnico-racial, mayores oportunidades, su percepción de que el sistema es inequitativo es mayor.

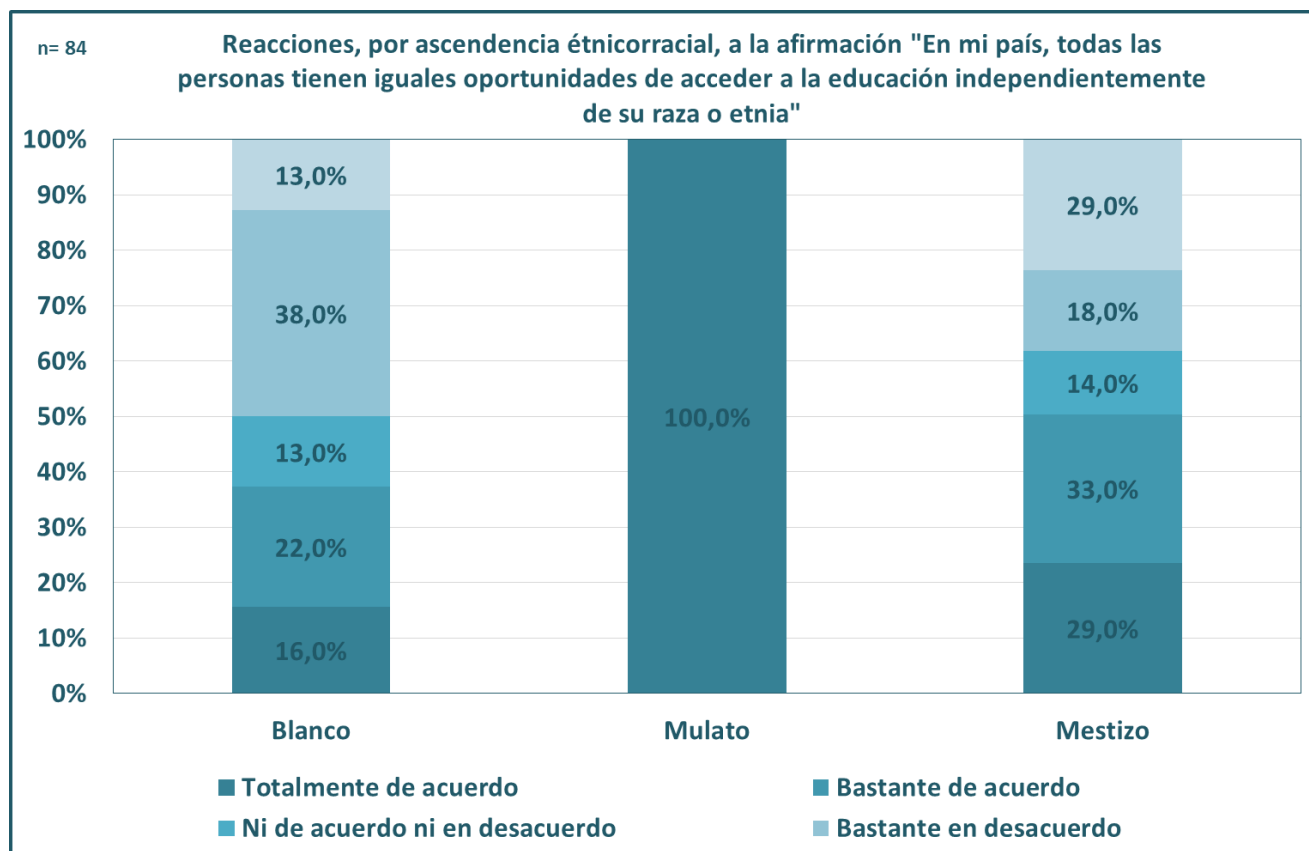


GRÁFICO 16: REACCIONES A LA PREGUNTA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES INDEPENDIEMENTE DE LA ASCENDENCIA ÉTNICO-RACIAL

Si volvemos a la pregunta inicial (“En mi país, todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a la educación superior independientemente de...” diversos marcadores) y la abrimos por país, los resultados son los siguientes:

TABLA 7: DISTRIBUCIÓN POR PAÍS DE LAS RESPUESTAS A “EN MI PAÍS, TODAS LAS PERSONAS TIENEN IGUALES OPORTUNIDADES DE ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDEPENDIEMENTE DE SU CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA”

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Chile		11,1%		44,4%	44,4%
Colombia			10,0%	50,0%	40,0%
Costa Rica	10,0%		10,0%	60,0%	20,0%
Ecuador	10,0%	50,0%		20,0%	20,0%
El Salvador				80,0%	20,0%
Guatemala	10,0%	20,0%	10,0%	20,0%	40,0%
México	28,6%	28,6%	14,3%	14,3%	14,3%
Nicaragua	37,5%	37,5%		25,0%	
Uruguay				60,0%	40,0%
Total	9,5%	15,5%	4,8%	42,9%	27,4%

Las personas entrevistadas de Uruguay parecen ser las más críticas respecto a la vulnerabilidad socioeconómica como factor de exclusión a la hora de acceder a la educación superior: unánimemente respondieron que están bastante o totalmente en desacuerdo con la afirmación “en mi país todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a la educación superior independientemente de su condición económica”. En El Salvador sucede algo similar, si bien son proporcionalmente menos quienes están categóricamente en desacuerdo. Las personas entrevistadas en Colombia tienden a opinar de igual modo, si bien hubo quien respondió que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo. Luego, las personas entrevistadas en Chile manifiestan similares percepciones, aunque ya aquí una persona se desprende de la tendencia, respondiendo que está “bastante de acuerdo”. En Costa Rica, una persona contestó que estaba “bastante de acuerdo” y otra “totalmente de acuerdo”, cosa que también sucedió en Guatemala.

En el otro extremo, quienes consideran el sistema de educación superior de su país más inclusivo en términos socioeconómicos son las personas entrevistadas en Nicaragua: 6 de las 8 personas respondieron que están totalmente o bastante de acuerdo con que todos tienen iguales oportunidades de acceso independientemente de su condición socioeconómica. Similares características muestran las personas entrevistadas en México (4 de 7 personas consideran que el NSE no es un factor relevante de desigualdad de oportunidades en este sentido). Por último, en Ecuador las respuestas se muestran más polarizadas: poco más de la mitad entiende que no tiene incidencia significativa en las oportunidades de acceso a la educación superior, mientras que de las respuestas del resto puede inferirse que sí lo consideran un elemento de exclusión.

TABLA 8: DISTRIBUCIÓN POR PAÍS DE LAS RESPUESTAS A “EN MI PAÍS, TODAS LAS PERSONAS TIENEN IGUALES OPORTUNIDADES DE ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDEPENDIEMENTE DE SU SEXO”

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<b>Chile</b>	33,3%	55,6%			11,1%
<b>Colombia</b>	20,0%	50,0%	20,0%	10,0%	
<b>Costa Rica</b>	30,0%	60,0%		10,0%	
<b>Ecuador</b>	50,0%	40,0%			10,0%
<b>El Salvador</b>	30,0%	40,0%	10,0%	20,0%	
<b>Guatemala</b>	50,0%	30,0%		20,0%	
<b>México</b>	57,1%	28,6%		14,3%	
<b>Nicaragua</b>	75,0%	25,0%			
<b>Uruguay</b>	70,0%	20,0%	10,0%		
<b>Total</b>	45,2%	39,3%	4,8	8,3%	2,4%

En cambio, interrogados sobre las oportunidades de acceso según sexo, como muestra la tabla anterior, la mayor parte de las personas entrevistadas tiende a percibir que no existen mayores obstáculos. Como puede apreciarse en la tabla que sigue, casi la mitad (45.2%) de las 84 personas está totalmente de acuerdo con la afirmación de que en su país mujeres y varones tienen idénticas oportunidades de acceso a la educación superior. La concentración de respuestas entre “totalmente de acuerdo” y “Bastante de acuerdo” en todos los países, es significativamente alta, promediando – sin ponderar de ninguna manera entre primer y segundo niveles de acuerdo – 84.5% de las respuestas.

Los países que globalmente sostienen esto de forma más contundente son Nicaragua y Uruguay. En el primero, la totalidad de las respuestas se remite a estas dos opciones, destacándose que tres cuartas partes de ellas se concentran en la primera opción (“totalmente de acuerdo”). En Uruguay surge una voz cuestionadora: 10%, es decir, una de las 10 personas entrevistadas, arriesgó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con tal afirmación.

México, Guatemala y Ecuador muestran similares tendencias generales, si bien en los dos primeros unas dos personas manifestaron estar “bastante en desacuerdo” y mientras que en Ecuador una se declaró “totalmente en desacuerdo”, cosa que también sucedió en Chile.

No cabe relacionar estas percepciones, al menos en forma colectiva, con el dato empírico de la feminización de la matrícula en estos países. Hipotéticamente, podría suponerse que la percepción sobre la igualdad de oportunidades de acceso por sexo a la educación superior podría relacionarse con la comprobación de un masivo ingreso de las mujeres a este ámbito. Si bien así sucede de forma bastante contundente en Uruguay, no parece evidenciarse con igual fuerza en el resto de los países que se incluyeron en este grupo de percepciones.

Si bien existe un aparente consenso metodológico sobre la fórmula de cálculo de la feminización de la matrícula terciaria basada en datos censales, no hay disponibilidad de estudios comparados en América Latina sobre la materia, aparentemente por falta de información y/o por las grandes brechas entre los años de producción de la información necesaria, lo que a las claras limita fuertemente la comparabilidad. Por consiguiente, se realizó una aproximación al dato sobre feminización de la matrícula en base a la información presentada en la tabla “Tabla N.º 2: Tasa bruta de matrícula por sexo (2000 y 2010)” de Esteves y Santos (2013:17).

En base a la comparación de las tasas brutas de matriculación de varones y mujeres en la educación superior se establecieron los siguientes ratios para los países mencionados:

País	2000	2010
Chile	0,9	1,1
Colombia	1,1	1,5
Costa Rica	1,3	1,3
Ecuador	sd	1,2
El Salvador	1,2	1,1
Guatemala	0,7	1,0
México	0,9	1,0
Nicaragua	1,1	sd
Uruguay	1,8	1,7

TABLA 9: RATIO TASA BRUTA DE MATRÍCULA DE MUJERES/ TASA BRUTA DE MATRÍCULA DE VARONES POR PAÍS PARTICIPANTE (AL MOMENTO DEL ANÁLISIS DEL PRIMER MÓDULO DE LA BASE DE DATOS)

A través de los mismos puede tenerse, como se dijo, otra fórmula de cálculo de la feminización de la matrícula.

Como muestran algunos estudios internacionales, Uruguay se sitúa actualmente en materia de feminización de la matrícula a la vanguardia dentro del grupo de países que participaron de este estudio (adelantado por otros como Cuba o Venezuela). En base al censo universitario de 2012 su tasa de feminización es de 64%. Los ratios anteriores arrojan datos consistentes con la información disponible: Uruguay encabeza la lista con un ratio de 1.70 (lo que indica que por cada varón que estudia en el sistema universitario uruguayo lo hacen 1.7 mujeres, lo es idéntico a decir que la feminización de su matrícula es de 63%).

Con base en esta información, Colombia, Costa Rica y Ecuador son los países que tienen una matrícula feminizada igual o por encima del 55% (60%, 57% y 55% respectivamente). Los países “paritarios” son Guatemala y México, mientras que las matrículas de Nicaragua, El Salvador y Chile están ligeramente feminizadas pero por debajo del 55%.

Volviendo a nuestra hipótesis, la tendencia a percibir que existe igualdad de oportunidades independientemente del sexo que evidencian en este estudio en Uruguay, Nicaragua, México, Guatemala y Ecuador no responde a una observación fundamentada de lo que sucede en sus naciones respecto a la situación de las mujeres en materia de acceso a la educación terciaria. No obstante, si se estudian los progresos hechos por estos países en la década 2000- 2010, el avance que han mostrado las mujeres al menos en dos de estos países (no poseemos información histórica de Ecuador y Nicaragua) podría dar cuenta de esa *sensación*.

Sin embargo, si esto fuera así, Guatemala y Colombia, los países que dieron mayores saltos en feminización de la matrícula universitaria, deberían ser aquellos cuyos representantes fueran más optimistas con respecto a la igualdad de oportunidades según sexo.

Por el contrario, puede decirse que los países en que la afirmación sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos es puesta en cuestión en mayor grado son precisamente Guatemala y Colombia además de El Salvador, en la medida en que las sumas de “totalmente” y “bastante” de acuerdo arrojan respectivamente, 80%, 70% y 70%, pero también podría

interpretarse que son Colombia, Costa Rica, El Salvador y Chile en la medida en que son los países en los que predominaron menos las respuestas “totalmente de acuerdo” (respectivamente, 20%, 30%, 30% y 33%). Una tercera lectura podría basarse en analizar en qué países fueron más frecuentes las respuestas “bastante” o “totalmente” en desacuerdo: El Salvador, Guatemala y México (20%, 20% y 14.3% respectivamente). Habida cuenta que, desde todos los ángulos de análisis sobre el cuestionamiento a la afirmación un país aparece siempre, cabría afirmar que El Salvador es en el que se perciben menos igualitarios, en términos del sexo de las personas, sus oportunidades de acceso a la educación superior.

En este punto se pueden proponer dos nuevas hipótesis, sobre las que lamentablemente esta investigación no podrá echar luz; en primer lugar, sería interesante indagar en el concepto de igualdad de oportunidades manejado por las personas entrevistadas. ¿Están pensando efectivamente en que el dato del ingreso a una IES representa una equiparación de las oportunidades entre todas las personas que comparten esa situación? ¿O manejan valoraciones sobre las posibles restricciones diferenciales en materia de elección de carrera, facultad o Institución, o de los posibles esfuerzos diferenciales que han tenido que hacer unos y otras, en este caso, para alcanzar la educación superior? ¿Es posible que sus concepciones de “igualdad de oportunidades” integren factores vinculados con las trayectorias individuales y el peso de elementos que podrían dar cuenta de combinatorias de discriminaciones (aproximaciones intuitivas a la interseccionalidad) que pesen sobre las personas hasta (y luego de) el momento de acceder a la educación superior?

Y, la segunda; si conviven percepciones muy difundidas sobre la igualdad de oportunidades por sexo que dan cuenta de una valoración de los avances de las mujeres en el acceso junto con opiniones que denotan que algunos/as no consideran que tal igualdad exista (quienes se declaran en desacuerdo con la afirmación); ¿es posible que quienes consideran que existe una desigualdad de oportunidades estén pensando en que los varones están siendo relegados de estos espacios, y que su valoración se deba a que entienden que, matrículas feminizadas mediante, es este grupo poblacional el que actualmente no tiene “iguales oportunidades independientemente de sus sexo”?

TABLA 10: DISTRIBUCIÓN POR PAÍS DE LAS RESPUESTAS A “EN MI PAÍS, TODAS LAS PERSONAS TIENEN IGUALES OPORTUNIDADES DE ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDEPENDIEMENTE DE *SU ORIGEN ÉTNICO RACIAL*”

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Chile		11,1%	22,2%	33,3%	33,3%
Colombia	10,0%	10,0%	30,0%	40,0%	10,0%
Costa Rica	30,0%		10,0%	60,0%	
Ecuador	30,0%	40,0%		20,0%	10,0%
El Salvador	33,3%	44,4%		22,2%	
Guatemala	40,0%	20,0%	10,0%	20,0%	10,0%
México	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	
Nicaragua	37,5%	12,5%	12,5%	37,5%	
Uruguay	20,0%	10,0%	20,0%	40,0%	10,0%
<b>Total</b>	<b>25,3%</b>	<b>19,3%</b>	<b>13,3%</b>	<b>33,7%</b>	<b>8,4%</b>

Mientras que la mayoría de las personas entrevistadas en Ecuador (70%), Guatemala (60%), México (57.2%), El Salvador (77.7%) tienden a pensar que la dimensión étnico racial no afecta la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior en sus países, la mayoría de las personas entrevistadas en Chile (66.6%) y en Costa Rica (60%) piensa lo contrario.

En Nicaragua la mitad de las personas entrevistadas considera que el marcador étnico racial no afecta la igualdad en el acceso. En Colombia y en Uruguay, la mitad de las personas entrevistadas (50% en ambos países) consideran que la dimensión étnico racial si lo afecta y solo una proporción menor de entrevistadas/os en ambos países (20% en Colombia y 30% en Uruguay) se inclina por responder que están total o bastante de acuerdo en que todas las personas tienen iguales oportunidades con independencia de esa dimensión.

Respecto a la polarización de las respuestas al interior de cada país puede comprobarse que la igualdad de oportunidades y la dimensión étnico racial genera respuestas encontradas entre las personas entrevistadas en la mayoría de los países, con excepción de Chile, en que sólo el 11.1% responde “Bastante de acuerdo”.

Resulta un dato de interés que la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo” reúna 30% en Colombia, 22.2% en Chile y 20% en Uruguay, duplicando prácticamente a los demás países, que tienden a ofrecer respuestas más definidas, sea en un sentido o en otro.

Si se analizan estos datos con algunas evidencias sistematizadas por Esteves y Santos (2013) para algunos de los países del consorcio MISEAL que disponían de datos censales, pueden encontrarse algunas notas de interés. Por ejemplo, en Ecuador -de acuerdo a la ronda de censos 2000-, 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 (Esteves y Santos, 2013:19). Esta realidad contrasta con el 70% de las personas entrevistadas que entiende que la dimensión étnico racial no es una barrera, lo que puede explicarse por una carencia de información o bien una percepción positiva de las transformaciones que el país ha vivido en la última década. Colombia sería otro ejemplo de contraste entre las percepciones de las personas entrevistadas y las estadísticas que muestran para la ronda de censos del 2000, que mientras un 4.5% de jóvenes entre 20 y 29 años tienen 15 o más años de estudio, sólo un 2.7% de afrodescendientes están en la misma situación (afrodescendientes: incluye Raizal de San Andrés y Providencia, palenquero, negro, mulato, afrocolombiano) (Esteves y Santos, 2013:19).

Por último, en Guatemala –siguiendo la misma referencia documental-, la población joven con 15 o más años de estudio es de 5.2% para población afrodescendiente en comparación con un 6.2% para el resto de la población joven. Pero si se considera el indicador analfabetismo para la población indígena que representa el 41% de la población total del país, se encuentra que “el 28.5 de las/los jóvenes indígenas entre 15 y 24 años no saben leer ni escribir” (Esteves y Santos, 2013:21). Estos datos parecen contrastar con el 60% de las personas entrevistadas que manifiestan estar de acuerdo con la afirmación “En mi país, todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a la educación superior independientemente de su origen étnico racial”.

Por el otro lado, Costa Rica donde el 60% de las personas entrevistadas manifestaba su desacuerdo con la afirmación, la comparación estadística para 15 años de estudio entre jóvenes según su condición étnico racial no es tan elevada, 8.2% para población afrodescendiente y negra, frente a un 10.2% del resto de la población juvenil.

### 3.2.9 Del peso de los marcadores en la igualdad de oportunidades dentro del sistema de educación superior

Cuando se consulta a los/as informantes respecto a las oportunidades que efectivamente las personas tienen luego de haber accedido al sistema, es decir, una vez superado el primer escollo del ingreso, el peso de los marcadores apenas sufre cambios significativos. La condición socioeconómica era percibida como una importante barrera de acceso, es también un fuerte condicionante de la igualdad de oportunidades una vez que ya se ingresó al sistema: 85% de las personas entrevistadas dicen que están totalmente o bastante de acuerdo con que, una vez que han logrado acceder a la educación superior, aún afecta las oportunidades de las personas.



Algo relativamente similar sucede con la discapacidad; también era fuertemente percibida como una restricción al acceso, y 62% aún se dice “totalmente” o “bastante” de acuerdo” con que su situación afecta las oportunidades que las personas con discapacidad tienen. La permanencia de los y de las estudiantes está relacionada con la capacidad que cada IES tenga para atender las necesidades de este grupo, especialmente para aquellas personas con problemas de visión o auditivos severos.

Con el sexo y la orientación sexual sucede lo contrario; no eran vistos como serios factores de restricción al acceso, pero sí lo son en términos de igualdad de oportunidades dentro del sistema. Mientras sólo el 10% estaba “bastante” o “totalmente en desacuerdo” con que las personas tuvieran igualdad de oportunidades de acceso independientemente de su sexo (es decir, que una amplísima mayoría entendía que el sexo no suponía una restricción en las oportunidades de acceso), ahora es 40% que sostiene que el sexo de las personas afecta sus oportunidades dentro de las IES, una vez que se franqueó el ingreso. En cuanto a la orientación sexual, cuando las afirmaciones de 67% indicaban que ese “marcador” no era relevante en términos del acceso, apenas 35% apuntan a que sí lo es en términos de oportunidades una vez dentro de las IES.

También con respecto al origen étnico racial, la edad y el status migratorio, son menos quienes afirman frente a esta pregunta que están totalmente o bastante de acuerdo con que es un dato independiente.

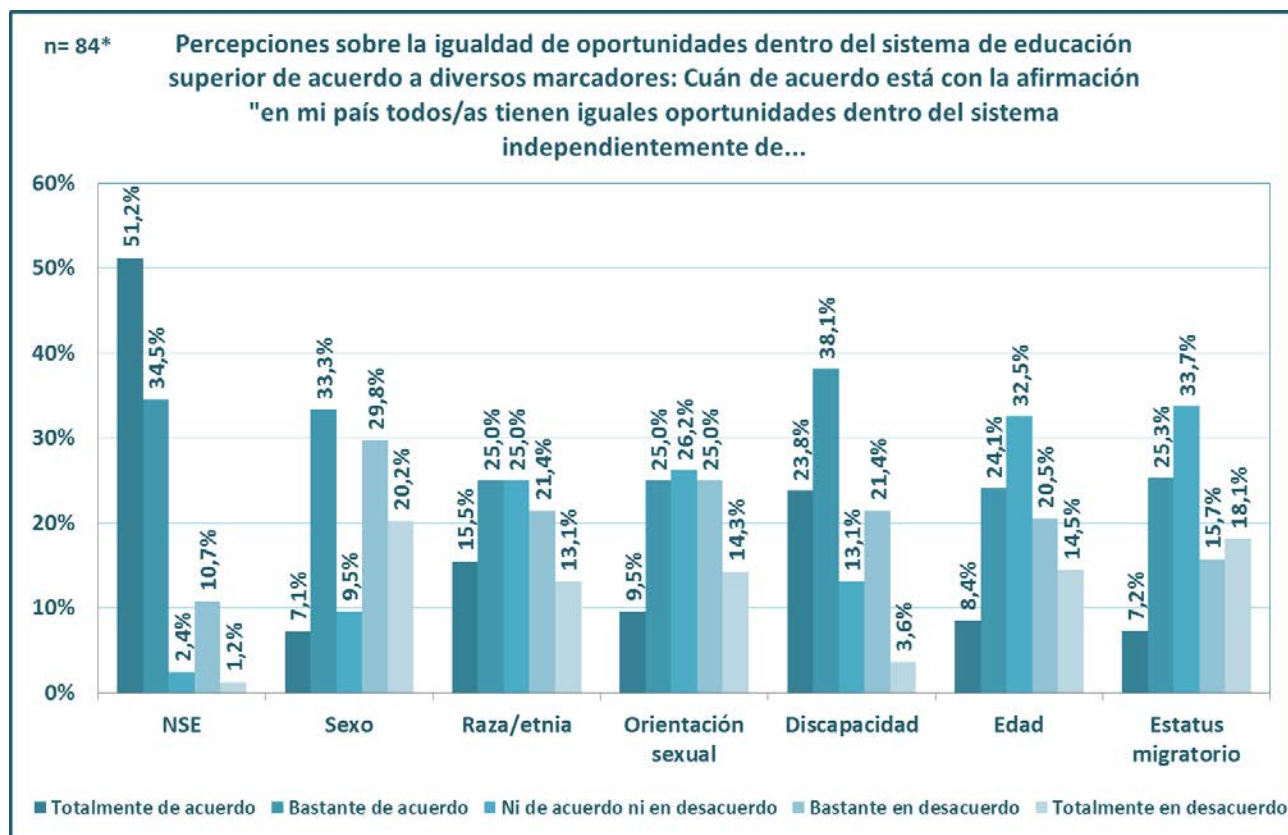


GRÁFICO 17: PERCEPCIONES DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DENTRO DEL SISTEMA POR MARCADOR DE DIFERENCIA

Nota: \*para todos los marcadores n=84 a excepción del estatus migratorio con n=83

Si realizamos el mismo ejercicio de comparar por país las respuestas a la pregunta “Una vez que las personas ya han ingresado a alguna de las IES de su país, ¿considera Ud. que las diferentes variables que se mencionan a continuación afectan las **oportunidades** que esas personas tienen?” en referencia a la condición socioeconómica En el país donde más contundentemente se percibe que el NSE sigue siendo un factor restrictivo es Uruguay: 100% de las personas entrevistadas están “totalmente” o “bastante” de acuerdo con que tal marcador afecta las oportunidades. De ese 100%, 80% lo afirma con la mayor de las contundencias (diciendo que está totalmente de acuerdo). También en El Salvador las percepciones van en este sentido: 60% afirma con contundencia que su condición socioeconómica afecta las oportunidades que las personas tienen una vez que ingresan en las IES y 40 % declara estar “bastante de acuerdo” con esa afirmación. Es similar lo que sucede en Chile (56% y 44% respectivamente) y en Costa Rica (50% y 40% respectivamente). Sin embargo, en este último país aparecen voces discordantes: 10% dice estar “bastante en desacuerdo”, es decir que una persona considera que es poco probable que el NSE afecte las oportunidades de los/as estudiantes. Similar falta de consenso aparece en México, donde 14% manifiesta estar “bastante en desacuerdo” con la referida afirmación, en Colombia, donde esa

cifra se eleva a 20% al igual que en Ecuador y en Guatemala, país en el que el 20% que está en desacuerdo se distribuye entre una persona que dice estar “bastante” en desacuerdo y otra que dice estarlo “totalmente”.

TABLA 11: DISTRIBUCIÓN POR PAÍS DE LAS RESPUESTAS A “UNA VEZ QUE LAS PERSONAS YA HAN INGRESADO A ALGUNA DE LAS IES DE SU PAÍS, “¿CONSIDERA UD. QUE SU CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA AFECTA LAS OPORTUNIDADES QUE ESAS PERSONAS TIENEN?”

	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Chile	55,6%	44,4%			
Colombia	50,0%	30,0%		20,0%	
Costa Rica	50,0%	40,0%		10,0%	
Ecuador	40,0%	30,0%	10,0%	20,0%	
El Salvador	60,0%	40,0%			
Guatemala	60,0%	20,0%		10,0%	10,0%
México	28,6%	57,1%		14,3%	
Nicaragua	25,0%	37,5%	12,5%	25,0%	
Uruguay	80,0%	20,0%			
Total	51,2%	34,5%	2,4%	10,7%	1,2%

### 3.2.10 Del peso de los marcadores en el trato recibido por las personas dentro del sistema de educación superior

Ante la pregunta “¿Cómo considera Ud. que las diferentes variables o "marcadores" sociales mencionados puede influir en el trato que las personas reciben habitualmente en las IES?”, resulta llamativo ver que, si bien son muy pocos casos, algunas personas consideraron que quienes pertenecen a algunos grupos minorizados pueden verse beneficiados de un mejor trato; sobre todo personas con discapacidad, personas que no pertenecen al grupo etario mayoritario y personas de niveles socioeconómicos bajos.

De hecho, en el caso de las personas con algún tipo de discapacidad la cantidad de respuestas no es poco significativa: más de una quinta parte entiende que pueden recibir un trato diferencial positivo, lo que sugiere que a su entender las IES de su país están permeadas por, al menos, cierta sensibilidad ante la dependencia que la discapacidad suele traer aparejada. No obstante, no todas las respuestas están necesariamente orientadas por una visión de accesibilidad: al abrir al análisis las respuestas abiertas de quienes declararon “depende”, una persona sostuvo que depende “De las personas, a veces se les trata a los discapacitados demasiado bien”.

Con respecto a la variable etaria, además de señalar lo antedicho, cabe remarcar que es la que suscitó mayor cantidad de “No sabe/no contesta”. Aunado a la falta de respuestas al respecto en

preguntas anteriores, este dato parece sugerir que existe un bajo nivel de reflexión sobre este atributo de las personas como posible marcador de discriminación y/o exclusión. Es posible que ese silencio pueda deberse a un desconocimiento, o bien que la edad no se considera un marcador de exclusión. En esta última posibilidad cabe preguntarse por el grado de conexión con las políticas inclusivas representadas por los programas para personas adultas que existen en muchos países de la región.

Con respecto al trato desigual a personas de niveles socioeconómicos bajos, algunos entrevistados arriesgan opiniones, también recogidas en la respuesta “depende”. En varios casos, lo achacan a las culturas institucionales y/o las improntas marcadas por las personas a cargo. Por ejemplo: “Depende del departamento de la institución”; “Depende de la institución educativa y del profesor/catedrático/mentor”; “De la formación de los profesores y trabajadores de las IES”; “De quien preste la atención, aunque no sea una política institucional”; “Depende de los valores y principios de funcionarias y funcionarios”. En otros casos, lo adjudican a políticas, normativas o estructuras institucionales (no ya a los *habitus*): varios/as plantean que depende “de la política de cada institución”, y algunos/as “de la diversidad socioeconómica que exista en la IES”.

Por último, otras percepciones pueden agruparse bajo una categoría que asocie el trato diferencial a condiciones dadas (o no) por la sociedad en que las IES están inscriptas, respuestas entre las que aparece frecuentemente el carácter más equitativo de las universidades públicas: “Depende de las políticas que se elaboren para esos sectores”; “De las condiciones de acceso a la educación”; “Depende del carácter de la institución, si es pública o privada”; “Las universidades privadas excluyen por el nivel socio económico”; “Puede ser que haya ciertos sitios en los que se les discrimina por su condición económica, por ejemplo en las universidades privadas”.

Sobre la problematización del sexo como marcador de exclusión, se repite en este caso algo visto anteriormente; no se percibe, al menos en forma masiva, que las mujeres estén en desigualdad de condiciones. Se trata de la variable que suma más respuestas que sostienen que “reciben igual trato”, con casi la mitad de las personas entrevistadas. En los casos en que se respondió “depende” ante este marcador, la mayoría adjudica la variabilidad a los contextos institucionales e incluso personales: por ejemplo, una persona sostiene: depende “De las circunstancias y las personas, la visión de las personas respecto al papel de la mujer, aún hay machismo”. Otra persona dice: “Las mujeres, depende de las carreras y los contextos en aquellas que son mayoría. El que es diferente tiene un trato diferente. Carreras muy masculinas y muy feminizadas. Hay un sexismo encubierto. Una mujer en un grupo de 40 es difícil. No es algo que pase siempre pero sí”. Otro/a sostiene: “en ciertas facultades existen académicos que piensan que su área no es para mujeres, entonces como que tienen un trato distinto. En las carreras se puede ver un peor trato hacia las mujeres

dependiendo del académico”. Por último, alguien concluye: depende “del área de estudio, si existe mayoría de hombres”.

No obstante, sí parece existir una sensibilidad respecto a otra discriminación de género: la sufrida por las personas con una orientación sexual no normativa. Este es el marcador que suma más respuestas en torno a “reciben un peor trato”, puesto que exactamente la mitad de las personas entrevistadas lo sostuvieron así. Esto parece indicar una contradicción con las percepciones sobre la incidencia de la orientación sexual no normativa en la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior anteriormente expresadas. Mientras las personas entrevistadas, en general, no solían ver este factor como un elemento de exclusión que operara a nivel social para dificultar las trayectorias de las personas “de la diversidad sexual” en su camino hacia la educación superior, tienden a reconocer la persistencia de un elemento discriminatorio dentro de este sistema que las haría pasibles de recibir un peor trato, lo que resulta llamativo.

Una hipótesis viable es que la mera reflexión a la que las somete el ejercicio de responder estas preguntas durante la entrevista va afectando su sensibilidad respecto a la temática y, por consiguiente, las propias respuestas.

Otra posibilidad es que sean conscientes de que, en el marco de sus instituciones, existen prácticas cristalizadas en las rutinas cotidianas que afectan el trato que estas personas reciben, pero que esta constatación se traslade a una reflexión compleja, más allá de meras observaciones que ellos/as mismos/as pueden reconocer como hechos cuestionables. Lo que se pretende sugerir con esto es que las personas pueden ser conscientes de que otras son sometidas a situaciones de trato diferencial negativo pero no interpretar las mismas como hechos de discriminación trascendentes, que pueden haber también aparecido en otros ámbitos y afectado sus vivencias a lo largo de sus vidas, sus opciones, sus decisiones, y que hayan operado efectivamente como factores de exclusión de los ámbitos donde se desarrollan las personas que viven bajo lo que se comprende como “la norma”.

El segundo marcador de discriminación en el trato más mencionado fue el origen étnico racial: casi la mitad de las personas entrevistadas consideran que quienes no son blancas suelen recibir un peor trato. Entre quienes consideran que esto “depende” de otros factores, nuevamente la mayoría lo adjudica a la cultura organizacional sin describir específicamente el cómo o lo asocian a conductas personales. Solamente una persona entra en mayores detalles: “Depende, los docentes tienen cuidado pero los pares y funcionarios discriminan según nivel socio económico y raza”.

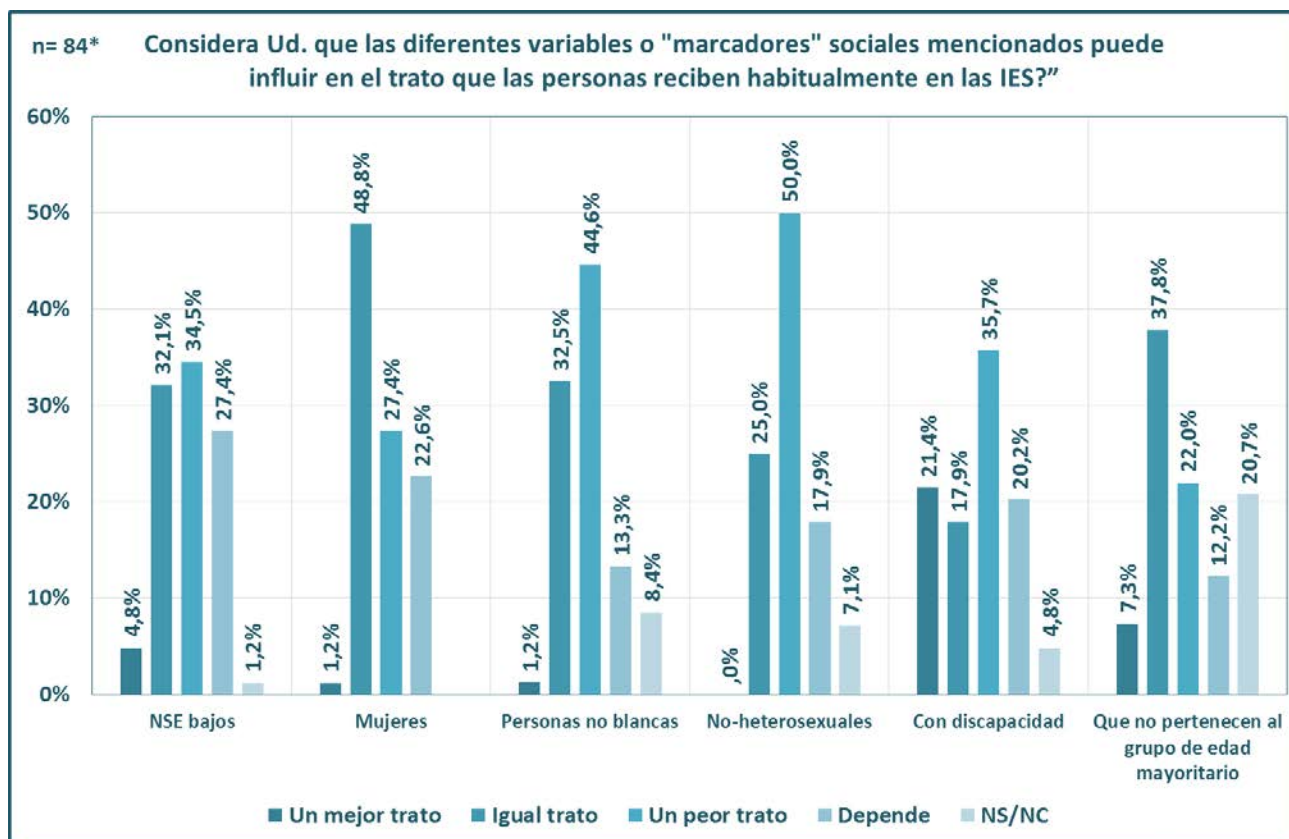


GRÁFICO 18: INFLUENCIA DE LOS MARCADORES SOCIALES EN EL TRATO

Nota: \*para todas las categorías n=84 a excepción de pertenencia a un grupo de edad mayoritario con n=83

### 3.2.11 De las condiciones que pueden determinar que algunas facultades sean más inclusivas

	Si	No	Depende
Chile	88,9%	11,1%	
Colombia	60,0%	40,0%	
Costa Rica	80,0%		20,0%
Ecuador	60,0%	40,0%	
El Salvador	70,0%	20,0%	10,0%
Guatemala	80,0%	10,0%	10,0%
México	57,1%	28,6%	14,3%
Nicaragua	100,0%		
Uruguay	90,0%		10,0%

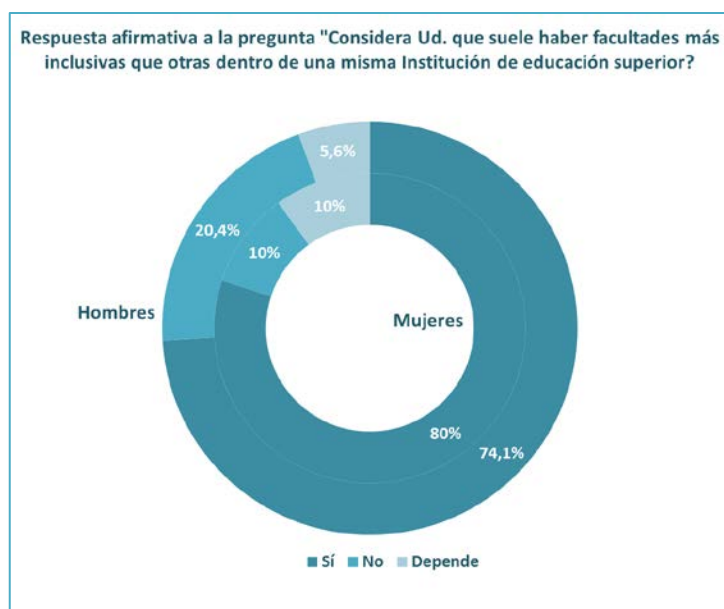
TABLA 12: RESPUESTAS A “¿CONSIDERA UD. QUE SUELE HABER FACULTADES MÁS INCLUSIVAS QUE OTRAS DENTRO DE UNA MISMA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR?”, SEGÚN PAÍS

Ante la pregunta “¿Considera Ud. que suele haber facultades más inclusivas que otras dentro de una misma Institución de educación superior?” las respuestas fueron contundentemente positivas: 64 personas respondieron que sí.

Desagregado por país, sin embargo, se aprecian algunas diferencias interesantes: por ejemplo, en Colombia y Ecuador las personas entrevistadas

tienden a mostrar opiniones fuertemente divididas, y casi la mitad considera que las IES son homogéneas en este aspecto.

No se aprecian diferencias significativas según el sexo de la persona entrevistada, como muestra en gráfico a continuación:



Ante la consulta sobre “¿Cuáles a su entender tienden a ser esas facultades?” (Las más inclusivas dentro de una misma IES) se les ofreció una serie de opciones cerradas a las personas entrevistadas pero se les habilitó una opción abierta para que pudieran efectivamente expresar sus propias opciones al respecto sin sesgos. Podían elegir hasta dos opciones, por lo que la suma de las seleccionadas asciende a 119 respuestas.

GRÁFICO 19: FACULTADES INCLUSIVAS: DISTRIBUCIÓN POR SEXO

A continuación se presenta el resumen de todas ellas:

TABLA 13: INCLUSIÓN SOCIAL Y TIPO DE FACULTAD

“¿Cuáles a su entender tienden a ser esas facultades?”	Frec.	Porcentaje sobre el total de personas entrevistadas	Porcentaje sobre el total de respuestas mencionadas
Las de perfil más humanístico	34	40,5	28,57
Las que tienen alguna política de inclusión explícita	31	36,9	26,05
Las que tienen autoridades con una vocación inclusiva	25	29,8	21,01
Las que tienen autoridades con una vocación inclusiva aunque no hayan sufrido ningún tipo de discriminación	5	6	4,20
Las más nuevas	4	4,8	3,36
Las que tienen carreras más cortas	3	3,6	2,52
Las más chicas	3	3,6	2,52
Las más grandes	2	2,4	1,68
Las de las ciencias más duras	2	2,4	1,68
Las que tienen autoridades que han sufrido algún tipo de discriminación	2	2,4	1,68
Las que tienen carreras más largas	1	1,2	0,84

“¿Cuáles a su entender tienden a ser esas facultades?”	Frec.	Porcentaje sobre el total de personas entrevistadas	Porcentaje sobre el total de respuestas mencionadas
Depende del precio de la matrícula	1	1,2	0,84
Las privadas	1	1,2	0,84
las que cuentan con un alta población femenina	1	1,2	0,84
Las que tienen políticas específicas	1	1,2	0,84
Factores subjetivos de la cultura del país	1	1,2	0,84
(...) La oferta educativa (más de una centena de opciones); como un factor que rompe las tendencias en los estudios "tradicionales" en los que algunos planes son mayoritariamente estudiados por hombres.	1	1,2	0,84
No sabe/no contesta	2	2,4	1,68
Total	119	142,6	100,0

Como se desprende de la tabla, una fuerte concentración de respuestas en torno a un único factor “estructural” de la facultad: la opción “las de perfil más humanístico” fue seleccionada 34 veces.

El resto de las respuestas poco se relacionó con otros factores vinculados a atributos de la facultad en si (“las más nuevas” fue seleccionada 4 veces; “las más chicas” y “las que tienen carreras más cortas” fueron elegidas en 3 oportunidades; “las más grandes” y “las de ciencias más duras” 2 veces cada una, y otros elementos que podrían parecer a priori de peso, como el costo diferencial de la matriculación en la carrera en una misma IES, sólo surgió, y de manera espontánea, una vez).

De este grupo sólo vale la pena resaltar que “las de carreras más duras” es la opción antagónica a la respuesta más elegida, las carreras humanísticas. Esto permite suponer que las autoridades consideran que las personas que se forman y dirigen carreras vinculadas a las ciencias sociales y las letras suelen tener una sensibilidad particular que tiende a hacer esas instituciones más sensibles a la discriminación.

En cuanto al resto de las respuestas, la mayor parte de las personas respondieron que, como se dijo, una facultad es más inclusiva más allá de factores estructurales o coyunturales siempre y cuando cuente con políticas adoptadas expresamente a eso efectos; 31 respuestas se centraron en “Las que tienen alguna política de inclusión explícita” y 30 entre las 25 que dijeron “Las que tienen autoridades con una vocación inclusiva” y las 5 que sostuvieron “Las que tienen autoridades con una vocación inclusiva aunque no hayan sufrido ningún tipo de discriminación”. Resulta interesante destacar que 2 personas seleccionaron la opción “Las que tienen autoridades que han



sufrido algún tipo de discriminación”, aunque ello no implique necesariamente la institucionalización de una política a efectos de combatirlas.

### 3.2.12 De los techos de cristal en las IES feminizadas

Habiendo transcurrido una parte significativa de la entrevista, se planteó la siguiente pregunta: “En muchas de las carreras universitarias donde predominan las estudiantes mujeres las autoridades son hombres. Le proponemos a continuación algunos motivos por los que tal vez esto podría explicarse”.

Nuevamente quienes eventualmente reconocen que esto sucede lo atribuyen a mecanismos normativos. Entre las respuestas “el déficit de políticas específicas” es considerado “definitorio” por casi un quinto de quienes respondieron. Si agregamos quienes respondieron que esta variable es definitiva, “es muy importante” y “es bastante importante” se concentra el 64.4% del total de respuestas.

Quienes atribuyen esta realidad a “factores culturales” están en segundo lugar; 58.5% sumando las referidas tres respuestas en mayor atribución de importancia, y 17.1% de quienes interpretaron que éste era un elemento “definitorio”.

En tercer lugar están quienes perciben que es el efecto de la “existencia de mecanismos de exclusión”: 11% lo considera definitivo, y un total de 43.9% lo entiende como un factor explicativo “definitorio”, muy relevante o bastante relevante. El factor “tensiones entre la familia y el trabajo” es percibido como un elemento de una relevancia media; 22.9% lo consideran “bastante importante”, sólo 14.5 como “muy importante”, apenas 3.6% como algo “definitorio”, y, sumados, 41% entienden que tiene “una mínima importancia” o que “no tiene ninguna relevancia”.

En cuanto a la adjudicación a “características propias de cada sexo” existe una fuerte desnaturalización de las mismas como factores de exclusión: la mitad respondió que “no tiene ninguna relevancia”. Sin embargo, aún persiste un 13.4% que aventura que “puede tener alguna importancia”.

En cuanto a la hipótesis de que “las mujeres se autoexcluyen”, esa desnaturalización parece estar un poco más lejos: sólo 24.1% lo desestimó. Una suma de 33.7% comprende que este elemento “puede tener una mínima importancia” o “una cierta relevancia”, pero otro 36.1% (agregado) percibe que “la autoexclusión” de las mujeres puede ser una variable “medianamente”, “bastante” o “muy importante” a la hora de explicar su ausencia entre las figuras jerárquicas en carreras feminizadas o “tradicionalmente femeninas”.

TABLA 14: RESPUESTAS A “EN MUCHAS DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS DONDE PREDOMINAN LAS ESTUDIANTES MUJERES LAS AUTORIDADES SON HOMBRES. LE PROPONEMOS A CONTINUACIÓN ALGUNOS MOTIVOS POR LOS QUE TAL VEZ ESTO PODRÍA EXPLICARSE”, SEGÚN IMPORTANCIA.

	Déficit de políticas específicas	Tradiciones culturales	Existencia de mecanismos de exclusión	Tensiones entre la familia y el trabajo	Características propias de cada sexo	Las mujeres se auto-excluyen
No tiene ninguna importancia/relevancia	14,6	3,7	19,5	26,5	50,0	24,1
Tiene una mínima importancia/relevancia	6,1	12,2	9,8	14,5	19,5	16,9
Puede tener una cierta importancia/relevancia	7,3	13,4	11,0	12,0	13,4	16,9
Es medianamente importante	4,9	11,0	12,2	3,6	3,7	14,5
Es bastante importante/relevante	19,5	18,3	17,1	22,9	4,9	14,5
Es muy importante/relevante	25,6	23,2	15,9	14,5	3,7	7,2
Es definitorio	19,5	17,1	11,0	3,6	1,2	1,2
NS/NC	2,4	1,2	3,7	2,4	3,7	4,8

### 3.2.13 De los factores de discriminación en su país

Durante el siguiente “capítulo” del estudio se consultó a las personas entrevistadas sobre cómo percibían la situación en sus países de lo que podrían llamarse genéricamente “grupos desfavorecidos”, con respecto a otros países de Latinoamérica y en relación a varias temáticas vinculadas con los marcadores de discriminación relevantes para la investigación.

Siguiendo con la línea de las discriminaciones de género, una de las consultas consistió en identificar cómo valoraban la presencia de mujeres en el área ciencia y tecnología. Las respuestas por país están resumidas en la tabla que sigue:

TABLA 15: RESPUESTAS A “¿CÓMO PERCIBE USTED LA SITUACIÓN EN SU PAÍS DE LO QUE PODRÍAN LLAMARSE GENÉRICAMENTE "GRUPOS DESFAVORECIDOS?", CON RESPECTO A OTROS PAÍSES DE LATINOAMÉRICA Y EN RELACIÓN A LA PROPORCIÓN DE MUJERES EN EL ÁREA CIENCIA Y TECNOLOGÍA”, SEGÚN PAÍS.

	Muy por debajo del promedio latinoamericano	Debajo del promedio latinoamericano	Igual al promedio latinoamericano	Por encima del promedio latinoamericano	Muy por encima del promedio latinoamericano	NS/NC
<b>Chile</b>		22,2%	44,4%	22,2%		11,1%
<b>Colombia</b>	10,0%	20,0%	30,0%	10,0%		30,0%
<b>Costa Rica</b>		10,0%	20,0%	50,0%		20,0%
<b>Ecuador</b>	20,0%	40,0%	30,0%	10,0%		
<b>El Salvador</b>	20,0%	70,0%				10,0%
<b>Guatemala</b>	60,0%	10,0%	20,0%	10,0%		
<b>México</b>			57,1%	14,3%		28,6%
<b>Nicaragua</b>	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%		
<b>Uruguay</b>		10,0%	40,0%	40,0%	10,0%	
<b>Total</b>	14,3%	26,2%	28,6%	19,0%	1,2%	10,7%

Llama la atención la frecuencia de aparición de “No sabe/ no contesta” en Colombia y México, países en los que representa casi un tercio de las respuestas.

Uruguay y Costa Rica son los que muestran una autopercepción más “orgullosa” de su situación al respecto: en ambos, la mitad de las personas entrevistadas sostuvo que están “Muy por encima” o “Por encima” del promedio latinoamericano. En el extremo opuesto, El Salvador y Guatemala se declaran “muy” o “por debajo del promedio latinoamericano” en un 90% y 70% respectivamente. Para Nicaragua, esta cifra representa un 62.5%, y para Colombia un 30%. El resto de los países se ubica en la media; en México, 57% dice estar “igual al promedio latinoamericano” y lo mismo sucede con el 44% de las personas de Chile.

Respecto a otras situaciones que pueden suponer formas de exclusión, como la representación de minorías en cargos jerárquicos, solo las personas entrevistadas en Costa Rica (50%) y Nicaragua (62.5%) destacan favorablemente a sus países en el concierto latinoamericano por la representación de minorías en cargos jerárquicos. Le siguen las personas entrevistadas de Ecuador, donde el 30% ubica al país por encima del promedio latinoamericano. Las personas entrevistadas que entienden en forma mayoritaria que sus países están por debajo o muy por debajo del promedio regional corresponden a: El Salvador, Guatemala, Uruguay, Chile.

En el promedio, es decir ni por encima ni por debajo del contexto regional se percibe el 50% de las personas entrevistadas de Ecuador. En Colombia las percepciones están más divididas, entre un

30% que se ubica por debajo o muy por debajo del promedio, y otro 30% que se percibe igual al promedio.

TABLA 16: RESPUESTAS A “¿CÓMO PERCIBE USTED LA SITUACIÓN EN SU PAÍS DE LO QUE PODRÍAN LLAMARSE GENÉRICAMENTE "GRUPOS DESFAVORECIDOS?", CON RESPECTO A OTROS PAÍSES DE LATINOAMÉRICA Y EN RELACIÓN A LA REPRESENTACIÓN DE LAS MINORÍAS EN CARGOS JERÁRQUICOS”, SEGÚN PAÍS.

	Muy por debajo del promedio latinoamericano	Debajo del promedio latinoamericano	Igual al promedio latinoamericano	Por encima del promedio latinoamericano	Muy por encima del promedio latinoamericano	NS /NC
<b>Chile</b>	11,1%	55,6%	22,2%			11,1%
<b>Colombia</b>	30,0%	10,0%	30,0%	10,0%		20,0%
<b>Costa Rica</b>	10,0%	20,0%	10,0%	40,0%	10,0%	10,0%
<b>Ecuador</b>		20,0%	50,0%	20,0%	10,0%	
<b>El salvador</b>	44,4%	33,3%	11,1%			11,1%
<b>Guatemala</b>	50,0%	30,0%	10,0%	10,0%		
<b>México</b>		14,3%	28,6%	28,6%		28,6%
<b>Nicaragua</b>			25,0%	50,0%	12,5%	12,5%
<b>Uruguay</b>	30,0%	30,0%	10,0%	10,0%		20,0%
<b>Total</b>	20,5%	24,1%	21,7%	18,1%	3,6%	12,0%

Respecto a las percepciones sobre accesibilidad para personas con discapacidad en comparación con los otros países de la región, se destaca Costa Rica con un 60% de respuestas que ubican al país por encima o muy por encima del promedio, seguido por México, donde el 42.9% de las personas entrevistadas entienden que su país está por arriba del promedio regional.

Las personas entrevistadas que perciben a sus países en el promedio general son Chile y Uruguay con porcentajes de respuestas que rondan el 40%. De esta forma hay cinco países que se perciben por debajo o muy por debajo del promedio, estos son: Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala y Nicaragua. Estas respuestas son especialmente significativas si se contrastan las percepciones con las normativas locales. Por ejemplo para el caso de Ecuador, las personas entrevistadas perciben a su país por debajo del promedio en cuanto a la accesibilidad para personas con discapacidad, sin embargo Ecuador ha liderado programas de inclusión de las personas con discapacidad desde el Poder Ejecutivo a través de una Ley Orgánica de Discapacidad.

TABLA 17: RESPUESTAS A “¿CÓMO PERCIBE USTED LA SITUACIÓN EN SU PAÍS DE LO QUE PODRÍAN LLAMARSE GENÉRICAMENTE "GRUPOS DESFAVORECIDOS", CON RESPECTO A OTROS PAÍSES DE LATINOAMÉRICA Y EN RELACIÓN A LA ACCESIBILIDAD PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD?”, SEGÚN PAÍS.

	Muy por debajo del promedio latinoamericano	Debajo del promedio latinoamericano	Igual al promedio latinoamericano	Por encima del promedio latinoamericano	Muy por encima del promedio latinoamericano	NS/NC
<b>Chile</b>		33,3%	44,4%			22,2%
<b>Colombia</b>	10,0%	40,0%	30,0%			20,0%
<b>Costa Rica</b>		10,0%	20,0%	50,0%	10,0%	10,0%
<b>Ecuador</b>	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%		
<b>El salvador</b>	33,3%	22,2%	11,1%			33,3%
<b>Guatemala</b>	20,0%	80,0%				
<b>México</b>			28,6%	42,9%		28,6%
<b>Nicaragua</b>	12,5%	75,0%		12,5%		
<b>Uruguay</b>		20,0%	40,0%	10,0%	10,0%	20,0%
<b>Total</b>	9,6%	37,3%	22,9%	13,3%	2,4%	14,5%

La misma pregunta cuando se refiere a la diversidad sexual arroja los mismos valores para Costa Rica, donde el 60% de las personas entrevistadas piensa que su país está por encima o muy por encima del promedio. Las personas entrevistadas en Costa Rica, no encuentran diferencias entre la situación de personas con discapacidad y personas que representan la diversidad sexual. En México el 48% opta por ubicarse en el promedio regional, con lo cual podría afirmarse que las el respeto en las condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad es muy superior a la percepción sobre el respeto por la diversidad sexual.

Chile y Uruguay que se ubicaban en el promedio con respecto a la accesibilidad para personas con discapacidad en comparación con el resto de la región, ahora se inclinan por opciones opuestas. Mientras que en Chile el 44,4% se ubica por debajo o muy por debajo del promedio, en Uruguay el 90% de las personas entrevistadas ubica al país por encima o muy por encima del promedio. Es probable que la ampliación de derechos en Uruguay en los últimos dos años, por medio de acciones legislativas (matrimonio igualitario) contribuya a esa percepción tan optimista.

El único país que concentra las respuestas en la opción “igual al promedio” es Guatemala, con un 50% de respuestas, seguido como ya se dijo por México con un 42%. Para el resto de los países donde se realizaron entrevistas se observa que la opinión mayoritaria es reconocer que en el respeto por la diversidad sexual están por debajo o muy por debajo del promedio.

Hay tres países que presentan porcentajes altos de No sabe/ No contesta para esta respuesta, estos son: Chile (22.2), Colombia (30%), México (28.6).

TABLA 18: RESPUESTAS A “¿CÓMO PERCIPE USTED LA SITUACIÓN EN SU PAÍS DE LO QUE PODRÍAN LLAMARSE GENÉRICAMENTE "GRUPOS DESFAVORECIDOS", CON RESPECTO A OTROS PAÍSES DE LATINOAMÉRICA Y EN RELACIÓN AL RESPETO POR LA DIVERSIDAD SEXUAL?”, SEGÚN PAÍS.

	Muy por debajo del promedio latinoamericano	Debajo del promedio latinoamericano	Igual al promedio latinoamericano	Por encima del promedio latinoamericano	Muy por encima del promedio latinoamericano	NS/NC
<b>Chile</b>	11,1%	33,3%	22,2%	11,1%		22,2%
<b>Colombia</b>	10,0%	30,0%	20,0%	10,0%		30,0%
<b>Costa Rica</b>	10,0%	10,0%	10,0%	50,0%	10,0%	10,0%
<b>Ecuador</b>	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%		
<b>El salvador</b>	22,2%	55,6%	11,1%			11,1%
<b>Guatemala</b>		40,0%	50,0%			10,0%
<b>México</b>			42,9%	28,6%		28,6%
<b>Nicaragua</b>	12,5%	25,0%	25,0%	25,0%		12,5%
<b>Uruguay</b>			10,0%	70,0%	20,0%	
<b>Total</b>	8,4%	27,7%	24,1%	22,9%	3,6%	13,3%

### 3.2.14 Percepciones sobre la interseccionalidad

Al ser consultadas las personas sobre si creían “que si estos marcadores se combinan, los efectos de exclusión aumentan? Por ejemplo, si se es una mujer afrodescendiente, una persona gay de contexto socioeconómico bajo, o una/a inmigrante con discapacidad...”, las respuestas tendieron a, al menos en lo declarativo, a mostrar acuerdo: sólo un 3.6% reconoció que no le parecía que tal cosa sucediera. Otro 15.5% dijo que “era posible en algunos casos”, pero el resto tendió a consensuar que las discriminaciones se potencian. De hecho, más de la mitad (54.8%) declaró que “sí, siempre”.

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Sí, siempre</b>	46	54,8
<b>Si, a menudo o casi siempre</b>	22	26,2
<b>Es posible que en algunos casos</b>	13	15,5
<b>No me parece que eso suceda</b>	3	3,6
<b>Total</b>	84	100,0

TABLA 19: RESPUESTAS A “¿CREE QUE SI ESTOS MARCADORES SE COMBINAN, LOS EFECTOS DE EXCLUSIÓN AUMENTAN? POR EJEMPLO, SI SE ES UNA MUJER AFRODESCENDIENTE, UNA PERSONA GAY DE CONTEXTO SOCIOECONÓMICO BAJO, O UNA/A INMIGRANTE CON DISCAPACIDAD.

Sin embargo, interrogadas sobre en qué casos tal potenciación de la discriminación puede producirse, pocas pudieron dar una respuesta propia: un escaso total de 4 personas, cuyas respuestas se listan a continuación:

- En el nivel socioeconómico, género y etnia/raza
- La condición socioeconómica, aparejada a todas las causas
- Ser de una etnia y tener una situación de discapacidad puede agravar la situación de exclusión
- Sobre todo en la comunidad LGBT y los estratos económicos

Como puede deducirse de lo anterior, la condición socioeconómica es, entre quienes pueden percibirlo, el factor de exclusión por excelencia que, sumado a otros, profundiza y/o complejiza la discriminación, ya que aparece en tres de los cuatro casos. El factor étnico racial también aparece en tres frases. La discriminación de género aparece en dos casos, aunque en uno asume estrictamente la forma de la discriminación por ejercer una sexualidad no-normativa.

### 3.2.15 De los avances de los países en materia de inclusividad en las IES

	Alto	Medio	Bajo	NS /NC
<b>Chile</b>	11,1%	44,4%	44,4%	
<b>Colombia</b>	10,0%	60,0%	30,0%	
<b>Costa Rica</b>	20,0%	80,0%		
<b>Ecuador</b>	20,0%	70,0%	10,0%	
<b>El salvador</b>		40,0%	50,0%	10,0%
<b>Guatemala</b>		22,2%	77,8%	
<b>México</b>		100,0%		
<b>Nicaragua</b>	25,0%	75,0%		
<b>Uruguay</b>		80,0%	20,0%	
<b>Total</b>	9,6%	62,7%	26,5%	1,2%

TABLA 20: FRENTE A LA PREGUNTA “¿CÓMO CONSIDERA A SU PAÍS EN MATERIA DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR?”

Como se refleja en la tabla anterior esta pregunta tiende a concentrar la mayoría de las respuestas en el nivel medio de avance, comenzando por México en que todas las personas entrevistadas se inclinaron por esta opción, seguidas por

Uruguay y Costa Rica con altos porcentajes. También lo hicieron en Nicaragua (75%), Ecuador (70%), Colombia (60%). Las personas entrevistadas que sostienen posiciones más críticas sobre la implementación de políticas de inclusión y equidad en las IES, y prefirieron la respuesta “bajo nivel de avance”, son de Guatemala (77%), El Salvador (50%), Chile (44.4%) y Colombia (30%).

### 3.2.16 Percepciones de las personas representantes de las IES

Distribución de las entrevistas realizadas por país participante en números y % - julio 2014



Como se mencionó anteriormente, hasta el momento de analizar la información correspondiente a este capítulo, se trabajó con una base de datos en la que aún no estaban incluidas las entrevistas realizadas por el equipo de Perú. Asimismo, México realizó y cargó al sistema una nueva entrevista, por lo que el  $n$  ascendió a 94 para esta fecha. Al 10 de agosto de 2014, Perú había ya realizado las 10 entrevistas correspondientes, por lo que la nueva base de datos se configura de la forme que muestra el gráfico a continuación:

GRÁFICO 20: DISTRIBUCIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS POR PAÍS EN % - JULIO 2014

Es importante dejar en claro que las 94 personas respondieron el primer módulo general sobre la inclusión en la educación superior; en el caso de las personas que representan IES, se les hicieron varias preguntas más (referidas como el “módulo para representantes de IES”) en relación a sus percepciones sobre sus propias instituciones.

Es precisamente este módulo el que se analizará de aquí en más. Como el mismo se enfocará a describir y analizar las percepciones de quienes fueron identificados como representantes de instituciones de educación superior, el  $n$  de entrevistas se reduce a 38. Sin embargo, una de las personas que declaró representar a una IES no respondió a este módulo de preguntas, por lo que el total de respuestas se vio reducido a 37. Estas 37 se distribuyen por país de la forma que muestra la tabla a continuación:



	Frec.	% sobre el total de entrevistas
Chile	2	0,2
Colombia	2	0,2
Costa Rica	3	0,3
Ecuador	2	0,2
El salvador	6	0,6
Guatemala	7	0,7
México	9	1,0
Nicaragua	1	0,1
Perú	2	0,2
Uruguay	3	0,3
<b>Total</b>	<b>37</b>	
<b>Promedio</b>		<b>0,4</b>

TABLA 21: DISTRIBUCIÓN MÓDULO PARA REPRESENTANTES DE IES

Esta distribución debe ser tomada en cuenta a la hora de los análisis no desagregados por países; debe ser anotada la ponderación que sobre las respuestas tendrá, por ejemplo, México, cuyo total de las personas entrevistadas representa IES, mientras que en casos como Nicaragua, por ejemplo, una sola persona es representante de una Institución de Educación Superior (las otras as personas a en Nicaragua corresponden a los demás cuadrantes de la grilla de “criterios” de selección, es decir, son autoridades del sistema de educación u otro tipo de miembros de las élites vinculadas a las políticas educativas). Esto sucede con varios de los países; en Chile, Colombia, Ecuador y Perú se entrevistaron sólo a 2 personas con este atributo. En el extremo opuesto, a México le siguen Guatemala y El Salvador, con 7 y 6 entrevistados en calidad de

representantes de IES respectivamente. Es importante destacar, además, que en algunos casos se entrevistaron varias personas que representan la misma IES pero ocupan diferentes cargos. El caso de México es el más paradigmático en ese sentido, puesto que las 9 personas entrevistadas representan de un modo u otro a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

### 3.2.17 Tamaño de las IES y cantidad de alumnos matriculados

Cuando se consultó a los/as entrevistados/as sobre el tamaño de su IES y la cantidad de alumnos matriculados, sólo 7 dieron una cifra exacta. Aun así, existen algunas incongruencias entre los datos que presentaron personas que representan a la misma institución. Por tal razón, en el cuadro presentado a este respecto, se tomó la moda (el valor con mayor frecuencia de aparición) o, cuando no había una, la media.

El gráfico a continuación muestra el tamaño declarado de las IES, clasificado a priori en “grande”, “mediana” o “pequeña” según país.

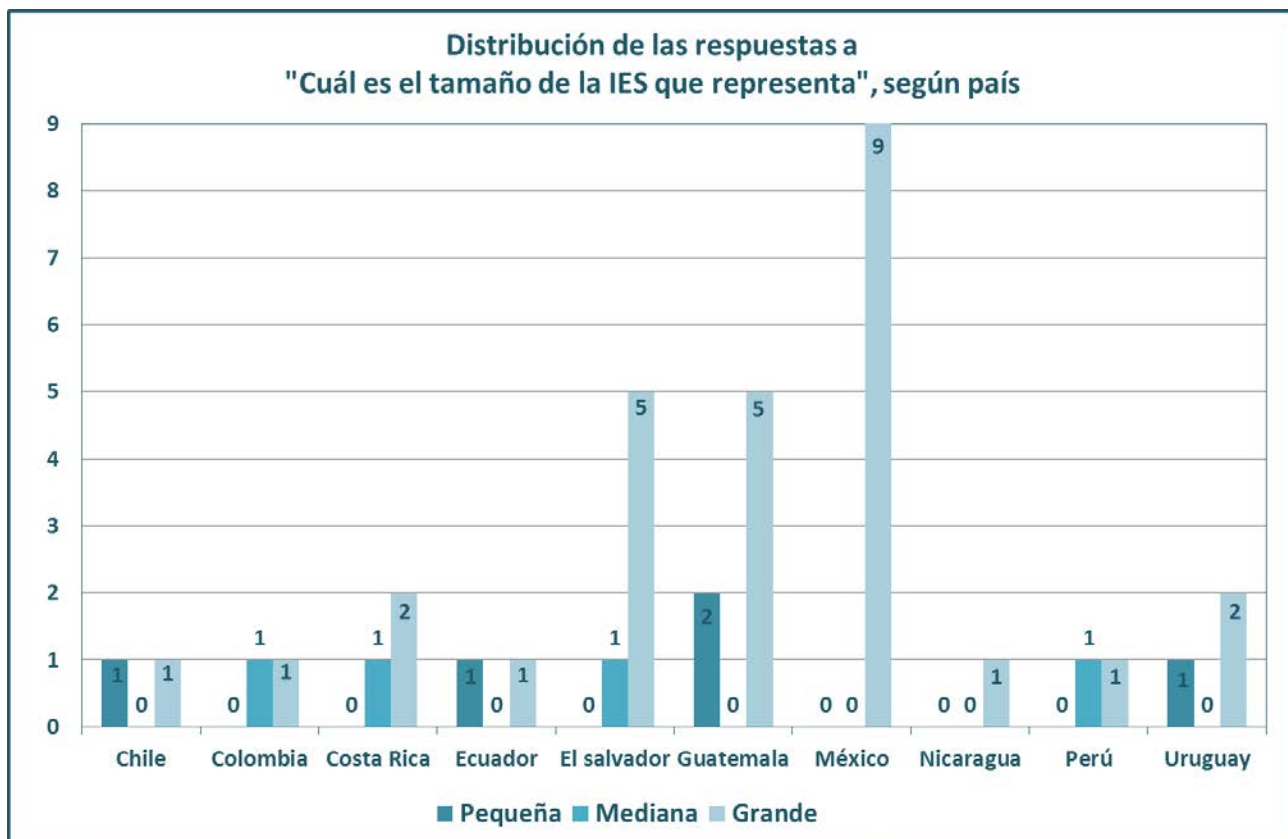


GRÁFICO 21: DISTRIBUCIÓN IES POR TAMAÑO

Este gráfico da precisamente cuenta de lo antedicho; la sobre representación de casos de IES grandes en los diferentes países muestra que las IES se repiten en las respuestas. Como se dijo, las 9 entrevistadas de México representan a la UNAM. Asimismo, las 5 personas que representan IES “grandes” en El Salvador corresponden a la Universidad de El Salvador, las 5 “grandes” de Guatemala a la Universidad de San Carlos de Guatemala, y las 2 de Uruguay a la Universidad de la República. Contrariamente a lo que sucede con las grandes, por las IES medianas y pequeñas respondieron en cada uno de los países solamente una persona.

No obstante la sobrerrepresentación de algunas “grandes” IES, en algunos países se entrevistó variedad de instituciones de acuerdo a su tamaño. Las IES “medianas” solamente están presentes en las entrevistas realizadas por Colombia, Costa Rica, El Salvador y Perú.

En pocos países hay más de una Institución declarada “grande”; sólo sucede en Costa Rica, donde tanto las autoridades de la Universidad de Costa Rica como las de la Universidad Estatal a Distancia las consideraron de gran tamaño, y en El Salvador, donde lo mismo sucede con la Universidad de El Salvador y la Universidad Tecnológica de El Salvador. Si observamos los tamaños de las mismas en términos de matrícula, esto se corrobora, ya que puede decirse que las diferencias entre unas y otras no son excesivamente grandes (respectivamente, 38.000, 24.000,

58.000 y 24.000). Sin embargo, si comparamos estos números con las universidades declaradas como “grandes” por otros países, podemos ver que la categorización es efectivamente muy relativa (si bien no es imprecisa, puesto que se solicitó a las personas entrevistadas que definieran el tamaño de su IES en relación a las de su país).

Eliminando el factor de relativización-país, podríamos decir que las IES verdaderamente “grandes” son las mayores universidades de México, Guatemala y Uruguay. La UNAM cuenta con más de 330.000 estudiantes; la Universidad de San Carlos de Guatemala con casi 170.000 y la UDELAR, con un alumnado de casi 110.000 personas.

Con respecto a la variación de la representación de las personas entrevistadas, la mayor dispersión la muestran Guatemala y Costa Rica, donde se entrevistaron a representantes de tres IES diferentes. En la mayoría de los países, es decir, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Perú y Uruguay, se entrevistaron representantes de dos IES respectivamente.

Esto puede corroborarse en la tabla a continuación, que muestra la IES representada, el país al que corresponde, la cantidad de personas que respondieron la entrevista en calidad de representantes de la referida IES y el tamaño del alumnado matriculado según las respuestas recogidas en este estudio las personas entrevistadas.

TABLA 22: CANTIDAD DE ESTUDIANTES POR IES

País	Entrevistados/as que representan la IES	IES	Cantidad de alumnos/as matriculados/as
Chile	1	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Chile.	150
	1	Universidad de Chile	32.000
Colombia	1	Universidad Nacional de Colombia	sd
	1	Universidad Santo Tomás de Colombia.	30.000
Costa Rica	1	Universidad de Costa Rica	38.000
	1	Universidad Nacional de Costa Rica	18.000
	1	Universidad Estatal a Distancia	24.000
Ecuador	1	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)- Sede Ecuador	1.000
	1	Universidad Central del Ecuador	40.000

País	Entrevistados/as que representan la IES	IES	Cantidad de alumnos/as matriculados/as
El salvador	5	Universidad de El Salvador	55.000
	1	Universidad Tecnológica de El Salvador	24.000
Guatemala	5	Universidad de San Carlos de Guatemala	167.475
	1	FLACSO-Guatemala	60
	1	Universidad del Valle de Guatemala	4.000
México	9	Universidad Nacional Autónoma de México	337.680
Nicaragua	1	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua)	sd
Perú	1	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	sd
	1	Pontificia Universidad Católica del Perú	23.000
Uruguay	1	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Uruguay	400
	2	Universidad de la República	109.563
<b>Total</b>	<b>37</b>		<b>904.328</b>
<b>Promedio</b>			<b>128.422</b>

### 3.3 Variables sociodemográficas

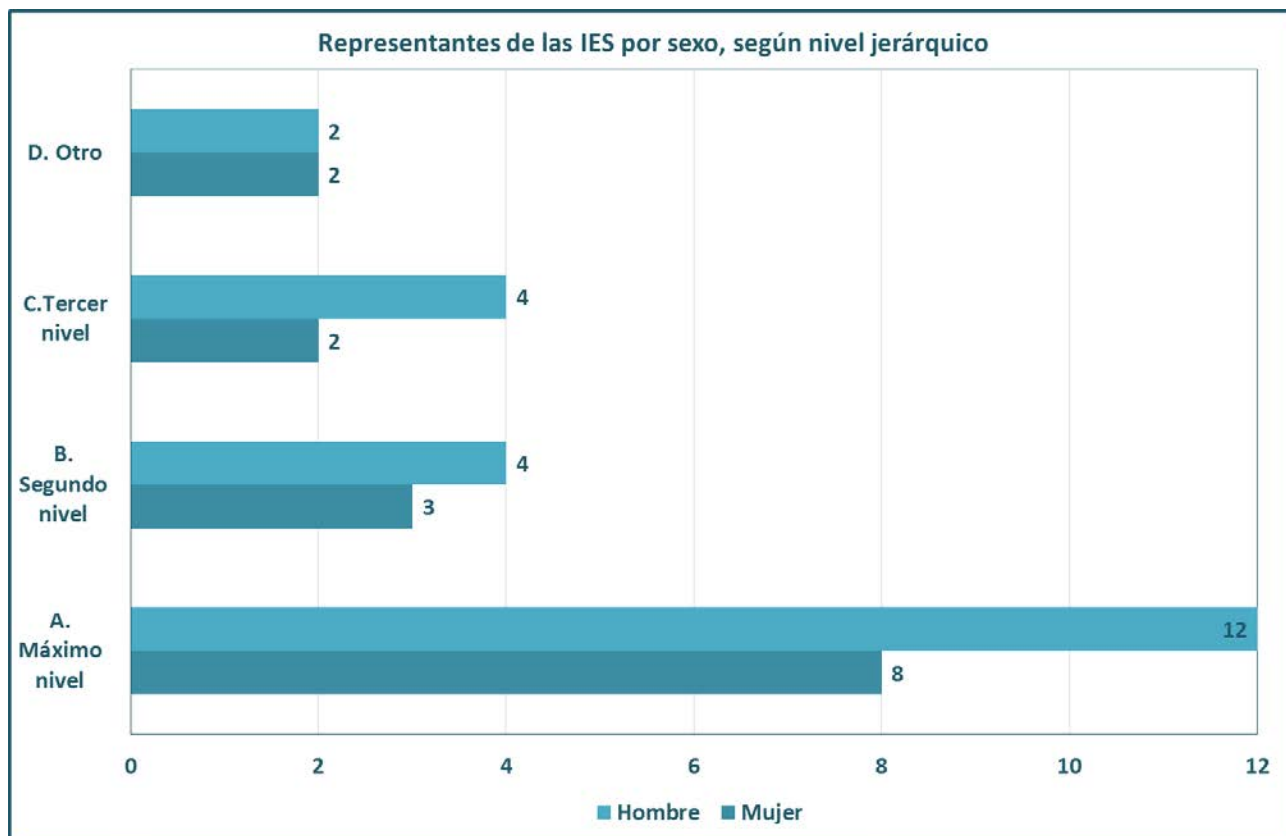


GRÁFICO 22: DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS EN CALIDAD DE REPRESENTANTES DE IES

Como muestra el gráfico anterior, la mayoría de las personas entrevistadas en calidad de representantes de IES pertenecen a un alto nivel jerárquico (20 de 37). Cuando analizamos su representatividad a la luz de su sexo, se repite lo visto para el  $n$  total de las personas entrevistadas; las mujeres tienen menor presencia en la muestra. Solamente en el caso de “otro” representan la mitad de las personas entrevistadas en esa categoría, unas pocas en el total. En el resto de los casos rondan el 40% de sus respectivos niveles jerárquicos.

Sin embargo, si comparamos la presencia de mujeres en la categoría de representantes de IES frente al total de personas entrevistadas, la misma es un poco más alta; 41% frente al 36% del total.

A pesar de la ya referida falta de representatividad estadística del presente estudio, este dato tiende a reforzar la conclusión relativa a la presencia de un techo de cristal; las mujeres pueden estar más presentes “dentro” del sistema educativo, entre la población estudiantil (en varias de las IES) o entre la población de docentes (con excepción de la UNAM en México que el 58% de la población

de docentes son hombres, y en la UNAL de Colombia donde los profesores hombres representan más del 70% del total<sup>7</sup>) pero en todos los casos tienen menos peso como decisoras “sobre” las políticas que atañen al mismo.

### 3.3.1 Por ascendencia étnico racial

Nuevamente, puede establecerse un paralelismo entre lo que sucede a este respecto con las mujeres y con otro grupo minorizado, las personas que se declaran “mestizas” cuando se les consulta sobre su ascendencia étnico racial. Si bien en este caso son mayoría, tanto para el total de las personas entrevistadas como en el grupo de representantes de IES, tienen una mayor presencia en este grupo.

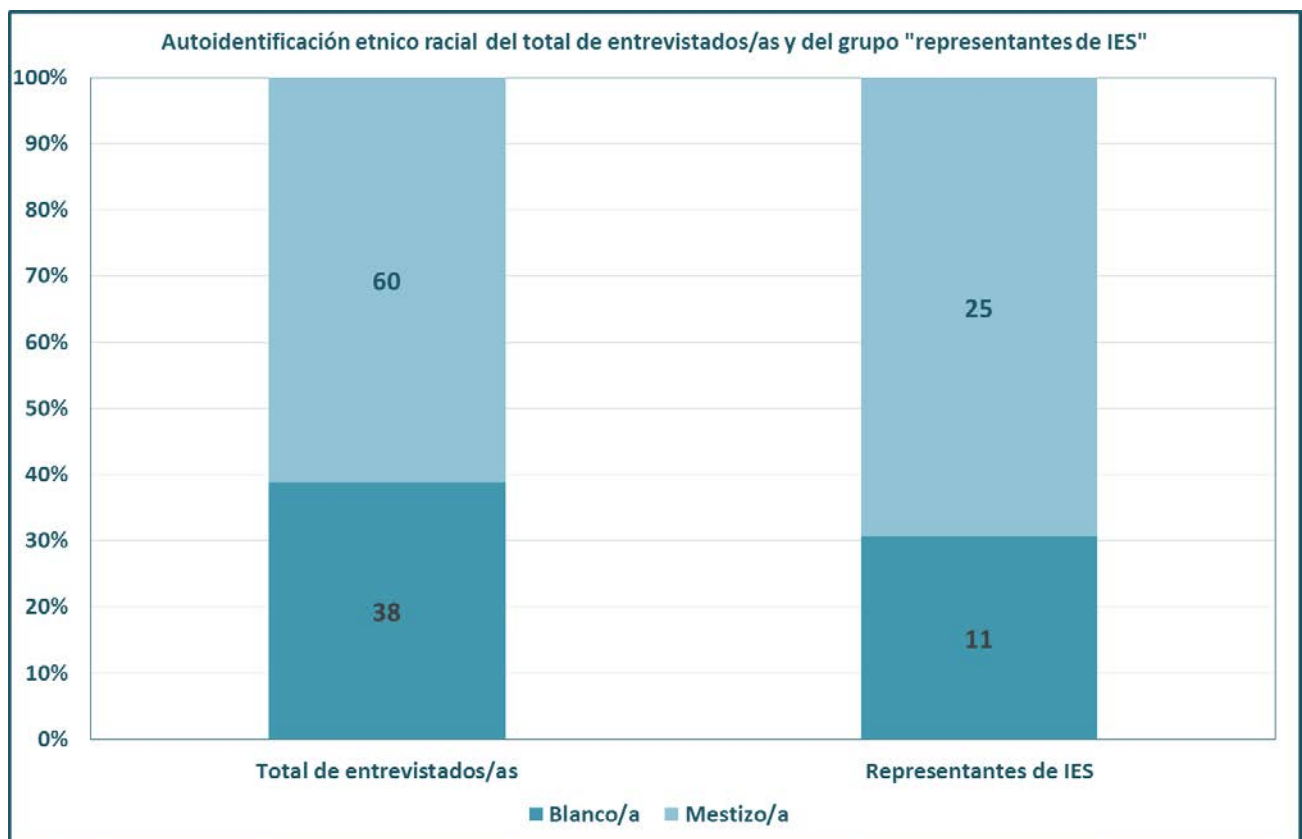


GRÁFICO 23: AUTOIDENTIFICACIÓN ÉTNICO-RACIAL

<sup>7</sup> Por información detallada sobre representación de mujeres y hombres en la población docente y estudiantil se puede consultar: Esteves y Santos, 2013, página 32.

### 3.3.2 De la inclusividad de las instituciones

Dada la sobre representación de IES “grandes” en el total (sólo hay 5 pequeñas y 4 medianas) cruzar las respuestas sobre las percepciones por esta variable carece de sentido. Asimismo, el cruce con otras variables potencialmente independientes como país, IES o tipo de institución (pública vs. privada) suponen una fragmentación de las respuestas que no arrojaría resultados susceptibles de ser analizados: se trata de 37 entrevistas dispersas entre 10 países, veinte instituciones y una fuerte concentración de IES públicas (29 en total).

En consecuencia, no se abrirán las respuestas buscando relacionar variables, sino que simplemente se presentarán las distribuciones de las mismas (tablas de frecuencias), con sus valores absolutos de aparición y los porcentajes de éstos sobre el total de entrevistas realizadas a este grupo de personas.

### 3.3.3 Del peso de los marcadores en la igualdad de oportunidades de ingreso a las IES de la muestra

Al igual que en el módulo anterior, se intentó identificar las percepciones acerca del peso de ciertos marcadores sobre las oportunidades de acceso a las IES que las personas entrevistadas representaban, solicitándoles que marcaran su grado de acuerdo con la afirmación “Todas las personas tienen iguales oportunidades de ingreso a **mi institución** de educación superior independientemente de...”, completando esta oración con los diferentes marcadores. Esta pregunta permitía identificar diferencias con las percepciones de país en general.

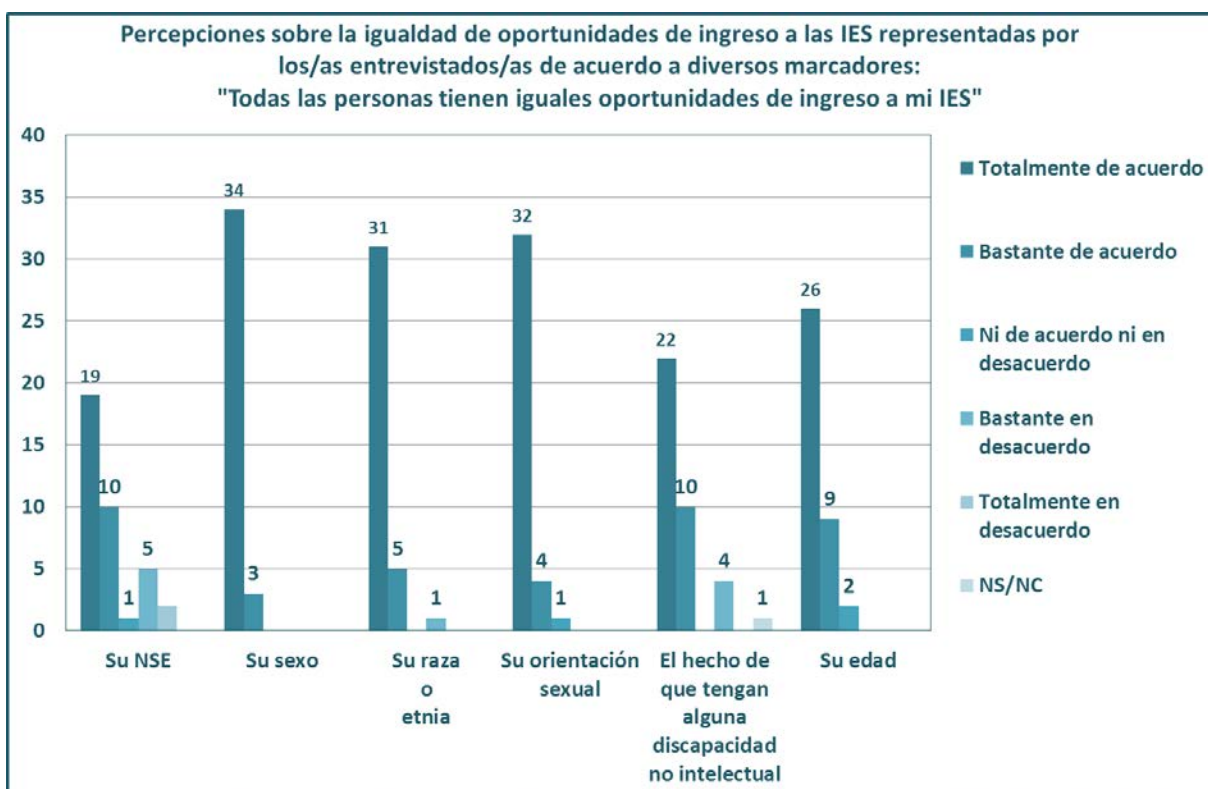


GRÁFICO 24: PERCEPCIONES SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE INGRESO

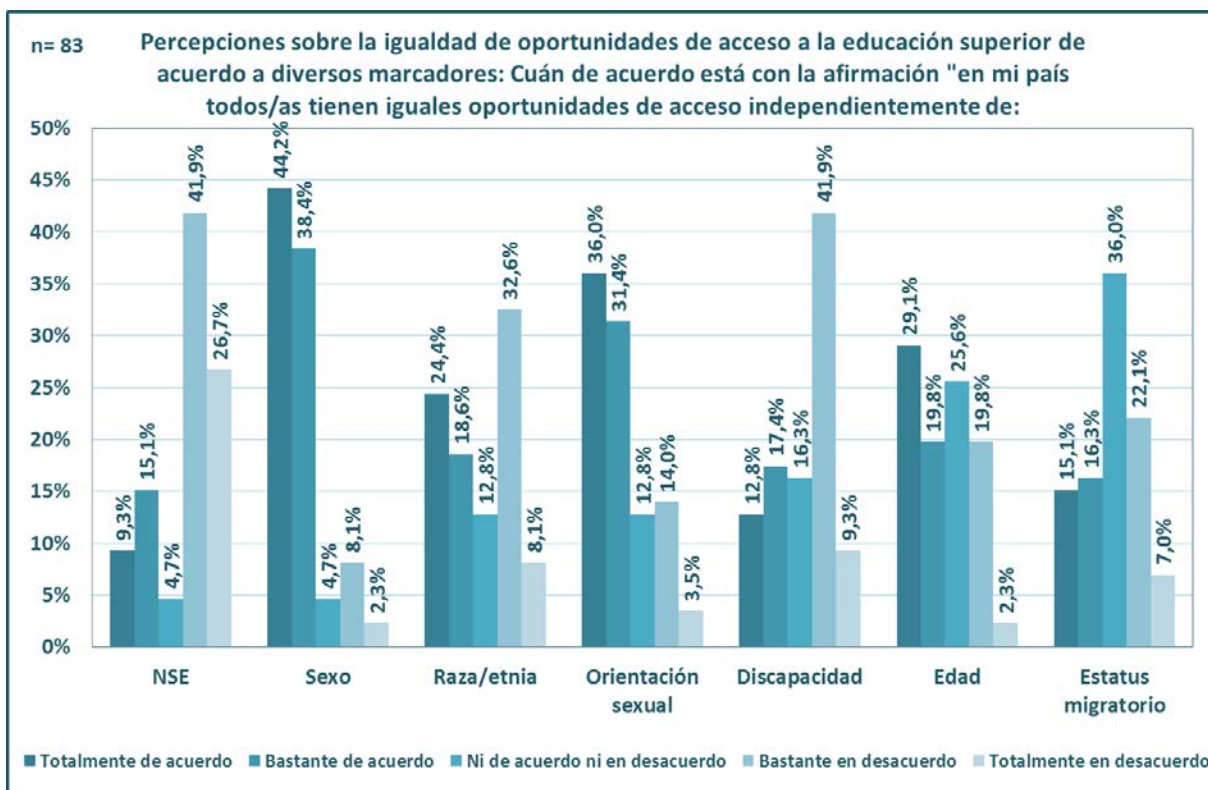


GRÁFICO 25: PERCEPCIONES POR MARCADOR DE DIFERENCIA



Como puede deducirse de la comparación de este gráfico con el del total de la muestra (que se muestra debajo del primero) y se verá a continuación en relación a las demás situaciones de posible exclusión, las personas entrevistadas tienden a ver que su propia IES es más inclusiva que el sistema de educación superior en sí. De hecho, si se representan las mismas preguntas que las reflejadas por el total de la muestra pero seleccionando sólo los casos de representantes de IES, es decir, buscando comparar las respuestas de este subgrupo con el total de las personas entrevistadas en relación a las restricciones de acceso a la educación superior (como lo muestra el gráfico que sigue), sus percepciones *en relación al sistema* no son significativamente diferentes:

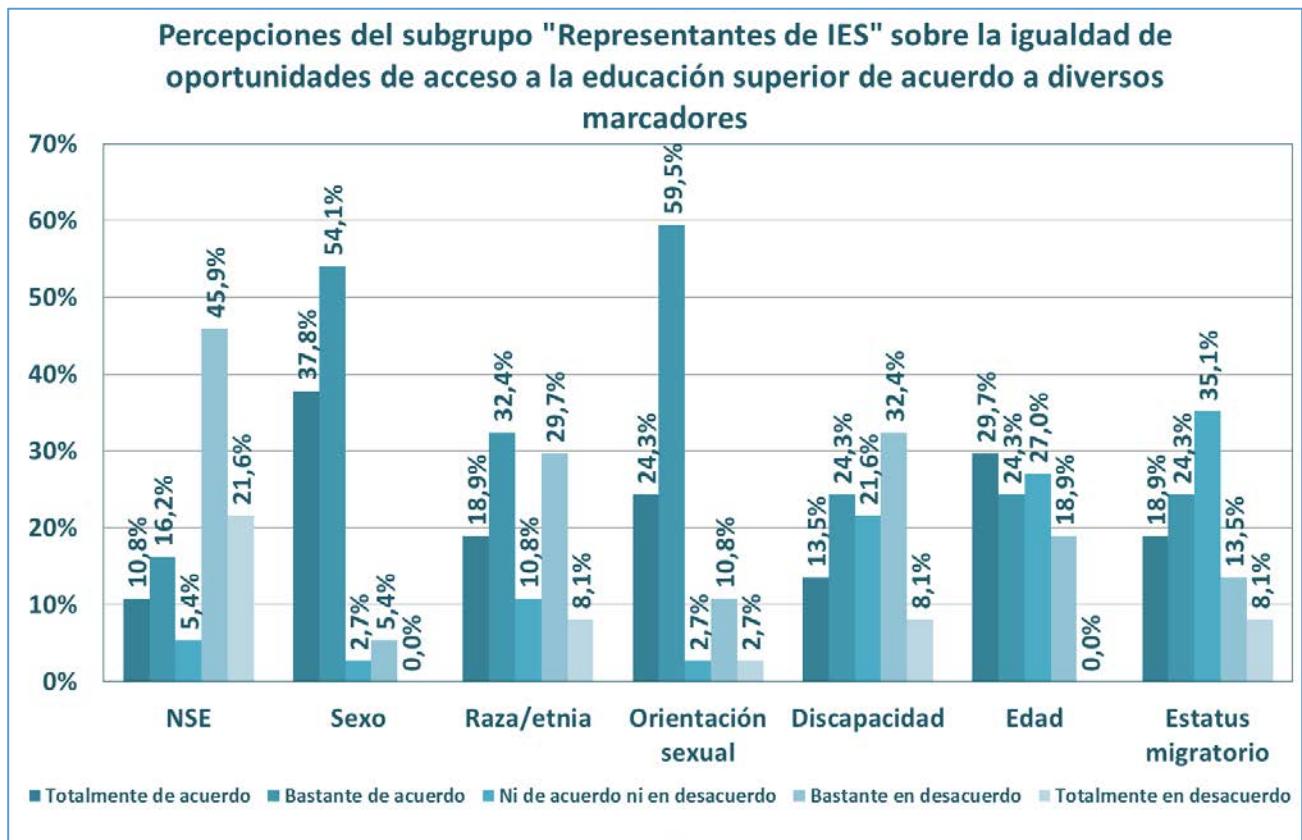


GRÁFICO 26: PERCEPCIONES DE LOS REPRESENTANTE DE LAS IES POR MARCADOR DE DIFERENCIA

Volviendo al gráfico "Percepciones sobre la igualdad de oportunidades de ingreso a las IES representadas por los/as entrevistados/as de acuerdo a diversos marcadores: Cuán de acuerdo está con la afirmación "Todas las personas tienen iguales oportunidades de ingreso a mi IES", en el caso de las propias IES y en relación al marcador más sensible, la condición socioeconómica, son muy bajos los niveles de desacuerdo con la afirmación de que existen iguales oportunidades de ingreso: casi un 80% se dice "totalmente" o "bastante" de acuerdo con la referida afirmación.

Con respecto al sexo, la afirmación se vuelve más contundente aún: prácticamente nadie considera que se trate de una variable que atente contra la igualdad de oportunidades de ingresar a su institución.

En relación a la orientación sexual y la edad las discrepancias son mínimas, y apenas se distinguen de la raza/etnia, marcador frente al cual una persona declara estar bastante en desacuerdo. Nuevamente, la discapacidad genera más dudas -autocríticas tal vez, en este caso-, y 4 personas consideran que están bastante en desacuerdo, mientras desciende de forma bastante significativa la cantidad que está “totalmente de acuerdo”: 22 de 37 respuestas.

### 3.3.4 Del peso de los marcadores en las oportunidades que tienen las personas en su IES

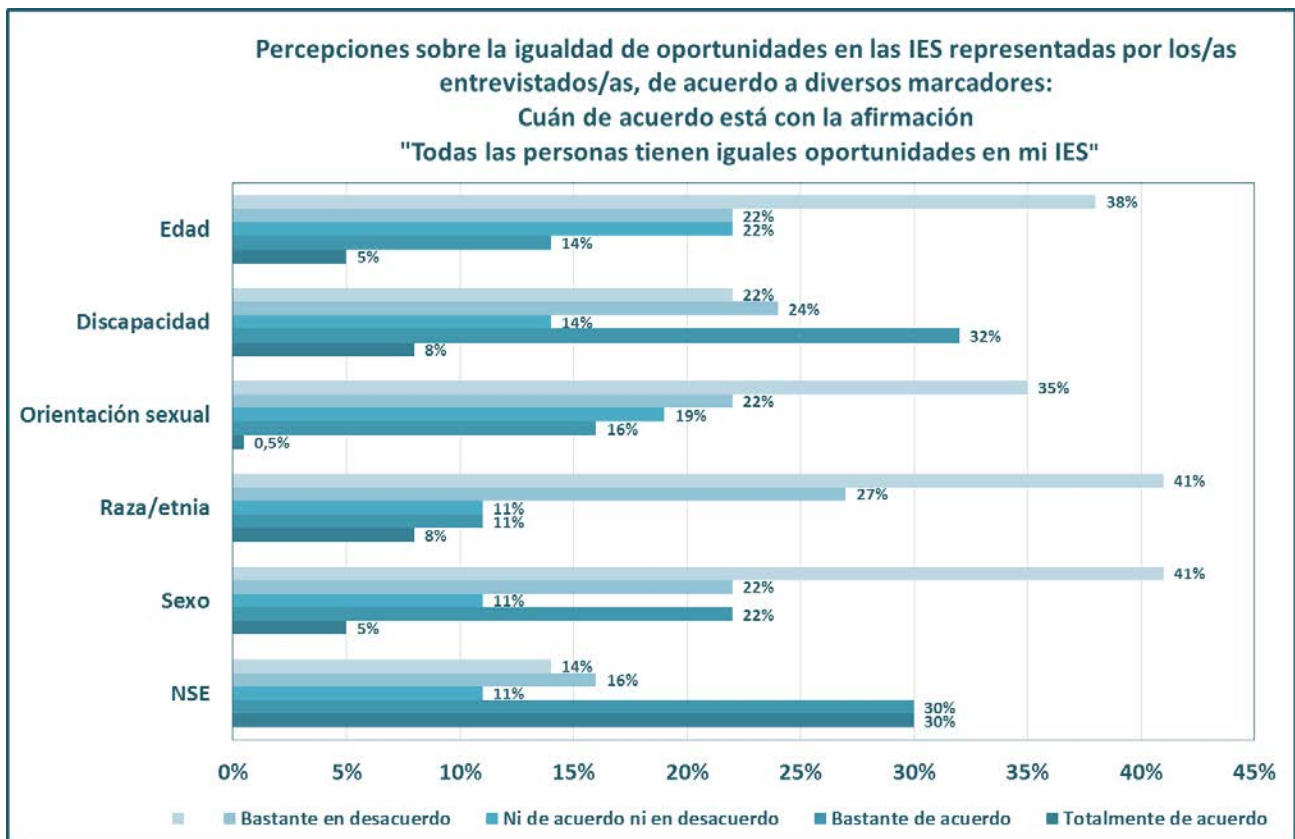


GRÁFICO 27: PERCEPCIONES DE ACUERDO A DIVERSOS MARCADORES

Al consultárseles sobre las oportunidades una vez que han ingresado en la IES representadas por las personas de la muestra, aparecen tendencias más críticas. Es posible que perciban que en términos de acceso, las condiciones para ingresar a su IES son similares a las que operan para todo el sistema. Se trataría de una “externalización” del problema de la inclusión. Luego, llevada la reflexión al ámbito “interno”, que supone un menor grado de abstracción habilitando a identificar prácticas concretas, las personas representantes de la IES tendieron a ser bastante cuestionadoras

de lo que sucede en sus instituciones; el lastre de los marcadores se vuelve más evidente a sus ojos. Alrededor del 40% de las personas entrevistadas indican estar “totalmente en desacuerdo” con que todos tienen iguales oportunidades en su institución independientemente de su sexo, raza/etnia, orientación sexual o edad. Si para estos cuatro marcadores agregamos aquellos que están “bastante en desacuerdo” con la afirmación, alrededor del 62% de las autoridades universitarias piensan que estos marcadores actúan en contra de la permanencia en las IES. En cambio la discapacidad y la situación socioeconómica no afectarían mayormente la igualdad de oportunidades.

### 3.3.5 Del peso de los marcadores en la igualdad de trato que reciben las personas en su IES

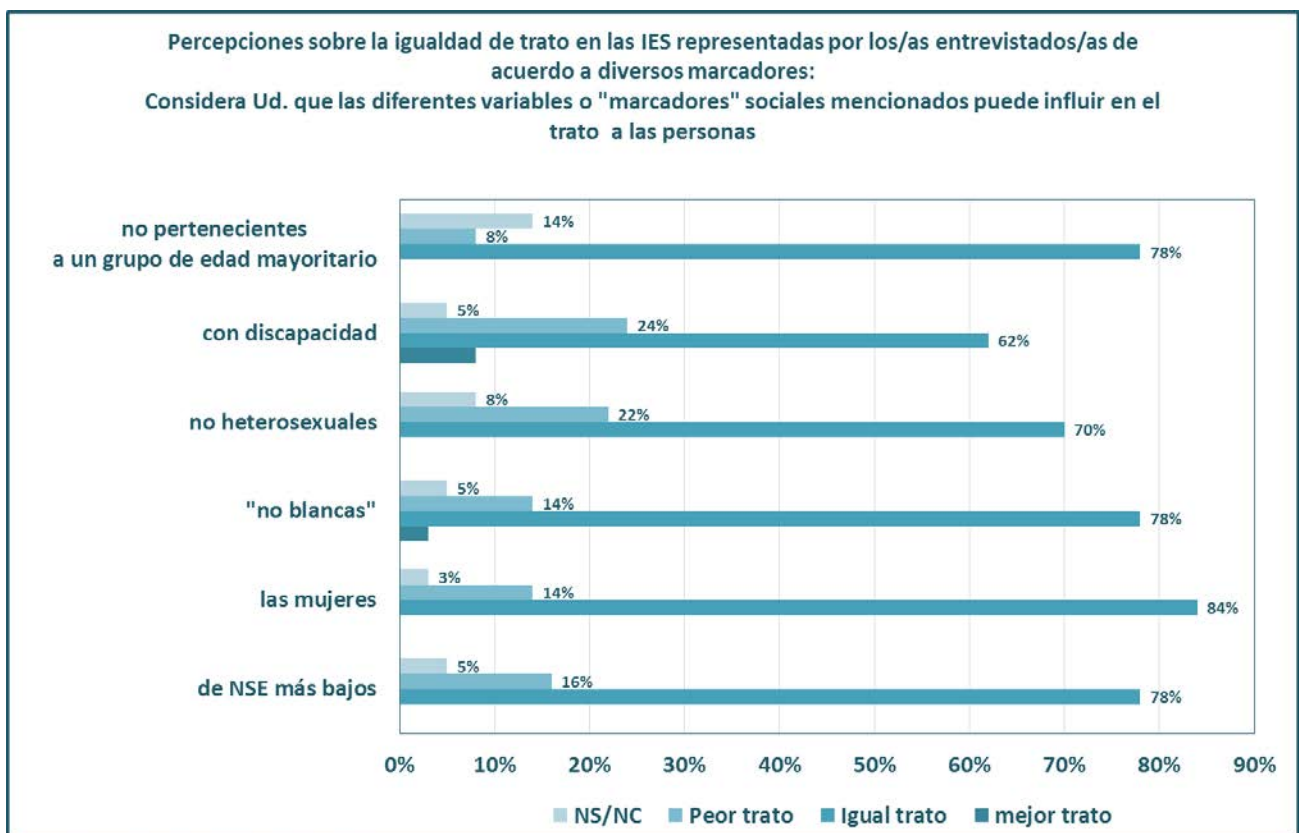


GRÁFICO 28: MARCADORES DE DIFERENCIA EN RELACIÓN CON EL TRATO

Al igual que en el caso del total de la muestra, algunas personas perciben que ciertos grupos desfavorecidos pueden verse beneficiados de un mejor trato en sus IES. No obstante, esta percepción surge en relación a menos marcadores que en relación al sistema de educación superior en general; solamente vinculados a las personas de origen étnico racial no hegemónico (no-blanco) y a las personas con discapacidad. La noción de que el trato recibido es independiente de la presencia de determinados marcadores es, de todos modos, más fuerte cuando se lo piensa en relación a las propias IES que los/as entrevistados/as representan.

La percepción sobre la posibilidad de recibir un peor trato, si bien es mucho menor, se relaciona también con el ejercicio de sexualidades no normativas, la discapacidad y la vulnerabilidad socioeconómica.

### 3.3.6 Del impacto del sistema de becas sobre la inclusividad en su IES

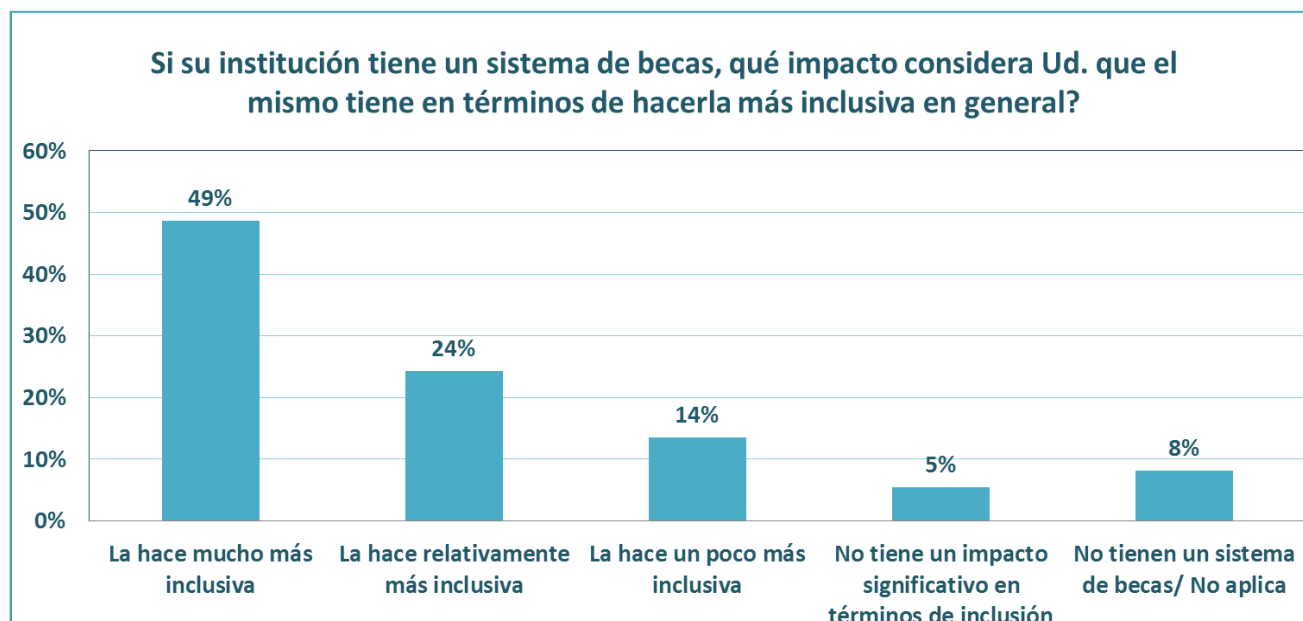


GRÁFICO 29: DISTRIBUCIÓN IMPACTO DEL SISTEMA DE BECAS

El 73% de las autoridades de las IES consideran que las becas tienen un alto impacto en términos de inclusión y apenas un 5.4% piensa que se trata de un mecanismo irrelevante para que una IES sea más incluyente. Este resultado es coherente con el hallazgo anterior acerca de que el marcador de nivel socioeconómico es el de mayor peso en tanto “barrera de acceso a las IES”. Como lo indica el gráfico a continuación, los estudiantes que reciben una beca gozan de igual trato que el resto de sus compañeros, por lo que los sistemas de beca no tendrían efectos perversos para la permanencia en las IES.

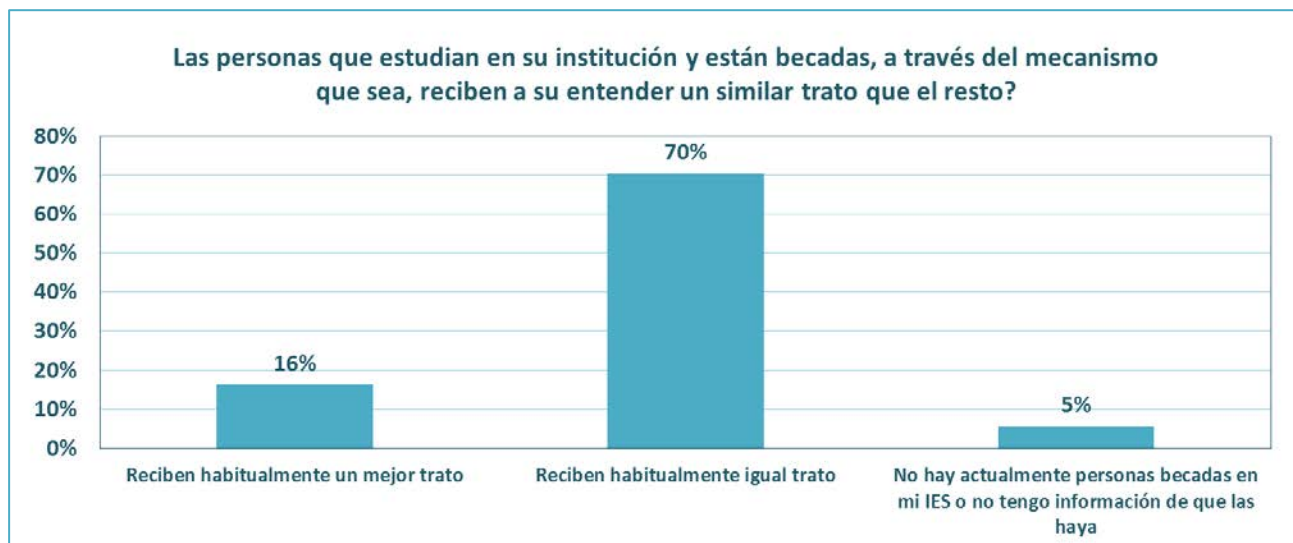


GRÁFICO 30: PERSONAS CON BECA Y TRATO

### 3.3.7 Sistema de becas e inclusión desde el punto de vista de cada una de los marcadores referidos

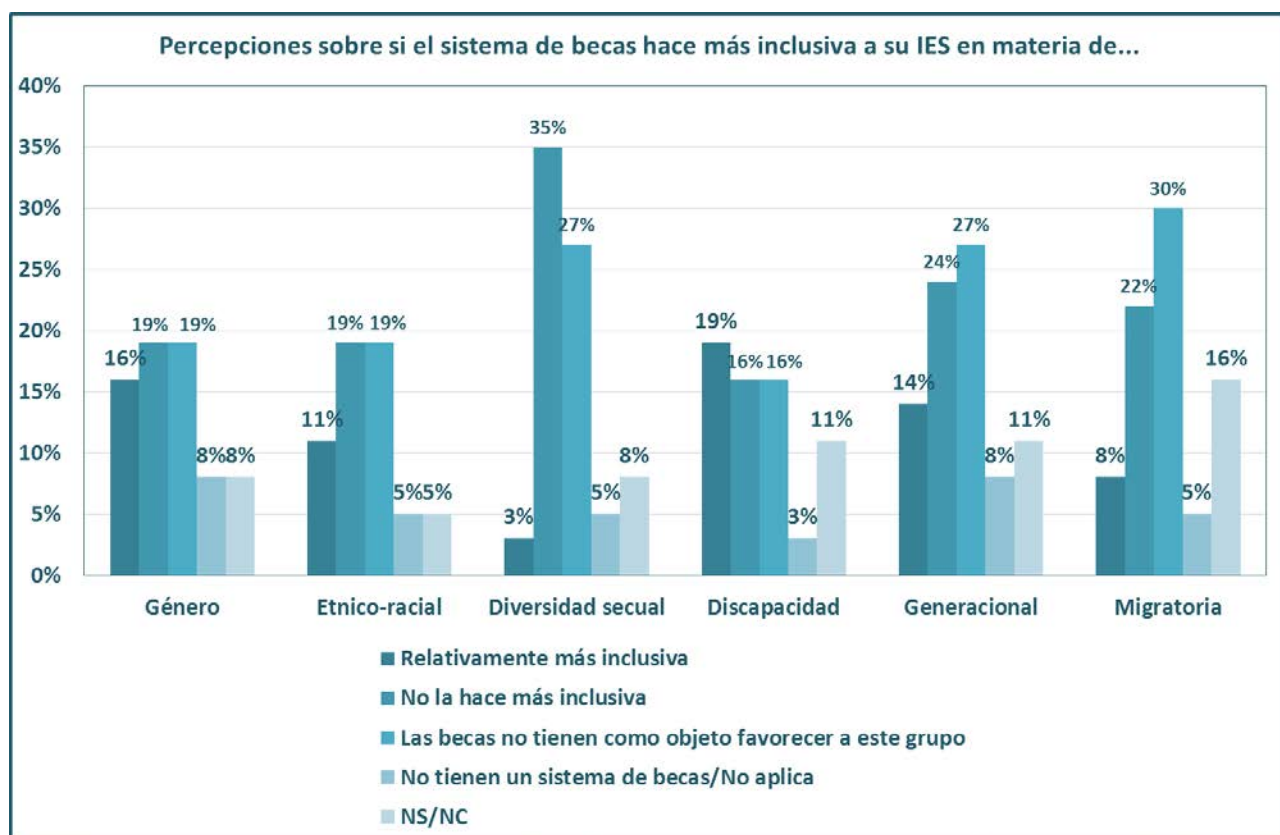


GRÁFICO 31: INCLUSIÓN Y SISTEMA DE BECAS

Sobre cómo el sistema de becas afecta la inclusividad en su IES en función de los diversos marcadores de diferencia, es interesante observar que el marcador sobre el cual las becas tienen mayor impacto inclusivo (“sí, la hace más inclusiva”) es la raza/etnia. Desde una perspectiva interseccional esto estaría indicando que las personas entrevistadas asocian los grupos de ascendencia étnico-racial minoritaria de sus países con una peor situación socioeconómica, lo cual es corroborado por los datos estadísticos regionales. En segundo lugar el sistema de becas haría las IES más inclusivas para las personas con discapacidad, marcador para el cual si agregamos el porcentaje de aquellos que piensan “la hace relativamente más inclusiva” sobrepasa el peso del marcador raza/etnia (51% y 49 % de respuestas, respectivamente). Estos dos marcadores son también los que acumulan una menor cantidad de respuestas para “las becas no tiene como objetivo favorecer a este grupo”. La edad, la diversidad sexual y la situación migratoria son los marcadores sobre los cuales las becas tienen menor impacto inclusivo.

# 4. REFLEXIONES FINALES

## 4 Reflexiones finales

El propósito de este apartado es retomar las hipótesis de trabajo y ponerlas en discusión a partir algunos resultados del estudio, sobre todo en sus aspectos más polémicos. Como se ha mencionado en el propio informe, los valores absolutos en un estudio de estas características no significan mucho en términos de representatividad estadística, pero nos aportan ideas sobre las formas concretas en que se percibe la inclusión y la equidad en la educación superior.

El grupo selecto de 94 personas que nos aportaron sus puntos de vista en 10 países de la región es muy trascendente porque pertenecen a un sector de la gestión universitaria y de gobierno que toma decisiones cuyos impactos no sólo involucran a la población universitaria actual, sino que se ven reflejados en multiplicidad de planos –económicos, sociales y culturales-, que alcanzan a toda la población. Las medidas concretas tendientes a promover una mayor democratización de la educación superior, entendida como un bien público y no como mercancía, el impulso de políticas y medidas más inclusivas en la educación superior son algunas claves para el futuro de la región en términos de democracia, de desarrollo y de equidad.

Por el conocido rezago de las mujeres en ocupar puestos de decisión en América Latina, no es sorprendente que del total de las 94 personas entrevistadas, sólo el 36% sean mujeres. Aun cuando las áreas ocupacionales vinculadas a la educación tienden a estar feminizadas en la mayoría de las IES, los cargos de decisión evidencian, como en los demás ámbitos de la “esfera productiva”, masculinización. Sólo en El Salvador y Guatemala las entrevistas se distribuyeron por sexo de forma paritaria. Por el contrario, en materia étnico racial la deficiencia de representación de los grupos minorizados no es tan fuerte, ya que el 60 % se auto identificó como mestizo/a y el 38% como blanco/a. Seguramente una indagación más profunda en la composición demográfica en materia étnico racial en cada país participante indique otros sesgos en materia de participación de minorías en cargos de decisión en el ámbito de la educación superior que la pregunta armonizada no permite ver.

Como se planeaba en la primera hipótesis de trabajo, el estudio permite inferir que la existencia de la idea de las discriminaciones múltiples -que operan de alguna forma no explicitada en la pauta-, no parece aún una noción muy firme entre las personas entrevistadas. Si bien una de las últimas preguntas hace referencia al efecto combinado que producen los marcadores de exclusión por medio de un ejemplo concreto y el 54.8% de las personas entrevistadas manifiesta estar de acuerdo con que los efectos de exclusión aumentan, el resto de las respuestas se distribuyen en otras opciones. Esto marca que un poco menos de la mitad de las personas que ejercen cargos de responsabilidad no considera grave el efecto que producen las discriminaciones múltiples.



Si se compara esta pregunta con la forma en que perciben la igualdad de oportunidades separando los diversos marcadores de diferencia, se observa que es muy baja con relación al sexo y a la orientación sexual y presenta opiniones más polarizadas cuando se pregunta por el origen étnico racial, que abarcan porcentajes cercanos al 40 % entre las personas que opinan que esa dimensión no afecta el acceso a la educación superior, y las que opinan que sí lo hace. La edad y el status migratorio parecen factores poco problematizados. El nivel socio económico es la dimensión que afecta en forma más clara la percepción sobre la igualdad de oportunidades al igual que la discapacidad, pero aun configurando el NSE la matriz más obvia de exclusión, la que tiene más tradición, antecedentes y forma parte del denominado sentido común extendido, hay una cuarta parte de las personas entrevistadas que piensan que no tiene incidencia en la igualdad. Algo similar aparece con la discapacidad en que aproximadamente la mitad de las personas consultadas entiende que la igualdad de oportunidades se ve afectada por este marcador, pero el otra mitad entiende que no lo es.

Entonces la pregunta sobre las ideas que tienen los decisores y las decisoras en torno a las discriminaciones múltiples y la igualdad de oportunidades es relevante en términos de los grados de visibilidad que adquieren los asuntos en la agenda. ¿Qué significación podemos atribuir a la afirmación contundente aportada en una de las entrevistas: “en este país no hay discriminación”? Puede ser una afirmación que se produce en el marco de un discurso normativo formulado desde el ‘deber ser’, puede ser efecto de un desconocimiento de las estadísticas del país, puede interpretarse también como ejemplo de diferencia en las matrices interpretativas entre el instrumento de investigación y la persona entrevistada. Puede ser consecuencia del proceso de naturalización que conllevan los procesos de discriminación. Posiblemente puedan abrirse otras múltiples opciones que expliquen ese tipo de afirmación, pero podemos invertir la pregunta y plantearnos: ¿Cómo deberían ser las prácticas de incidencia en las instituciones de educación superior en la región para que los procesos complejos de exclusión sean visualizados? Para que no quede margen de duda o desconocimiento acerca de las realidades que surgen de las propias estadísticas oficiales de los países, que profundice el análisis de las normativas institucionales y otras medidas que mejoren la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la movilidad en la educación superior.

En relación a la segunda hipótesis de trabajo, se podía pensar que las percepciones sobre la inclusión y la equidad estaban mediadas por las posiciones de sujeto puestas en juego a la hora de interpretar la realidad y de ser interpelada por la misma. En esta línea parece un dato relevante que las mujeres resulten más críticas que los varones respecto a la inclusividad en sus sistemas de educación superior. Como se desprende de algunos gráficos, la amplia mayoría de los varones considera el sistema bastante inclusivo, mientras que una mayoría –menos marcada– de las mujeres lo considera “relativamente poco inclusivo”. Parecen considerablemente más las mujeres

que lo consideran “poco o nada inclusivo” más aún cuando la participación de las mujeres en el total de las entrevistas es de apenas un poco más que la tercera parte del total.

De igual forma, leído a la luz de la ascendencia étnico-racial quienes tienden a considerar menos inclusivo el sistema tienden a ser quienes pertenecen a grupos minorizados. A pesar de que, como se dijo, son pocas las personas las que tienden a considerarlo poco o nada inclusivo, entre ellas predominan largamente las que se declaran “mestizas”. Por el contrario, entre quienes sostienen que el sistema es muy inclusivo están mucho más representadas quienes se declaran “blancas”.

Un elemento para la discusión lo aporta la comparación entre percepciones sobre inclusividad en el sistema en general y en la propia institución, o las diferencias en las percepciones sobre inclusividad entre las personas que se auto declaran mestizas y las que lo hacen como blancas del ejemplo anterior, o las ideas sobre el rol que cumplen las instituciones supra universitarias. Las lecturas de la realidad y de la ‘gramática institucional’ –como lo plantea Chantal Mouffe-, se realiza desde las diferentes posiciones que tiene (o que encarna) un sujeto que es múltiple y contradictorio. En ese sentido es factible que la subjetividad genere lecturas de la realidad aparentemente opuestas. Sabemos que las dinámicas implicadas en los procesos de discriminaciones múltiples, o de subalternización y minorización, ponen en cuestión la lógica meritocrática que sostiene la legitimidad en la obtención de las credenciales académicas y en definitiva de las instituciones de educación en general.

Entonces algunos datos nos obligan a pensar en la dificultad para articular ambos planos, y en cómo entender la discriminación y al mismo tiempo no deslegitimar un sistema de acreditaciones que se plantea como equitativo en tanto se basa en el mérito. Cómo afecta la posición de subalternidad (que no todas las personas asumimos del mismo modo, ni desde los mismos marcadores) las percepciones sobre la realidad y las construcciones racionalizadas sobre la misma. ¿Qué sucede cuando algunas preguntas nos enfrentan con nuestra propia historia, nos interpelan desde los marcadores que constituyen nuestra identidad? Haber transitado en forma exitosa por el sistema de educación superior es una evidencia –engañosa en muchos sentidos-, sobre la igualdad de oportunidades que el sistema genera, más aun cuando se ha llegado a ocupar cargos de decisión en el sistema educativo. Reconocer la forma en que se combinan los diferentes planos sigue siendo un desafío político y académico.

# 5. BIBLIOGRAFÍA

## 5 Bibliografía

- Arana, Ligia; Portocarrero, Ana Victoria (2014) “Diversidad sexual y educación superior”. En: Carvajal, Zaira *et al.* (2014) (77 - 89) *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*, Segunda edición 2014.
- Arancibia, Susana; Rodríguez, Germán; Fritis, Romina; Tenorio, Nitza; Poblete, Héctor (2013) “Representaciones Sociales en Torno a Equidad, Acceso y Adaptación en Educación Universitaria”. En: *Psicoperspectivas*;12(1): 116-138, ND.
- Aron, Raymond (1961) *La Lucha de clases*. Barcelona, Seix Barral.
- Barth Frederick. (Comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D.F. Fondo de Cultura Económica. Disponible el 8 de marzo en: <http://www.scribd.com/doc/12975330/Barth-Los-grupos-etnicos-y-sus-fronteras>
- Blanco Pérez, Fernando; Flórez Paredes, Elizabeth; Giménez Mercado, Claudia (2013) “La equidad y la calidad en los procesos de admisión a la Educación Superior” En: *Rev. Ped*;31(89): 251-276, ILUS, GRA. Caracas, Universidad Simón Bolívar y Universidad Central de Venezuela.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela (2011) “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos”. En: *Perfiles educativos*; 33 (spe): 211-225, ND.
- Buquet, Ana, Montiel, Sara y Aguilar, Guillermina (2014) “Educación Superior y perspectiva de género”. En: Carvajal, Zaira *et al.* (2014) (pp. 25 -38) *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*, Segunda edición 2014.
- Carvajal Orlich, Zaira; Hellen Chinchilla Serrano, María Amalia Penabad Camacho (Editoras) (2013) *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada para talleres de sensibilización y capacitación en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. San José de Costa Rica, Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional.
- Carvajal Orlich, Zaira., Chinchilla Serrano, Hellen. Penabad Camacho, María Amalia, Ulate Rodríguez, Carmen E. (2014). *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*, Segunda edición 2014. Disponible el 14 de abril en: <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>
- Chan de Avila, Jennifer; Sabina García Peter, Martha Zapata Galindo (eds) (2013) *Incluyendo sin excluir. Género y Movilidad en instituciones de educación superior*. Berlín, editorial tranvía

- Chávez Achong, Julio. (2013) “Perú: inclusión social y discriminación social”. En: *Rev. Lusófona de Educação*. Universidad Nacional Agraria La Molina, Lisboa, n. 24. Disponible el 2 de mayo 2014 en: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000200009&lng=pt&nrm=iso)
- Dahl, Robert (1993) *La democracia y sus críticos*. Barcelona, Paidós.
- Darré, Silvana; Sosa Fernanda; Beramendi, Carmen (2014) “Diversidad etaria y educación superior”. En: Carvajal, Zaira *et al.* (2014) (90 - 100) *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*, Segunda edición 2014.
- Díez de Urdanivia, Clara Martha Adalid (2010) “Cobertura, calidad y equidad en el posgrado, ¿existe algún cambio?” En: *Polít. cult.*; (35): 183-208, GRA, TAB.
- Didou-Aupetit, Sylvie (2013) “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”. En: *Rev. iberoam. educ. super*;4(11): 83-99, ND.
- Didou-Aupetit, Sylvie (2011) Cobertura y promoción de la educación superior en México. ¿Cambio de política o retórica? *Perfiles educativos*; 33 (spe): 59 – 65, ND.
- Espinoza Díaz, Óscar; González, Luis Eduardo (2009) “Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad”. En: *Soc. Econ.*; (22): 68-94, GRA, TAB.
- Esteves, Ana y Diana Santos (2013) (Comp.) *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. Quito, FLACSO Ecuador – MISEAL.
- Felicetti, Vera Lucia; Morosini, Marília Costa (2009) “Equidad e iniquidad en la Educación Superior: una reflexión”. En: *aval.pol públ.Educ.*;17 (62): 9-24, GRA.
- Guimarães, Raquel Rangel de Meireles (2013) “El futuro de la educación superior en los países BRIC: una perspectiva demográfica”. En: *Rev. bras. estud. popul.*;30 (2): 549-566, GRA, TAB.
- Gómez Campo, Víctor Manuel; Celis Giraldo, Jorge Enrique (2011) “Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia”. En: *Rev.estud.soc.*; (33): 106-117, ND.
- Herrera Llamas, Jorge Antonio (2013) “Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana”. En: *rev.latinoam.bioet.*;13 (1): 8-17, ILUS, TAB.
- Jiménez, Rodrigo, María Conceição da Costa, Rebeca Feltrin, Márcia Tait, (2014) “Condición económica y educación superior”. En: Carvajal, Zaira *et al.* (2014) (39-50) *Guía para acompañar*

*procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*, Segunda edición 2014.

Jiménez, Rodrigo; Chinchilla, Hellen; Carvajal, Zaira; Penabad, María Amalia; Ulate, Carmen (2014) “Igualdad y discapacidad en la educación superior”. En: Carvajal, Zaira *et al.* (2014) (65 - 75) *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*, Segunda edición 2014.

Quintero, Oscar; Gómez, Ana Yineth y López, Freddy (2014) “Etnia – raza en la educación superior”. En: Carvajal, Zaira *et al.* (2014) (51- 64) *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional*, Segunda edición 2014.

Mannheim, Karl (1963) *Ensayos de Sociología y Psicología Social*. México. Fondo de Cultura Económica.

Martínez Larrechea, Enrique, Chiancone, Adriana (2011) “La Educación Superior en Uruguay: matriz inercial y escenarios de cambio”. *Innovación Educativa*, Octubre-Diciembre, 123-132. Disponible el 12 de julio de 2014 en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350014>

MISEAL (2011) *Descripción de la Acción*. Freie Universität Berlin. Documento de trabajo.

MISEAL (2012) *Desarrollando el sistema de indicadores interseccionales*. Documento de trabajo. Disponible en el OIE:

<http://www.oie-miseal.ifch.unicamp.br/es/construccion-de-los-indicadores>

Mejía, Oscar; Castro, Carolina (2008) “La categoría de élite en los estudios políticos. Una exploración epistemológica”. En: *Estudios Políticos y Sociales*, Tomo 6, Bogotá, Ed. Universidad Nacional de Colombia. Visita 2 de mayo de 2014 en:

<http://www.espaciocritico.com/?q=node/45>

Mellado, María Virginia (2008) “Notas historiográficas sobre los estudios de elites en la Argentina. Política, sociedad y economía en el siglo XX”. En: *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas* DOSSIER Ideas V.10 N° 2 Mendoza jul./dic. Visita 10 de mayo de 2014 en:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851--4902008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851--4902008000200004&script=sci_arttext)

Mosca, Gaetano (1995) *La Clase Política*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Moya, Cristóbal (2011) "Equidad en el acceso a la educación superior: los "cupos de equidad" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile" En: *Calidad en la educación*; (35): 255-275, GRA, TAB.
- Mouffe, Chantal (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. España. Paidós.
- Munévar, Dora Inés y Ana Yineth Gómez Castro (2013) *RUTAS POSIBLES DESDE EL SUR ... Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Colombia, Universidad Nacional de Colombia.
- Munévar, Dora Inés y María Da Costa (2014) "Apalabrando la perspectiva interseccional vivida con el proyecto MISEAL" En: Carvajal Orlich et al (2014) *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada para talleres de sensibilización y capacitación en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. (pp.13 – 18) San José de Costa Rica, Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional.
- Naciones Unidas (1993) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Disponible el 10 de agosto de 2014 en:  
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Navarrete, David (2011) "Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas". En: *Perfiles educativos* vol.33 no.spe México-
- Pareto, Wilfredo (1987) *Escritos Sociológicos*. Madrid, Alianza Editorial.
- Pateman, Carole (1992) "Feminismo y democracia". En *Debate Feminista*. Disponible el 10 de agosto 2014 en: <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/femini277.pdf>
- Pérez, A. y Díaz, M. (2008). *El acceso a la educación superior en Venezuela: ¿equidad o inequidad* Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello. Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Sartori, Giovanni (1988) *Teoría de la Democracia*. Madrid. Alianza Editorial.
- Tristá Pérez, Boris; Gort Almeida, Amelia; Iñigo Bajos, Enrique (2013) "Equidad en la Educación Superior Cubana: Logros y Desafíos". En: *Rev. Lusófona de Educação*; (24): 125-139, TAB.
- Wright Mills, Charles (1963) *La élite del poder*. México. Fondo de Cultura Económica.

Young, Iris (1989) *Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. Ethics*, Vol. 99, No. 2. (Jan., 1989), pp. 250-274. Disponible el 29 de abril de 2014 en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0014-1704%28198901%2999%3A2%3C250%3APAGDAC%3E2.0.CO%3B2-L>

Zapata Galindo, Martha; Sabina García Peter, Jennifer Chan de Avila (ed) (2013) *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional. Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*. Disponible el 12 de mayo de 2014 en:

[http://miseal.org/images/pdf/resultados/09-01-2014-interseccionalidadendebate\\_misealweb.pdf](http://miseal.org/images/pdf/resultados/09-01-2014-interseccionalidadendebate_misealweb.pdf)



# 6. ANEXOS

## 6 ANEXOS

### Anexo I

**Estudio: Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre inclusión social y equidad en las IES en América Latina a propósito del Proyecto MISEAL**

#### **Criterios para la selección de personas a entrevistar**

Se procurará en todos los casos entrevistar a la figura designada como titular. Se realizarán 10 entrevistas por país, incluyendo cuatro figuras de gobierno consideradas de especial relevancia en lo que respecta a las políticas de educación superior y seis figuras del sistema universitario con similares características.

Los criterios para la selección de estas diez personalidades, clasificadas a su vez en autoridades de primer y de segundo nivel (en función de su jerarquía política y capacidad de incidencia en el sistema de educación superior) se explicitan a continuación. Estos reflejan su rol en la referida estructura de decisión de la educación superior, que a su vez es muy heterogénea de acuerdo a los países que integran el proyecto. Por esta razón puede no ser sencillo identificar el cargo al que cada figura procura referirse, lo que requerirá de un profundo nivel de conocimiento del funcionamiento y estructura del sistema de educación superior de cada país. Por idéntico motivo el sistema de suplencias que se detalla tiene un relativamente alto nivel de complejidad y debe ser respetado a efectos de mantener la coherencia interna del relevamiento.

En caso de que existan dificultades para identificar el cargo al que cada figura refiere, tanto en lo que respecta a los titulares como a los suplentes, las/os consultoras/es encargados del relevamiento en cada país deberán trasladar estas dificultades a las contrapartes de MISEAL quienes deberán ponerse en contacto con la coordinación del proyecto.

#### **Identificación de los roles que ejercen las personas a entrevistar**

##### **Gobierno**

##### **Nivel 1, Figura 1**

-Siempre se deberá entrevistar a los Ministros de Educación.

-En caso de que los esfuerzos realizados para lograrlo no den frutos y la entrevista no sea viable, se considerará figura de primer nivel de gobierno – en calidad de “suplente” – quien en cada país se

identifique como la máxima autoridad en materia de Planeamiento/Rectoría/Orientación de las políticas de la educación superior (Por ejemplo, en Argentina, el Director De la Secretaría de Políticas Universitarias).

-Se considerarán como suplentes de esta figura a

1) la máxima autoridad en materia de Planificación de las políticas de la educación (a diferencia del titular referido anteriormente, se trata en este caso de responsables de trazar los lineamientos de implementación de las políticas educativas en general, no las estrictamente referidas a la educación superior);

2) la máxima autoridad del organismo responsable de la evaluación de las políticas de la educación superior (en este caso, se trata nuevamente de concentrarse en las políticas de educación superior, pero concretamente en quien detenta la responsabilidad de su evaluación, ya no de su orientación, planificación ni implementación)

3) la máxima autoridad del organismo responsable de la evaluación de las políticas de la educación en general (nuevamente, si no es posible identificar o contactarse con una figura a cargo de la evaluación de las políticas de educación superior, se ampliará el criterio a quien sea responsable por la evaluación de los distintos niveles de las políticas educativas (lo que deberá incluir las de educación superior).

### **Nivel 1, Figura 2**

La segunda figura gubernamental a entrevistar será la que se identifique como máxima autoridad de la agencia estatal de investigación científica más importante. Nos referimos a las Comisiones Sectoriales, Consejos Superiores y organismos de Investigación Científica Supra-Universitarios o dependientes del Sistema Universitario (p.ej. CSIC, CONICET, etc.).

Como suplente se seleccionará a la persona que ocupe el segundo lugar en la línea de mando institucional. Si fuera necesario recurrir a un segundo suplente, se evaluará con la coordinación del proyecto entrevistar a la máxima autoridad de otra agencia de investigación supra-universitaria.

### **Nivel 2, Figura 1**

Se entrevistará a la máxima autoridad en materia de acreditación de universidades, facultades y carreras universitarias (P. ej., en Argentina, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria; en Brasil: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior).

## **Nivel 2, Figura 2**

Se entrevistará a la máxima autoridad jerárquica de quien dependan las políticas pedagógico-didácticas universitarias y/o las decisiones de los organismos encargados de las políticas de capacitación técnica/ docente orientadas a la formación continua y el perfeccionamiento docente en la educación superior (p. ej., en Uruguay, Comisión Sectorial de Educación Permanente dependiente de la Comisión Sectorial de Enseñanza).

En caso de que no se identifique un organismo central que planifique políticas de perfeccionamiento docente universitario o superior, se considerarán suplentes las figuras encargadas de los planes de perfeccionamiento docente:

- 1) a nivel general, en el que esté incluido el universitario (P.ej., en Argentina, el Instituto Nacional de Formación Docente);
- 2) a nivel superior no universitario.

### **Sistema Universitario:**

## **Nivel 1, Figura 1**

Siempre se entrevistará al Rector de la universidad socia de MISEAL

## **Nivel 1, Figuras 2 y 3**

El criterio de priorización de entrevistas para los países en lo que exista un organismo nacional responsable de la dirección y coordinación de la educación superior (Consejo Nacional de Rectores o un órgano con similares funciones) será, primero, el de entrevistar al Presidente en funciones.

El segundo entrevistado será el Rector de la Universidad Estatal con mayor matrícula (no con mayor número absoluto de egresos, puesto que si ambos rankings no coinciden precisamente una alta matriculación y el número relativamente más bajo de egresos puede dar cuenta de un sistema más expulsivo, por lo que la incidencia en materia de inclusión cobra mayor importancia, así como las percepciones al respecto). Suplencias: en los casos en que a) no exista un Consejo Nacional de Rectores; b) de que ambas figuras (Presidente del CNR y Rector de la mayor Universidad) coincidan, o c) alguna de ellas coincida con el/la representante de la Universidad socia de MISEAL:

- 1) se entrevistará al/la Rector/a de la Universidad más antigua.

2) si éste también coincidiera con las figuras mencionadas se seleccionará al/la Rector/a de la segunda Universidad en matrícula, con suplencia de la tercera y así sucesivamente.

## **Nivel 2, Figuras 1, 2 y 3**

Se entrevistará al/la Secretario/a General o representante máximo de las entidades gremiales centrales de docentes, no docentes y estudiantes.

En cualquiera de los tres órdenes, en caso de no exista una gremial única se entrevistará a las más altas autoridades de la entidad con mayor representación a nivel nacional, teniendo en cuenta siempre que sea posible su incidencia y participación en las decisiones de las universidades.

En el caso de aquellos países en los que los centros de estudiantes no estén agrupados en alguna forma de Federación o Central y no tengan participación en los gobiernos universitarios, se entrevistará a la agrupación de mayor relevancia y representatividad a nivel nacional siempre y cuando tenga claras funciones gremiales (de representación estudiantil) y actividades de incidencia a nivel académico.

En caso de que en cualquiera de los tres órdenes haya dudas respecto a la representatividad, relevancia o pertinencia de la agremiación seleccionada o que existan dudas respecto a la forma de seleccionarla, se deberá tomar la decisión de forma conjunta con la coordinación del proyecto.

## **Pautas generales**

### **Para la selección de suplentes:**

1) Siempre que sea estrictamente necesario recurrir a los suplentes se deberá realizar la consulta a la coordinación del proyecto para, de común acuerdo y atendiendo a las particularidades de cada sistema educativo, identificar si se trata efectivamente de la figura recomendada según los presentes criterios de selección y por tanto la más pertinente.

2) Es posible que algunas personas identificadas en un cuadrante reaparezcan en otro, puesto que podrán estar cumpliendo roles diferentes. Altas jerarquías a nivel nacional pueden a su vez tener un puesto de fuerte incidencia en el sistema universitario, en el sistema de investigación nacional o Estadual, en los sistemas universitarios o bien ser rectores de una Universidad.

En caso de que se repitan las personas, se las entrevistará en un rol prioritario, definido este según el criterio que sigue : figuras de gobierno de primer nivel, figuras del sistema universitario o de las universidades de primer nivel, figuras del gobierno de segundo nivel y por último, figuras del

sistema universitario o de las universidades de segundo nivel. Cuando esto suceda, no se entrevistará al suplente sino a la persona que ocupe el segundo cargo de mayor importancia en la institución de referencia (Vicerrector, Subdirector, etc.). En caso de que ésta persona no esté disponible no se bajará a un tercer nivel en la escala jerárquica sino que se procederá a entrevistar al suplente.

**IMPORTANTE:** Respecto al total de entrevistas o recurso a suplencias de diferentes cuadrantes:

Habiendo entrevistado a las 4 figuras de gobierno y a un mínimo de 2 figuras de segundo nivel del sistema universitario, se entrevistará a la lista de suplentes del nivel 1 del sistema universitario (identificado como “prioridad 2”), hasta completar las diez entrevistas en total.

PERCEPCIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.

Estudio con autoridades universitarias y gubernamentales de 10 países.

© 2014 Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina – MISEAL

© Silvana Darré Otero, Luciana Fainstain Patiño, Fernanda Sosa Cedriani, Carmen Beramendi Usera, autores/as; Rocío Ramírez Rodríguez, editora.

ISBN: 978-3-00-048034-8

Contacto  
Coordinación MISEAL  
Instituto de Estudios Latinoamericanos  
Freie Universität Berlin  
Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlín  
Tel.: +49 (030) 838 55109  
Fax: +49 (030) 839 55464  
contacto@miseal.org  
www.miseal.net