

GUÍA DESDE UN ENFOQUE INTERSECCIONAL

Metodología para el Diseño y Aplicación
de Indicadores de Inclusión Social y Equidad
en Instituciones de Educación Superior
de América Latina

Autores:

MARTHA ZAPATA GALINDO

ANDREA CUENCA

ISMAEL PUGA

GUÍA DESDE UN ENFOQUE INTERSECCIONAL

Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina

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

© Martha Zapata Galindo, Andrea Cuenca, Ismael Puga, autores/as

Todos los derechos reservados

Elaborado en Alemania

Primera edición

ISBN: 978-3-00-047921-2

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

ELABORACIÓN EMPRENDIDA POR:

Martha Zapata Galindo
Andrea Cuenca
Ismael Puga

CON APORTES DE:

Equipo MISEAL FUB, Alemania

Rocío Ramírez Rodríguez
Tania Revollar Ridoutt
Martha Zapata Galindo

Equipo MISEAL UNICAMP, Brasil

Maria C. Da Costa
Regina Facchini
Rebeca Buzzo Feltrin
Helena Sampaio
Cibele Yhan Andrade
Mauricio Kleinke
Equipo MISEAL UNAL, Colombia
Luz Gabriela Arango Gaviria
Dora Inés Munévar Munévar
Ana Yineth Gómez Castro

Equipo MISEAL UNA, Costa Rica

Zaira Carvajal Orlich
María Luisa Preinfalk Fernández
Maria Amalia Penabad Camacho
Helena Chinchilla Serrano
Carmen Ullate

Equipo MISEAL FLACSO, Chile

Gabriel Guajardo Soto
Christian Rivera Viedma

Equipo MISEAL FLACSO, Ecuador

Ana María Goetschel Garzón
Betty Argentina Espinosa Quintana
Ana Esteves Estefanell
Diana Sofía Santos Alarcón

Equipo MISEAL UES, El Salvador

Adela Marlene Lozano Martínez
Claudia María Melgar de Zambrana
Nuria Torres de Santos
Equipo MISEAL UAB, España
Montserrat Rifá Valls
Laura Duarte Campderrós
Anna Grau Casajust

Equipo MISEAL UNAM, México

Ana Gabriela Buquet Corleto
Sara Emilia Montiel Arias
Laura Lizeth Pliego Delgado

Equipo MISEAL FLACSO, Uruguay

Silvana Darré Otero
Carmen Beramendi Usera
Fernanda Sosa Cedrani

INDICE

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Presentación: El Proyecto MISEAL | 12 |
| 2 | Introducción: Multidimensionalidad y heterogeneidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina | 16 |
| | Multidimensionalidad de las Desigualdades | 16 |
| | Heterogeneidad en las Instituciones de Educación Superior | 17 |
| 3 | Objetivos de la Guía..... | 20 |
| 4 | Marco Teórico: El Enfoque Interseccional..... | 21 |
| | Rastreando el Origen de la Interseccionalidad | 21 |
| | El Enfoque Interseccional: Algunas Definiciones y Posturas | 23 |
| | El Modelo Teórico-metodológico de McCall | 24 |
| 5 | Sistemas de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior | 27 |
| | ¿Qué son Indicadores de Inclusión Social y Equidad?..... | 27 |
| | Indicadores Simples y Compuestos | 27 |
| | ¿Qué es un Sistema de Indicadores?..... | 28 |
| | Antecedentes: Indicadores de Género..... | 29 |
| | Tipos de Indicadores de Género..... | 29 |
| | Sistemas de Indicadores de Género..... | 30 |
| | Desafíos para la Construcción de un Sistema de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior | 33 |
| | La Propuesta y Aporte del Observatorio..... | 34 |
| 6 | Metodología..... | 36 |
| | Conceptos Básicos: éxito y fallo, población, y grupos focales y de referencia | 36 |
| | Dimensiones de Inclusión y Poblaciones de Estudio..... | 38 |
| | Marcadores de Diferencia..... | 42 |
| 7 | Ejercicios Analíticos..... | 45 |
| 7.1 | Ejercicio con Población Estudiantil en la Universidad Estadual de Campinas | 45 |
| | Población, éxitos y fallos | 46 |
| | Calculando una razón de momios..... | 47 |
| | Introduciendo una variable de control | 49 |
| | Análisis interseccional..... | 50 |
| 7.2 | Ejercicio con Población Docente en la Universidad Nacional de Colombia..... | 56 |
| | Población, éxitos y fallos..... | 56 |

| | | |
|-----|--|----|
| | Marcadores de diferencia | 58 |
| | Calculando las razones de momios..... | 59 |
| | Introduciendo una variable de control | 61 |
| | Análisis interseccional..... | 63 |
| 7.3 | Ejercicio con Población Administrativa en la Universidad de la República | 67 |
| | Población, éxitos y fallos..... | 67 |
| | Marcadores de diferencia | 71 |
| | Calculando las razones de momios..... | 71 |
| | Introduciendo una variable de control | 74 |
| | Análisis interseccional..... | 77 |
| 8 | Comentarios finales y recomendaciones..... | 85 |
| 9 | Referencias..... | 87 |
| 10 | Anexos | 89 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Definiendo la población y los criterios de “éxito” para los estudiantes, docentes y administrativos en las distintas dimensiones de inclusión/exclusión..... | 42 |
| Tabla 2: Postulantes a la UNICAMP 2012, matriculados y no matriculados | 47 |
| Tabla 3: Postulantes a la UNICAMP 2012, matriculados y no matriculados según tipo de Escuela..... | 47 |
| Tabla 4: Elementos en el cálculo de una razón de momios. | 48 |
| Tabla 5: población, éxitos y fallos para programas de alta y baja demanda en la UNICAMP. | 49 |
| Tabla 6: Razones de momios para la intersección de la escuela de egreso con otros marcadores en la UNICAMP..... | 51 |
| Tabla 7: Razones de momios para la intersección entre escuela de egreso, sexo y educación de la madre, postulantes UNICAMP..... | 52 |
| Tabla 8: Razones de momios para la intersección entre escuela de egreso, sexo y raza- etnicidad, postulantes UNICAMP..... | 53 |
| Tabla 9: Razones de Momios para distintas Intersecciones considerando Sexo, Postulantes UNICAMP..... | 54 |
| Tabla 10: Niveles de Exclusión para distintas Intersecciones Considerando Sexo, Postulantes UNICAMP..... | 55 |
| Tabla 11: Clasificación de Cargos Docentes en la UNAL | 57 |
| Tabla 12: Éxitos y fallos para acceder al cargo de profesor titular | 57 |
| Tabla 13: Éxitos y fallos en la obtención de salarios altos y muy altos..... | 58 |
| Tabla 14: Éxitos y fallos para acceder al cargo de profesor titular según sexo | 59 |
| Tabla 15: Elementos en el cálculo de una razón de momios. | 60 |
| Tabla 16: Éxitos y fallos en la obtención de salarios altos y muy altos en la población docente, considerando sexo..... | 61 |
| Tabla 17: Éxitos y fallos para acceder al cargo de profesor titular, considerando sexo y antigüedad | 62 |
| Tabla 18: Éxitos y fallos para obtener salarios altos en la población docente, considerando sexo y antigüedad..... | 63 |
| Tabla 19: Razones de momios para acceder a cargos de profesor titular, considerando sexo, edad y antigüedad..... | 64 |
| Tabla 20: Niveles de Exclusión para acceder al cargo de profesor titular, considerando edad, sexo y antigüedad..... | 65 |
| Tabla 21: Razones de momios para obtener salarios muy altos entre la población docente, considerando sexo, edad y antigüedad..... | 65 |
| Tabla 22: Niveles de Exclusión para obtener salarios muy altos entre la población docente, considerando sexo, edad y antigüedad..... | 66 |
| Tabla 23: Razones de momios para obtener salarios altos entre la población docente, considerando sexo, edad y antigüedad..... | 67 |
| Tabla 24: Niveles de Exclusión para para obtener salarios altos entre la población docente, considerando sexo, edad y antigüedad..... | 67 |
| Tabla 25: Clasificación de Cargos no Docentes en la UDELAR..... | 69 |

| | |
|---|----|
| Tabla 26: Éxitos y fallos para acceder a cargos administrativos superiores..... | 70 |
| Tabla 27: Éxitos y fallos en la obtención de salarios altos y muy altos en la población administrativa..... | 70 |
| Tabla 28: Éxitos y fallos para acceder a cargos administrativos superiores según sexo..... | 72 |
| Tabla 29: Elementos en el cálculo de una razón de momios. | 72 |
| Tabla 30: Éxitos y fallos en la obtención de salarios altos y muy altos en la población administrativa, considerando sexo | 74 |
| Tabla 31: éxitos y fallos para acceder a cargos administrativos superiores, considerando sexo y nivel educativo..... | 75 |
| Tabla 32: Éxitos y fallos para obtener salarios altos en la población administrativa, considerando sexo y nivel educativo..... | 76 |
| Tabla 33: Razones de momios para acceder a cargos técnicos o superiores, considerando sexo, etnicidad, edad y nivel educativo | 78 |
| Tabla 34: Razones de momios para acceder a cargos técnicos o superiores, considerando las distintas intersecciones entre marcadores de diferencia..... | 80 |
| Tabla 35: Niveles de Exclusión para para obtener salarios muy altos entre la población docente, considerando sexo, edad y antigüedad..... | 81 |
| Tabla 36: Razones de momios para obtener salarios altos en la población administrativa, considerando sexo, etnicidad, edad y nivel educativo | 82 |
| Tabla 37: Razones de momios para obtener salarios altos en la población administrativa, considerando distintas intersecciones entre marcadores de diferencia..... | 83 |
| Tabla 38: Niveles de Exclusión para obtener salarios altos en la población administrativa, considerando distintas Intersecciones entre marcadores de diferencia | 84 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo A Tablas de frecuencias absolutas para el ejercicio con población docente | 89 |
| Anexo B Tablas de frecuencias absolutas para el ejercicio con población administrativa | 90 |
| Tabla A 1. Frecuencias de éxitos y fallos para acceder al cargo de profesor titular | 89 |
| Tabla A 2. Frecuencias de éxitos y fallos para obtener salarios muy altos | 89 |
| Tabla A 3. Frecuencias de éxitos y fallos para obtener salarios altos | 89 |
| Tabla B 1. Frecuencias de éxitos y fallos para acceder a cargos directivos | 90 |
| Tabla B 2. Frecuencias de éxitos y fallos para acceder a cargos técnicos o superiores | 90 |
| Tabla B 3. Frecuencias de éxitos y fallos para obtener salarios muy altos..... | 91 |
| Tabla B 4. Frecuencias de éxitos y fallos para obtener salarios altos..... | 91 |

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| CELADE | Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía – División de Población |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina y el Caribe |
| COCEN | Coordinación de Centros y Núcleos Interdisciplinarios de Investigación |
| COP | Peso colombiano |
| FLACSO | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales |
| FU | Freie Universität Berlin |
| IDG | Índice de Desarrollo Relativo al Género |
| IDH | Índice de Desarrollo Humano |
| IEG | Índice de Equidad de Género |
| IES | Institución(es) de Educación Superior |
| IPG | Índice de Potenciación de Género |
| MISEAL | Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos |
| ONG | Organización No Gubernamental |
| OIE | Observatorio Transnacional de Inclusión social y Equidad en la Educación |
| PNUD | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo |
| PUCP | Pontificia Universidad Católica del Perú |
| RM | Razón de momios |
| UBA | Universidad de Buenos Aires |
| UCA | Universidad Centroamericana |
| UDELAR | Universidad de la República del Uruguay |
| UES | Universidad de El Salvador |
| UNA | Universidad Nacional de Costa Rica |
| UNAL | Universidad Nacional de Colombia |
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UYU | Peso uruguayo |

1 PRESENTACIÓN: EL PROYECTO MISEAL

El proyecto de investigación e implementación *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina* (MISEAL¹) es cofinanciado por la Unión Europea en el marco del programa de cooperación ALFA III, dirigido a la región de América Latina en el campo de la educación superior. El proyecto inició sus actividades en el año 2012, y en la actualidad cuenta con la participación de doce Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas² y cuatro europeas³, bajo la coordinación del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin (Alemania) en conjunto con la Universidad Estadual de Campinas (Brasil).

En términos generales, el proyecto busca promover procesos de inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. Uno de los objetivos específicos del proyecto consiste en desarrollar medidas para crear, cambiar o mejorar mecanismos de acceso, así como las condiciones de permanencia y movilidad de personas pertenecientes a grupos vulnerables o menos favorecidos en las IES de la región.

Como un resultado de dicho objetivo, se ha elaborado la presente guía. Su propósito es describir una metodología para la construcción de indicadores de inclusión social y equidad en las IES, a partir de los cuales, se pretende identificar y analizar el grado de inclusión -o exclusión- de aquellos grupos vulnerables o menos favorecidos en las poblaciones universitarias. La metodología ha sido diseñada desde un enfoque *interseccional*, en el cual se consideran varios *marcadores de diferencia*, tales como sexo, diversidad sexual, etnia o raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad. La *intersección* entre dos o más de estos marcadores, que tradicionalmente han sido tratados por separado, permite identificar situaciones de exclusión social y desigualdad más complejas en las cuales dichos marcadores operan de manera simultánea. La presente guía constituye entonces una valiosa contribución conceptual y metodológica al aportar un nuevo abordaje para la medición de procesos de inclusión social y equidad en las IES de América Latina.

¹ Página web: <http://www.miseal.net/>

² 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 (FLACSO) Sede Chile; FLACSO Sede Ecuador; Universidad de El Salvador (UES); FLACSO Sede Guatemala; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Centroamericana (UCA), Nicaragua; Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); y FLACSO Proyecto Uruguay.

³ Freie Universität Berlin, Alemania; Universitat Autònoma de Barcelona, España; University of Hull, Inglaterra; y Uniwersytet Lodzki, Polonia.

El siguiente documento es producto del trabajo conjunto de varios equipos del proyecto MISEAL en esta línea. En su etapa inicial, el equipo de *Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las IES de América Latina*⁴ del proyecto MISEAL participó identificando la situación actual de los datos e indicadores disponibles en las IES asociadas a proyecto, con el fin de conocer la composición de las poblaciones universitarias que las conforman. A partir de este primer diagnóstico, se realizó un análisis de la situación heterogénea de las IES respecto a su estructura, tamaño, funcionamiento y poblaciones. Asimismo, se desarrolló una estrategia para armonizar los datos e indicadores existentes que respetara las especificidades locales (ver: Esteves & Santos, 2013). Posteriormente, se inició una segunda fase de reflexión y análisis, en la que participaron los equipos de Brasil y Alemania⁵. Esta fase culminó con una propuesta de operacionalización del concepto de interseccionalidad para el análisis de los datos de acceso de estudiantes a una IES; propuesta que fue desarrollada por Helena Sampaio, Mauricio Kleinke y Cibele Yhan Andrade del equipo de la UNICAMP (Sampaio, Kleinke, & Andrade, 2013). Tomando este primer ejercicio de análisis como modelo e insumo, se pasó a la fase final del desarrollo de un sistema de indicadores desde una perspectiva interseccional. Esta fase se apoyó en el trabajo previo de armonización de datos e indicadores elaborado por el equipo de *Medidas para la transnacionalización de los resultados* del proyecto MISEAL⁶. Finalmente, y gracias al esfuerzo de algunas IES socias⁷, se logró reunir una serie de datos estadísticos de las poblaciones universitarias de instituciones específicas a partir de los cuales fue posible diseñar y aplicar la metodología propuesta en esta guía.

La guía está dirigida a un amplio grupo de lectores: diseñadores de políticas, investigadores/as, y personal administrativo que participen en el desarrollo, ejecución y toma de decisiones de los procesos de acceso, permanencia y movilidad en las IES. Así mismo, el documento puede ser de utilidad para los diferentes actores que integran la comunidad universitaria. En ese sentido, el texto está escrito en un lenguaje sencillo y poco técnico para su fácil entendimiento. La guía tiene ante todo un carácter pedagógico y se vale de una serie de ejercicios analíticos para describir la metodología propuesta. Por tal razón, no pretende ser un estudio riguroso y minucioso, en términos del uso de sofisticados modelos estadísticos y del análisis

⁴ Este equipo está conformado por las siguientes IES: UNICAMP, UNAL, UNA, UNAM, UCA y FLACSO-Uruguay.

⁵ Los primeros resultados de estas reflexiones fueron presentados en el encuentro anual de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) en Aguas de Lindoia, del 21 al 25 de Octubre de 2012.

⁶ Equipo conformado por las siguientes IES: FU, FLACSO-Chile, FLACSO-Ecuador, UES y FLACSO-Uruguay.

⁷ En este esfuerzo participaron las siguientes IES: UNA, FLACSO Uruguay y UDELAR, FLACSO-Ecuador, UNICAMP, UNAL, UES, la Universidad Autónoma de Barcelona y UNAM.

detallado sobre la situación de inclusión social y equidad en una determinada IES. Por el contrario, esta publicación debe considerarse como un documento orientador que ilustra la metodología desde un enfoque interseccional con base en ejercicios que pueden ser replicados, adaptados y refinados de acuerdo a las necesidades específicas del caso. Debido a su extensión, la guía contempla distintas rutas posibles (no excluyentes) de lectura: la primera consiste en leer la introducción, los objetivos, la metodología y las conclusiones, para tener una idea general y concatenada del contenido del texto, sin reparar en los detalles de los ejercicios analíticos. La segunda alternativa incluye una lectura de los anteriores apartados, pero concentrada específicamente en la descripción metodológica de la sección 5 y los ejercicios analíticos de la parte 6. Incluso, si el lector así lo prefiere, podría focalizarse únicamente en la lectura de uno de los tres ejercicios expuestos. Por ejemplo, si su interés se concentra más en la población docente, puede realizar una lectura al ejercicio correspondiente (apartado 6.2), el cual ilustra la aplicación de la metodología a esa población particular. El mismo procedimiento, entonces, se encuentra ilustrado de igual forma en los otros dos ejercicios. Finalmente, la última ruta es la lectura completa de la guía, la cual además ofrece un marco conceptual y de antecedentes que sustenta la propuesta metodológica, aplicada a tres casos institucionales distintos. Para facilitar la navegación por el documento, el lector encontrará índices de las tablas, siglas y anexos al comienzo de la guía. Algunos de los cálculos incluidos en los ejercicios analíticos se incluyen en los anexos, de forma que el lector pueda eventualmente comprobar los cálculos y replicar los ejercicios.

El documento está dividido en siete grandes partes. En la primera de ellas se realiza una introducción a la problemática actual de las desigualdades sociales en el contexto de las IES en América Latina, argumentando la importancia de implementar la metodología desde un enfoque interseccional. En la segunda parte se describen los objetivos, los destinatarios, y el alcance de la presente guía. El tercer apartado presenta de modo sucinto el concepto de *interseccionalidad*. Se incluye un breve recorrido de los antecedentes históricos que dieron origen al concepto, un resumen de los principales planteamientos teóricos al respecto, así como el desarrollo de un método de medición a partir de los mismos.

La cuarta sección está dedicada al *Observatorio Transnacional de Inclusión social y Equidad en la Educación Superior* (OIE)⁸, una de las propuestas y productos del proyecto MISEAL. Las primeras páginas exponen la problemática de los indicadores sobre inclusión social en la educación superior en América Latina. En seguida, se

⁸ Link: <http://www.oie-miseal.ifch.unicamp.br/es/>

presenta el observatorio y cómo este pretende ser una contribución importante en este ámbito.

A partir de allí, la guía se enfoca en la descripción de la metodología propuesta para su utilización por los destinatarios. Así, el quinto apartado introduce uno a uno los conceptos básicos de la metodología, y desarrolla sus ámbitos de aplicación en general. Luego, la sexta sección expone tres ejercicios analíticos a modo de ejemplo. Cada uno de estos ejercicios corresponde a una aplicación de la metodología en tres poblaciones universitarias diferentes: estudiantes, docentes y trabajadores/as administrativos/as.

Por último, la guía finaliza con una sección de comentarios finales y recomendaciones a partir de las lecciones aprendidas en la implementación de esta metodología.

2 INTRODUCCIÓN: MULTIDIMENSIONALIDAD Y HETEROGENEIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

América Latina es una región caracterizada por profundas desigualdades sociales, cuyos orígenes pueden rastrearse a lo largo de procesos históricos de colonización y fragmentación. Ahora bien, aunque el carácter persistente de la desigualdad es una constante en la región, las dimensiones y características de esta desigualdad toman formas y configuraciones diversas en los distintos contextos nacionales.

La educación superior en América Latina no está exenta de esta problemática y constituye un ámbito de especial interés. En las sociedades modernas, la educación -y especialmente la educación superior- contiene la promesa de la movilidad social, y sin embargo allí también se expresan y reproducen con particular fuerza procesos de exclusión social basados en múltiples diferencias: de clase, de género, de raza o etnicidad, entre otras.

En las últimas décadas, algunas IES de la región han generado iniciativas para mejorar los procesos de inclusión social y equidad de poblaciones poco favorecidas o vulnerables. Sin embargo, la distribución desigual de la educación superior ha tendido a persistir: se advierte una constante reproducción de la exclusión en la educación superior, en términos de acceso, permanencia y movilidad, particularmente entre las poblaciones de mujeres, afrodescendientes, indígenas y personas en condición de discapacidad.

Este panorama representa entonces un desafío para el diseño de políticas y programas eficaces y pertinentes. El proyecto MISEAL constituye una respuesta a esta problemática. En lo que va corrido del proyecto, se ha llevado a cabo un diagnóstico detallado sobre aspectos como: el panorama regional de la situación educativa de los grupos vulnerables, la composición de la población universitaria, la existencia de datos e indicadores, así como los tipos de políticas y programas para favorecer el acceso, permanencia y movilidad de los diferentes actores pertenecientes a las IES. El análisis de dicho diagnóstico ha permitido identificar dos conclusiones importantes: el carácter multidimensional de las desigualdades y la alta heterogeneidad en las IES.

MULTIDIMENSIONALIDAD DE LAS DESIGUALDADES

Las desigualdades sociales en América Latina se configuran de modos diversos con base en múltiples marcadores de diferencia, tales como: condición socioeconómica, género, edad, raza o pertenencia étnica, orientación sexual, discapacidad física, entre otros. Dichas desigualdades se presentan de manera interrelacionada en las distintas

poblaciones de las IES. La interacción entre dos o más de estos marcadores de diferencia genera nuevas desigualdades, dando origen a procesos de discriminación múltiple. De tal suerte que para analizar las medidas de inclusión en la educación superior de grupos específicos de mujeres, afrodescendientes o indígenas, es preciso atender también a las posibles combinaciones entre estas y otras categorías: “hay que preguntarse de qué afrodescendientes, de qué indígenas y de qué hombres y mujeres se trata” (Chan de Avila, García Peter, & Zapata Galindo, 2013, p. 133).

El diagnóstico realizado por el equipo MISEAL confirma la diversidad de los grupos poblacionales en las IES de América Latina (ver: Esteves & Santos, 2013, pp. 14–28). Por ejemplo, la presencia de población afrodescendiente es bastante alta en países como Brasil, Colombia y Ecuador; mientras que la población indígena tiene una alta representatividad en Guatemala y Perú. Con respecto a la distribución de la población total por género, las mujeres tienen una mayor participación que los hombres en la educación superior en la región; sin embargo, esta situación cambia si se observa la distribución por género dentro de grupos específicos. En el caso de los grupos afrodescendientes, por ejemplo, más mujeres que hombres acceden a la universidad, mientras que en el caso de grupos indígenas, esta relación se invierte, quedando las mujeres en una situación menos favorable que los hombres.

Con el propósito de diseñar e implementar un sistema de indicadores de inclusión social en las IES de América Latina, es preciso considerar el escenario altamente heterogéneo de la región en lo que respecta a las realidades demográficas, económicas, sociales y educativas de los países. Al mismo tiempo, se requiere tener en cuenta la gran variabilidad que existe entre los sistemas nacionales de educación superior y entre las instituciones que los conforman.

HETEROGENEIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MISEAL realizó una caracterización de las IES participantes en el proyecto de acuerdo con los siguientes aspectos: antigüedad, tamaño, tipo de institución (i.e. pública, privada, o mixta), facultades, integrantes de la comunidad universitaria (dividida en tres grupos: estudiantil, docente y administrativa), indicadores de inclusión, entre otros. Lo que este examen revela es que efectivamente se trata de instituciones con un alto grado de heterogeneidad en cada una de las variables consideradas (para un informe detallado, ver: Esteves & Santos, 2013, pp. 29–35).

Aparte de la gran diversidad entre los actores que componen la comunidad universitaria, como ya se mencionó, existe también una alta heterogeneidad en las IES de América Latina en cuanto a políticas se refiere (para ver una radiografía del tema: (Esteves & Santos, 2013, pp. 37–39). Al respecto, se han identificado al menos cinco tipos de políticas o programas de acción afirmativa en la educación superior

latinoamericana (Didou Apetit, 2006): (a) actividades de formación dirigidas a la población docente indígena; (b) programas de admisión preferente en las IES tradicionales, a través de cuotas (e.g. Brasil) o mediante la reserva de cupos o la exoneración del examen de admisión (e.g. Perú); (c) programas de ayuda financiera y apoyo académico dirigidos a estudiantes indígenas o pertenecientes a minorías étnicas (e.g. México); (d) universidades indígenas (e.g. Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua); y (e) la oferta de formación especializada (e.g. Colombia).

Si bien es cierto que existe un creciente interés por parte de los sistemas educativos de América Latina en diseñar e implementar políticas de inclusión y acción afirmativa, y que éstas han tenido un impacto positivo en la participación de individuos menos favorecidos en la vida universitaria, también es preciso reconocer que estas iniciativas presentan a menudo varias falencias. Por un parte, muchas de ellas se han limitado al aseguramiento del ingreso de estudiantes a la educación superior, omitiendo aspectos como la permanencia, la movilidad, o la calidad de la educación ofrecida, y desatendiendo en la mayoría de los casos a otros actores, como el personal docente o administrativo. Por otra parte, las políticas y programas de inclusión tradicionales no consideran las múltiples dimensiones de las desigualdades, y adoptan definiciones universales y abstractas (Chan de Avila et al., 2013, p. 131). En consecuencia, el impacto de muchas de estas iniciativas no sólo es reducido sino contraproducente, en tanto generan nuevos tipos de exclusión: al no abordar el carácter multidimensional de las desigualdades, las políticas pueden llegar incluso a desfavorecer a aquellos grupos ubicados en la intersección entre varios marcadores de diferencia.

Un aspecto importante a considerar cuando se trata de evaluar el impacto de estas políticas es contar con un sistema de indicadores adecuado. Al respecto, el equipo MISEAL realizó un examen de los datos que manejan las IES, en cuanto al tipo de información recopilada y a la calidad de la misma (ver: Esteves & Santos, 2013, pp. 39–46). Como resultado, se encontró que, en términos generales, las IES no cuentan con sistemas de indicadores adecuados que permitan hacer una radiografía completa de los procesos de inclusión social y equidad. A menudo, los sistemas de información institucionales carecen de datos sobre variables imprescindibles para hacer un análisis de las diferentes dimensiones que configuran las desigualdades sociales en los diferentes grupos universitarios (Chan de Avila et al., 2013, pp. 134, 144). Adicionalmente, se presenta una gran heterogeneidad en la disponibilidad, recolección, medición y denominación de los indicadores entre las diferentes IES. Al no existir una normativa o convención a nivel regional que estandarice la metodología de recolección y análisis de datos, se dificulta la realización de estudios comparativos entre países y/o instituciones.

La presente guía propone un modelo para la construcción de indicadores desde un enfoque interseccional, el cual permite abordar tanto la multidimensionalidad de las desigualdades como el carácter heterogéneo de las IES. En otras palabras, la contribución del modelo propuesto es doble: por una parte, proporciona herramientas teóricas y metodológicas para construir medidas que capturen diferentes dimensiones de exclusión social a partir de las intersecciones entre marcadores de diferencia; y por otra, el modelo está diseñado para ser adaptado a las diversas realidades y necesidades particulares de los distintos grupos vulnerables a nivel institucional, local y nacional.

3 OBJETIVOS DE LA GUÍA

El propósito general de la guía es diseñar y describir una metodología para la construcción de indicadores interseccionales de inclusión social y equidad en las IES en América Latina. De este propósito se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- a) Desarrollar un modelo metodológico para generar medidas de inclusión social y equidad justas.
- b) Operacionalizar la relación entre distintos marcadores de diferencia, con base en el concepto de interseccionalidad.
- c) Ilustrar la aplicación de la metodología por medio de ejercicios analíticos a nivel institucional.
- d) Proponer recomendaciones generales, de orden práctico, para la implementación de la metodología propuesta.

Es preciso aclarar que el presente texto está pensado como guía ilustrativa para la aplicación de la metodología; no debe concebirse como un manual de instrucciones ni mucho menos como un análisis concluyente de la situación regional, nacional y/o institucional. Al contrario, los ejercicios analíticos han de servir principalmente de base para explicar la metodología propuesta, de manera que esta pueda ser replicada con otros datos a otras situaciones y bajo diferentes propósitos y necesidades.

4 MARCO TEÓRICO: EL ENFOQUE INTERSECCIONAL

En este apartado presentaremos los principales fundamentos teóricos de la interseccionalidad: el origen y la definición del concepto, las principales posturas, así como sus aportes a la teoría y la práctica. Posteriormente, se delinearán los elementos básicos de la aproximación a la interseccionalidad realizada por Leslie McCall, a partir de los cuales se desarrollará el modelo teórico-metodológico propuesto en la presente guía. A partir de este modelo, examinaremos más adelante en los ejercicios analíticos, una forma de operacionalizar la interrelación entre marcadores de diferencia para aplicar a la situación particular de inclusión y exclusión en las IES.

RASTREANDO EL ORIGEN DE LA INTERSECCIONALIDAD

Aunque el concepto de interseccionalidad es relativamente reciente, ya desde el siglo XIX surgieron una serie de debates que sentaron las bases de lo que hoy se conoce como interseccionalidad (Brah, 2013, p. 14). Como muestran Avtar Brah y Ann Phoenix (2004), en su libro titulado “¿Y acaso no soy una mujer?”, tales debates tuvieron su origen en los movimientos feministas tempranos en Estados Unidos, los cuales incluían no sólo campañas en pro del derecho al sufragio femenino sino también luchas contra la esclavitud. Estas disputas pusieron de relieve el uso inapropiado de la categoría esencialista *mujer* e identificaron como centrales las interrelaciones entre varios ejes de diferenciación más allá del género, considerando también la raza, la sexualidad y la clase social.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se conformaron gran cantidad de movimientos sociales desde diferentes sectores: protestas estudiantiles, huelgas de trabajadores, organizaciones para la protección de los derechos humanos, pronunciamientos anti-coloniales y anti-guerra, entre otros. De forma paralela a estas transformaciones sociales, en la academia se comenzaron a gestar una serie de debates en torno a la idea del sujeto unificado de la modernidad. Incluso dentro de las corrientes feministas, se inició un proceso de de-centralización sistemática del *sujeto normativo* del feminismo (Brah, 2013, p. 15). Es en ese contexto donde podemos situar las raíces del paradigma de la interseccionalidad, el cual representa “[...] la contribución teórica más importante que los estudios de la mujer, en conjunción con campos relacionados, han hecho hasta ahora” (McCall, 2005, p. 1771).

Específicamente, la idea de la interseccionalidad se desarrolla en el marco de dos movimientos sociales de gran importancia en Estados Unidos: la lucha de mujeres negras durante las décadas de 1960’s y 1970’s, y la lucha política de activistas chicanas (Zapata Galindo, 2013). Mientras que las primeras recalcan la importancia de reflexionar sobre la intersección de las opresiones de género y de raza que las

afectaban, las segundas analizaban su situación como resultado de múltiples dinámicas, no sólo de género y étnico-raciales, sino también nacionales, lingüísticas y de clase.

Años más tarde, surgieron nuevos movimientos que, adoptando una perspectiva interseccional, realizaron fuertes críticas al heterosexismo y la homofobia. Uno de estos movimientos fue el *Combahee River Collective*⁹, una agrupación feminista, negra y lésbica que existió en Boston entre 1974 y 1980. En su declaración de 1977 titulada “*Combahee River Collective Statement*”, gracias a la cual ganaron gran reconocimiento, enfatizaban la múltiple marginalización a la que eran expuestas y promovían una lucha política contra la opresión racial, sexual, heterosexual y de clase. En sus reflexiones, abogaron por la necesidad de considerar, tanto en los análisis como en las prácticas, la forma como “los sistemas de opresión están *entrelazados*”¹⁰ (Collective, 1983, p. 264), conformando diversos modos de subordinación y privilegio. Simultáneamente, y con intereses similares, se formó en Inglaterra una coalición de mujeres llamada OWAAD (por sus siglas en inglés: *Organisation of Women of Asian and African Descent*¹¹). Desde su fundación en 1978 y hasta su disolución en 1985, esta asociación promovió la construcción de estrategias políticas comunes para hacer frente a las prácticas patriarcales, al racismo, y a la desigualdad de clase (Brah, 1992, p. 134).

Durante los años 80’s y 90’s, la intersección entre varios ejes de diferencia pasó a ser analizada en el ámbito académico, específicamente a partir del trabajo de Kimberle Crenshaw. Crenshaw introdujo el término *interseccionalidad* a finales de la década de 1980, en el marco de la teoría del derecho contra el racismo legal. En su interés por defender los derechos de las trabajadoras negras en Estados Unidos, la autora (1989) desarrolló una crítica a la tendencia de tratar raza y género como categorías mutuamente excluyentes –tendencia dominante en las leyes de antidiscriminación, así como en las teorías feministas y en las políticas anti-raciales de la época. La idea de interseccionalidad permitió a Crenshaw describir las diversas formas en las que ambas categorías, raza y género, interactúan para moldear las múltiples dimensiones de las experiencias vividas por las mujeres trabajadoras negras:

“Puesto que la experiencia interseccional es mayor que la suma del racismo y el sexismo, cualquier análisis que no tome en consideración la interseccionalidad, no puede abordar adecuadamente la manera particular en que las mujeres negras están subordinadas”¹²(Crenshaw, 1989, p. 140).

⁹ Colectivo del Río Combahee.

¹⁰ En inglés: *interlocking*.

¹¹ Organización de mujeres de procedencia asiática y africana.

¹² Traducción propia.

En un trabajo ulterior, Crenshaw (1991, p. 1245) puntualizó que su énfasis en las categorías de género y raza para explicar la violencia contra las mujeres negras no debía entenderse como un marco único de identidad. Al contrario, señaló que también es necesario considerar otros factores, como clase y sexualidad, para tener un panorama completo de cómo está construido el mundo social.

Actualmente, el concepto se ha extendido a otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales. Usando distintos términos¹³, varias feministas europeas y postcoloniales han desarrollado lo que hoy se conoce como un análisis interseccional (Yuval-Davis, 2011). En lo que va corrido del siglo XXI, el término ha adquirido una vigencia generalizada, y ha sido empleado a menudo por agencias supranacionales como las Naciones Unidas (Brah, 2013, p. 17), y gran variedad de organizaciones orientadas hacia las políticas de equidad en numerosos países.

EL ENFOQUE INTERSECCIONAL: ALGUNAS DEFINICIONES Y POSTURAS

Aunque no existe una única definición del concepto y pese a que se han introducido diferentes términos en torno a la noción de interseccionalidad, se mantiene un consenso entre las diferentes posturas: la limitación que supone tratar el género como una categoría única. Una definición clarificadora del concepto es la formulada por Avtar Brah (2004, p. 76) como:

“(…) los efectos complejos, irreductibles, variados y variables que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial— se intersectan en contextos históricos específicos”¹⁴.

Entre las posiciones más destacadas dentro del enfoque interseccional, podemos identificar a tres autoras quienes han realizado valiosos aportes teóricos al campo: Cynthia Anderson, Nira Yuval-Davis y Leslie McCall. En las siguientes líneas, esbozaremos brevemente sus respectivas contribuciones.

En el marco disciplinar de la sociología, Cynthia Anderson (1996) señala la importancia de adoptar un enfoque interseccional como solución a las limitaciones de los estudios convencionales para capturar la manera como género, raza y clase operan simultáneamente. La autora plantea la necesidad de concebir estas categorías como una serie de procesos inseparables que existen sólo en relación unos con otros y que, por tanto, deben ser incorporados de manera conjunta en la investigación. En ese sentido, son incompletos los análisis de estratificación social basados exclusivamente en una categoría, de tal forma que no puede hablarse de desigualdad de género, sin hacer referencia a otros marcadores de diferencia.

¹³ “Divisiones sociales”, “configuraciones”, “dinámicas sociales”, entre otros.

¹⁴ Traducción propia.

Por su parte, Yuval-Davis (2006) se cuestiona si la interseccionalidad implica un proceso aditivo o constitutivo. Plantea la necesidad de distinguir los diferentes niveles analíticos que conforman la interseccionalidad, y en los que las divisiones sociales operan (niveles que ella define como: institucional, intersubjetivo, representacional, e identitario). Esta autora recalca la importancia de un análisis contextual para la revisión interseccional de políticas públicas y el análisis de buenas prácticas (Yuval-Davis, 2011).

Por último, Leslie McCall (2005, p. 1771) concibe la interseccionalidad como “aquellas relaciones entre múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones sociales y formaciones del sujeto”. En ese sentido, la unidad de análisis la centra en las relaciones de desigualdad entre los diversos grupos sociales. Para explicar la naturaleza de dichas relaciones, introduce la noción de *complejidad*. La complejidad de las relaciones de desigualdad está dada por la interacción entre las diferentes dimensiones, entre y dentro de las categorías analíticas, las cuales son dependientes del contexto y el tiempo. Una sola dimensión de la desigualdad no puede dar cuenta adecuadamente de esta complejidad. En el siguiente apartado, profundizaremos en la postura de interseccionalidad desarrollada por McCall, cuyo modelo metodológico expondremos enseguida¹⁵.

EL MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE MCCALL

Pese a que la interseccionalidad se ha posicionado como un referente teórico fundamental en los estudios de la mujer, el asunto de cómo estudiarla -esto es, el desarrollo de una metodología- aún es incipiente. Además, no existe un consenso respecto de cómo abordarla, dado su carácter interdisciplinario y su aplicabilidad a varios propósitos (Brah, 2013, p. 18).

En ese respecto, el trabajo de McCall es considerado de gran importancia, al ser la primera autora en plantear la posibilidad de desarrollar un método cuantitativo de medición desde la perspectiva interseccional. Según ella, la interseccionalidad plantea un reto metodológico: dado que el sujeto de análisis incluye múltiples dimensiones, se requiere una metodología que aborde su complejidad sin caer en el reduccionismo o en la simplificación. En su artículo titulado “La Complejidad de la Interseccionalidad” (McCall, 2005), distingue tres principales aproximaciones metodológicas, las cuales se diferencian según la forma como comprenden y usan las categorías sociales de

¹⁵ Hace poco tiempo que en Latinoamérica se inició un debate en torno al concepto de interseccionalidad. Sin embargo, en algunos países como Brasil y Colombia, se ha discutido ya mucho sobre interseccionalidad, se han desarrollado posiciones propias y se ha operacionalizado el concepto para la investigación empírica. Al respecto, cabe destacar las reflexiones teóricas de Dora Inés Múnevar y Ochy Curiel, y los análisis empíricos de Mara Viveros y Franklin Gil Hernández en Colombia, así como los trabajos analíticos de Adriana Piscitelli y las reflexiones teóricas de Regina Faccini en Brasil (ver: Zapata Galindo (2013).

análisis, como raza, género o clase, para explorar la complejidad de la interseccionalidad en la vida social:

- *Complejidad anticategorial*: esta perspectiva considera que la vida social es compleja e irreductible y que sus divisiones están dadas por un conjunto de categorías sociales, construidas arbitrariamente a lo largo de procesos históricos y lingüísticos. Por tal motivo, propone una metodología basada en la deconstrucción de tales categorías. Por ejemplo, estudios basados en esta perspectiva cuestionan la categoría “negro” como una “raza”, deconstruyéndola, mostrando la porosidad y arbitrariedad de sus límites, y el uso social que se le da a la categorización racial.
- *Complejidad intercategorial*: esta aproximación toma las relaciones de desigualdad entre grupos sociales como foco del análisis; a diferencia de las otras dos perspectivas, donde tales relaciones hacen parte del contexto. A partir del uso provisional de categorías sociales ya existentes, da cuenta de la naturaleza de las relaciones de desigualdad y la forma como estas cambian a través de múltiples dimensiones y en el curso del tiempo. El tipo de estudios que se puede llevar a cabo es comparativo. Por ejemplo, estudios como los que presentaremos más adelante en nuestros ejercicios, donde analizamos cómo la pertenencia a distintas categorías sociales condicionan las experiencias y oportunidades de las personas.
- *Complejidad intracategorial*: esta perspectiva representa el punto intermedio entre los dos anteriores. Por un lado, acepta las limitaciones de usar categorías pre-existentes; pero por el otro, no rechaza del todo su uso y reconoce su relevancia para comprender la experiencia social moderna. El tipo de estudio es un estudio de caso particular, más que comparativo.

De estas tres alternativas, McCall sitúa su enfoque en una perspectiva *intercategorial*. En lo que sigue, nos detendremos a explicar con mayor detalle este enfoque.

La complejidad de un análisis desde la perspectiva *intercategorial* depende del número y tipo de categorías a analizar, puesto que requiere investigar los múltiples grupos conformados a partir de la intersección de tales categorías. Por ejemplo, al introducir género como categoría analítica, se comparan dos grupos sistemáticamente: hombres y mujeres. Si además se incorpora la clase social (por ejemplo, compuesta por tres grupos: trabajadora, media y alta), entonces la categoría género debe cruzarse con los tres grupos, quedando un total de seis. Si además, introducimos raza (por ejemplo, compuesta por dos categorías), entonces los grupos aumentarían a doce, y así sucesivamente.

A diferencia de los estudios de un caso particular, cuyo interés de análisis está localizado en el interior de los grupos sociales y/o categorías individuales, la perspectiva intercategorial se enfoca en los estudios *multigrupo* (McCall, 2005, p. 1786) que permiten hacer comparaciones sistemáticas y simultáneas de las intersecciones de distintas categorías en varias dimensiones. En otras palabras, lo que interesa no es la intersección de raza, clase y género en un grupo particular, sino las relaciones entre los grupos sociales definidos por las diferentes categorías: hombres y mujeres, negros y blancos, etc., pero también entre grupos más detallados: mujeres blancas y mujeres negras, hombres de clase trabajadora y media, entre otros.

En cuanto al análisis estadístico, los modelos lineales tradicionales no se ajustan al estudio de la interseccionalidad. Se requieren otros modelos que capturen esta complejidad en la estimación y la interpretación, tales como los *efectos de interacción* (o modelamiento multinivel, jerárquico, ecológico, o contextual) (McCall, 2005). Estos modelos permiten ver no simplemente el efecto de la raza en el ingreso, sino también cómo esos efectos difieren para hombres y para mujeres, o para personas con alta y baja escolaridad, etc.

En términos generales, el concepto de interseccionalidad ofrece entonces elementos de reflexión para desarrollar una nueva perspectiva desde la cual abordar las desigualdades sociales. Este concepto permite profundizar y complejizar la mirada sobre la producción de desigualdades en contextos específicos, atendiendo a cómo diversos marcadores de diferencia se intersectan produciendo nuevas desigualdades que adquieren caracteres particulares. En la sección de Metodología de esta guía, explicaremos la propuesta de MISEAL sobre cómo puede operacionalizarse esta perspectiva en el campo de la inclusión social en la educación superior para su aplicación en varios ámbitos: investigación, formulación de políticas públicas, e intervención práctica.

5 SISTEMAS DE INDICADORES DE INCLUSIÓN SOCIAL Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Comenzaremos esta sección con algunas definiciones básicas sobre lo que es un indicador y un sistema de indicadores. Más adelante, se hará un recorrido sobre el origen y la transformación de los indicadores de género, como un antecedente importante de los indicadores de equidad e inclusión social. Además, se presentarán una serie de indicadores de género propuestos por diferentes organismos a nivel internacional, así como aquellos presentes en la región de América Latina. Luego se señalarán algunos problemas que presentan estos sistemas y, por último, se describirá la propuesta del *Observatorio Transnacional de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*.

¿QUÉ SON INDICADORES DE INCLUSIÓN SOCIAL Y EQUIDAD?

En términos generales, los *indicadores sociales* son instrumentos de medición que informan sobre un aspecto de la realidad social. Estos instrumentos pueden ser contruidos a partir de un conjunto de valores numéricos o de categorías ordinales o nominales que sintetizan aspectos importantes del fenómeno en estudio con propósitos analíticos (Cecchini, 2005, p. 11).

En particular, y como su nombre lo indica, los *indicadores de equidad e inclusión social* son medidas del grado de inclusión de un determinado grupo de personas en la sociedad, así como del nivel de equidad existente entre grupos sociales específicos, según criterios como edad, raza, nivel socioeconómico, género, etc., y que son normalmente objeto de discriminación y/o exclusión. En la presente guía, nos enfocaremos en aquellos indicadores para medir los grados de inclusión o exclusión y de equidad o inequidad dentro de las instituciones de educación superior.

Por supuesto, no existe una única forma de medición de la equidad y la inclusión. Históricamente, se han construido diferentes tipos de indicadores de acuerdo al concepto de inclusión y equidad social que se adopte. En esta guía se propone el diseño y aplicación de indicadores de inclusión y equidad tomando como base un enfoque interseccional en la definición de estos conceptos, así como para la metodología de construcción de indicadores.

INDICADORES SIMPLES Y COMPUESTOS

Existen diversas tipologías de clasificación de los indicadores sociales: cuantitativos o cualitativos; absolutos o relativos; simples o compuestos; entre otros. En este apartado, explicaremos la diferencia entre indicadores simples y compuestos.

Los *indicadores simples* son síntesis, series o selecciones de datos básicos, cuyas cifras se refieren a una sola variable (Cecchini, 2005, p. 14). Algunos ejemplos son: la proporción de individuos de una población que posee una característica dada (e.g. porcentaje de afrodescendientes admitidos a la universidad), las tasas de frecuencia o cambios (e.g. tasa de deserción estudiantil por área de estudio), las medias, medianas y otras medidas de tendencia central (e.g. promedio de edad de la población administrativa), y las distribuciones porcentuales sobre frecuencias acumuladas (e.g. deciles de salario de los/as docentes).

Los *indicadores compuestos*, también llamados *índices*, representan tendencias que incluyen aspectos más diversos. Normalmente, estos indicadores se compilan de tal forma que la cifra resultante hace referencia a más de una variable. Ejemplos de indicadores sociales compuestos son: el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), o el Índice de Vulnerabilidad Social desarrollado por la Sede Subregional para el Caribe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Ambos combinan indicadores simples en diferentes áreas, tales como: educación, salud, ingresos, entre otros.

Con base en esta distinción, podemos afirmar que cuando hablamos de construir medidas de inclusión y equidad social con un enfoque interseccional, debemos diseñar indicadores compuestos a partir de la interrelación de una selección definida de variables.

¿QUÉ ES UN SISTEMA DE INDICADORES?

En general, las fuentes de información usadas con mayor frecuencia para la construcción de indicadores de inclusión y equidad son tres: los censos de población, los registros administrativos y las encuestas por muestreo. Para el caso específico de indicadores en las IES, debemos remitirnos a los registros y estadísticas institucionales que existen con respecto a la población que sea de interés analizar: estudiantil, docente y/o administrativa. También es posible hacer un levantamiento de datos con el objetivo particular de construir estos indicadores, por medio de entrevistas o encuestas a la población, o a una muestra de ella.

Los *sistemas de indicadores* son el producto final de infraestructuras estadísticas que compilan y proporcionan indicadores de calidad de manera continua. La principal función de los sistemas de indicadores es recolectar y difundir bases de datos de indicadores sociales, los cuales pueden incluir diferentes tipos de información, por ejemplo: demográfica, educativa, económica, etc. Normalmente, estas estadísticas llevan un soporte o programa informático que facilita la sistematización y presentación de la información, algunas veces disponibles en la web.

Específicamente, los *sistemas de indicadores de inclusión y equidad social* constituyen un referente cuantitativo de utilidad para identificar problemas prioritarios de atención, así como para combatir las desigualdades sociales y brindar igualdad de oportunidades desde ámbitos institucionales. Son una poderosa herramienta para identificar, describir y evaluar situaciones de desigualdad y exclusión social; o por el contrario, casos de movilidad e inclusión social. Gracias a la información que proporcionan, los sistemas de indicadores ayudan a dar respuestas a problemas sociales concretos y a tomar decisiones de políticas públicas sustentadas en la evidencia empírica (Cecchini, 2005, p. 11).

ANTECEDENTES: INDICADORES DE GÉNERO

El tópico de la inclusión social no es abordado directamente en los sistemas de indicadores de género; a la inversa: los indicadores de inclusión o exclusión social generalmente incluyen una dimensión de género a partir de datos desagregados para hombres y mujeres. Sin embargo, la necesidad de desarrollar sistemas de indicadores de inclusión social tiene sus antecedentes en los comienzos del diseño y uso de indicadores de género.

A partir de 1975, año en el que tuvo lugar la Primera Conferencia Mundial de Mujeres, se comenzó a hablar sobre la necesidad de diseñar indicadores de género, en el marco de la defensa de los derechos de las mujeres y el diseño de políticas de equidad de género. Pero fue hasta la cuarta conferencia celebrada en Beijing en 1995, en la cual se establecieron las pautas y acciones concretas para la recolección y sistematización de medidas de desigualdad de género. Desde entonces, son numerosos los actores que compilan estos indicadores: agencias supranacionales, ONGs, instituciones académicas, diseñadores de políticas, gestores del desarrollo e investigadores.

Aunque son un referente importante dentro de los estudios de desigualdad, han sido también objeto de críticas desde diferentes perspectivas. A menudo se presentan ciertas dificultades en la utilización de los términos y su conceptualización, así como en la operacionalización de los indicadores y en el diseño metodológico. Su uso adecuado depende, además de la viabilidad y confiabilidad de los datos, de la forma como se aplican para los diferentes propósitos: se requiere una selección apropiada de los indicadores y una interpretación coherente de los mismos (Calaminus, 2013).

TIPOS DE INDICADORES DE GÉNERO

Tomando como base la distinción entre indicadores simples y compuestos, expuesta más arriba, también podemos distinguir dos grandes tipos de indicadores de género: (a) *indicadores simples*, desagregados por sexo que aportan datos, principalmente de carácter socioeconómico, separados para hombres y mujeres; (b) *indicadores compuestos* que abordan las dimensiones socialmente construidas de género.

Mientras que en el primer tipo de indicadores no hay una definición como tal de lo que significa igualdad de género, los indicadores compuestos intentan capturar las distintas complejidades subyacentes a las relaciones de género (Calaminus, 2013). Estos últimos no son medidas absolutas sino construidas con base en las categorías relacionales que generan situaciones diferenciales entre hombres y mujeres. Si bien ambos tipos de indicadores son complementarios, los indicadores compuestos son utilizados frecuentemente para describir y medir conceptos complejos como: desigualdad de género, equidad de género, sesgo de género, entre otros.

SISTEMAS DE INDICADORES DE GÉNERO

En lo siguiente presentaremos algunos ejemplos de conjuntos de indicadores de género que se han construido a nivel internacional y regional, para el caso de América Latina. Históricamente, estos indicadores han intentado responder a la demanda por la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en múltiples ámbitos, tales como la actividad científica, la participación en educación, el mercado laboral, y otras esferas de la vida social.

A NIVEL INTERNACIONAL

El principal compilador y proveedor de indicadores sociales a nivel internacional, ha sido un organismo pionero en desarrollar medidas de género. Los dos primeros indicadores del PNUD en introducir la perspectiva de género fueron incluidos en el IDH publicado en el Reporte de Desarrollo Humano en 1995, año en el que tuvo lugar la Cuarta Conferencia Mundial de Mujeres mencionada en el anterior apartado:

- *Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG)*¹⁶: este índice tenía las características de indicador simple en el sentido en que solamente desagregaba datos por sexo de los tres componentes del IDH, a saber: educación, expectativa de vida y PIB per cápita. Representaba una medida de bienestar asociada al género; mas no un indicador de desigualdad de género en sí mismo.
- *Índice de Potenciación de Género (IPG)*¹⁷: era una medida más especializada sobre el progreso de la participación de las mujeres en los ámbitos político y económico.

A pesar de su importancia y uso extendido, el IDH recibió diversas críticas de parte de académicos/as y diseñadores de políticas públicas, especialmente en torno a algunos problemas conceptuales y metodológicos para realizar mediciones sobre desigualdad de género.

¹⁶ En inglés: Gender-related Development Index (GDI).

¹⁷ En inglés: Gender Empowerment Measure (GEM).

A comienzos del presente siglo, diversos actores empezaron a generar iniciativas propias de medición de equidad de género. En especial, ONGs y organizaciones internacionales han desarrollado un conjunto de indicadores nuevos. Presentamos algunos ejemplos a continuación:

- *Índice de Equidad de Género (IEG)*¹⁸: elaborado en 2005 por Social Watch, mide las dimensiones sociales, económicas y políticas del género. Este índice operacionaliza tales dimensiones a través de cinco indicadores: la proporción de mujeres en comparación con hombres en las tasas de alfabetismo; las tasas de matrícula de mujeres en los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria; las tasas de ingresos de mujeres; el porcentaje de mujeres en el total de trabajos remunerados; participación de mujeres en posiciones gerenciales y directivas; y presencia femenina en el parlamento y la toma de decisiones a nivel ministerial. Una de las ventajas de este índice es que intenta capturar el carácter multidimensional de la desigualdad de género. Combina aspectos de bienestar con aspectos de potenciación o empoderamiento de género, ambos aspectos medidos por los primeros indicadores desarrollados por el PNUD pero de manera separada.
- *Índice Global de la Brecha de Género*¹⁹: diseñado por el Foro Económico Mundial en el año 2006, este índice se publica anualmente en el Reporte Mundial de la Brecha de Género. También combina varias dimensiones: distribución de los recursos económicos, nivel educativo alcanzado, salud y tasa de supervivencia, y participación política. Sin embargo, ha sido objeto de críticas metodológicas en torno al proceso de asignación de pesos para una gran cantidad de indicadores simples, lo cual puede llevar a problemas en la interpretación y comparabilidad de los datos.
- *Índice de Instituciones Sociales y Género (SIGI)*²⁰: construido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y publicado desde 2009. Enfocado más en las causas que en los resultados, intenta capturar las normas sociales y culturales que influyen en las disparidades de género. Está compuesto por 5 dimensiones y 12 indicadores, que incluyen aspectos de tipo cualitativo como: composición familiar, relaciones patriarcales, entre otros. Aunque este índice representa un gran avance al introducir dimensiones sociales y culturales implícitas en las relaciones de género, aún quedan por mejorar aspectos como: concepto de institución social, selección de indicadores, diferencias regionales, entre otros.

¹⁸ En inglés: Gender Equity Index (GEI).

¹⁹ En inglés: Global Gender Gap Index (GGI).

²⁰ En inglés: Social Institutions and Gender Index (SIGI).

Más recientemente, y quince años después de haber lanzado los primeros indicadores, el PNUD publicó un nuevo índice que reemplazaría a los anteriores (IDG e IPG):

- *Índice de Desigualdad de Género*²¹: incluido en el nuevo Reporte de Desarrollo Humano 2010, es un indicador compuesto de resultados que, a diferencia de sus predecesores, y de manera similar al IEG y SIGI, también combina medidas de bienestar y potenciación de género. Incluye tres dimensiones: salud reproductiva (medida a través de indicadores de mortalidad materna y embarazo adolescente); empoderamiento (indicadores de representación parlamentaria y tasas de matrícula en educación secundaria y superior); y participación en el mercado laboral.

A NIVEL REGIONAL

En América Latina, el organismo dependiente de las Naciones Unidas responsable de promover el desarrollo económico y social es la CEPAL. A través de su División de Población (CELADE²²) y su Unidad de Mujer y Desarrollo, la CEPAL ha elaborado conjuntos de indicadores para el seguimiento de las metas propuestas, a través de lineamientos internacionales (como la Declaración de Beijing de la Conferencia Mundial de Mujeres o los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas), así como a través de programas regionales, como el Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, establecido desde 1997. Para ello, ofrece un banco de datos en la red, en la cual se pueden encontrar datos armonizados para la región, incluyendo un sistema de estadísticas de género.²³

En 2007 la CEPAL creó el *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*²⁴, con el objetivo principal de poner a disposición de los países miembros indicadores estratégicos de género y herramientas analíticas para la formulación de políticas. Este observatorio elabora un informe anual en el que realiza un diagnóstico sobre las desigualdades entre mujeres y hombres en temas como: trabajo remunerado y no remunerado, violencia de género, salud y derechos reproductivos, y acceso a la toma de decisiones y representación política. Adicionalmente, ofrece apoyo técnico y capacitación para el procesamiento de datos estadísticos y la generación de indicadores en los países miembros.

Hoy en día, aunque la CEPAL constituye el mayor referente en estadísticas de género en América Latina, aún presenta varios inconvenientes para lograr una base

²¹ En inglés: Gender Inequality Index (GII).

²² Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía.

²³ Disponible en: <http://interwp.cepal.org/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idAplicacion=11&idioma=e>

²⁴ Disponible en el portal de internet: <http://www.cepal.org/oig/>

sistematizada y armonizada para la región, debido a varias razones: la ausencia de estadísticas especializadas en varios países de la región, la actualización de las estadísticas nacionales no se realiza periódicamente, el frecuente cambio en las metodologías de recolección de datos, entre otras.

DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA DE INDICADORES DE INCLUSIÓN SOCIAL Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La anterior descripción de algunos sistemas de indicadores de género nos permite identificar sus aportes, pero también pone en evidencia algunas dificultades o falencias en su capacidad de abordar de manera completa la complejidad de las desigualdades de género. Estas falencias, sin embargo, deben convertirse en desafíos concretos para la construcción de sistemas de indicadores adecuados. Resaltaremos aquí algunos de estos desafíos que deben tenerse en cuenta para el diseño de sistemas de indicadores de inclusión y equidad social en IES de América Latina.

En primer lugar, podemos concluir que los indicadores no representan medidas objetivas y “ahistóricas”; sino modos cambiantes de producción de conocimiento. En el caso particular de los indicadores de género, vemos que su creación, evolución y perfeccionamiento han estado directamente influenciados por las tendencias políticas, los debates académicos y el trabajo activista de feministas y defensores de derechos humanos a lo largo del tiempo (Calaminus, 2013).

En segundo lugar, se evidencia poca claridad conceptual tanto en las definiciones de términos tales como desigualdad, equidad, inclusión, etc., como en la forma de operacionalizarlos y medirlos a través de indicadores.

Un tercer punto es la gran dificultad que supone hacer comparaciones a lo largo del tiempo, y de llevar a cabo estudios comparativos entre países de América Latina. En ese sentido, se deben continuar los esfuerzos de armonización y sistematización de indicadores para la región, de manera que puedan servir para evaluar, diagnosticar y promover metas de cumplimiento comunes para los países.

Una cuarta problemática es la poca o nula existencia de datos en general, y sobre educación superior en particular. La mayor parte de la información disponible en educación se concentra en la tasa de matrícula escolar y en cifras de alfabetismo de adultos. Además, las pocas estadísticas que hay a nivel de educación terciaria, sólo se enfocan en el ingreso pero no en la permanencia y en la finalización de los estudios. Finalmente, es preciso señalar la carencia de información con respecto a las poblaciones de docentes y administrativos/as vinculadas a las IES.

Por último, es necesario recalcar que los indicadores anteriormente descritos no abordan completamente la complejidad, la dinámica, ni el carácter multidimensional

de las desigualdades. Es de interés además mencionar que todos ellos desconocen la perspectiva interseccional. Adoptar esta perspectiva supone también desafíos adicionales, como el tener a disposición información de cruce para los diferentes marcadores de diferencia, por ejemplo: mujeres indígenas o afrodescendientes. Sin bien es cierto que la CEPAL posee cifras desagregadas para mujeres en variables como edad, mercado laboral y lugar de residencia rural o urbana, aún se requiere información para otros marcadores de diferenciación que permitan aplicar una metodología interseccional.

A modo de conclusión, podemos afirmar que para garantizar la relevancia, pertinencia y efectividad de un sistema de indicadores para la educación superior es necesario tomar en consideración los anteriores puntos como retos o desafíos a enfrentar. Además, se requiere de un trabajo conjunto entre la academia y los diferentes actores sociales y políticos, a partir del cual se logren avances conceptuales, metodológicos y de aplicación que supone la construcción de un conjunto de indicadores que abarquen la naturaleza compleja y multidimensional de la inclusión y equidad social en las IES. Esa es la apuesta del proyecto MISEAL.

LA PROPUESTA Y APORTE DEL OBSERVATORIO

El “*Observatorio Transnacional de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*” (OIE²⁵) surge en el marco del proyecto MISEAL, como un espacio de información y comunicación de experiencias y de debates en torno a la inclusión social y equidad en la educación superior. Lanzado oficialmente a finales del año 2013. El OIE es coordinado por la Coordinación de Centros y Núcleos Interdisciplinarios de Investigación (COCEN) de la UNICAMP en Brasil, y la FLACSO Uruguay.

La misión del OIE es servir como insumo para las IES latinoamericanas en el diseño e implementación de nuevas estrategias de acción y políticas públicas eficaces, orientadas a la promoción de la igualdad de oportunidades de acceso, retención y movilidad del personal estudiantil, docente y administrativo. Bajo ese propósito, el OIE funciona a través de una plataforma en línea en la cual se reúne, difunde y analiza diferente tipo de información en torno a la inclusión social y equidad en educación superior: resultados de investigaciones, desarrollos conceptuales, aportes metodológicos, análisis de las normativas, recomendaciones de intervención, así como eventos relacionados y noticias de interés.

Dado su carácter transnacional, la plataforma incluye aportes de las instituciones integrantes del proyecto MISEAL y permite la vinculación con los observatorios nacionales de los respectivos países. Además de investigadores/as, gestores y

²⁵ Página web: <http://www.oie-miseal.ifch.unicamp.br/es/observatorio>

trabajadores/as de IES de la región, otros destinatarios del OIE incluyen también actores pertenecientes a la sociedad civil, a organismos gubernamentales y a entidades transnacionales.

Dentro de los contenidos del OIE, se encuentra un espacio dedicado a la construcción de un sistema de indicadores. En dicha sección, se presentan los lineamientos conceptuales y metodológicos del proyecto MISEAL, desde un enfoque interseccional, en el diseño de medidas para identificar y evaluar la desigualdad de oportunidades de acceso, permanencia y movilidad entre estudiantes, docentes y trabajadores/as administrativos/as de las IES. En los apartados siguientes, se expondrán de manera breve y sistemática los principales conceptos y procedimientos para la construcción interseccional de tales indicadores.

6 METODOLOGÍA

Establecidos los conceptos básicos del enfoque, la siguiente sección expone la operacionalización de estos conceptos para su aplicación en casos empíricos, operacionalización que luego ilustraremos a través de una serie de ejercicios analíticos.

CONCEPTOS BÁSICOS: ÉXITO Y FALLO, POBLACIÓN, Y GRUPOS FOCALES Y DE REFERENCIA

Antes que todo, es pertinente aclarar algunos conceptos básicos que utilizaremos para estudiar los distintos casos y dimensiones en nuestros ejemplos. Para ilustrar estos conceptos usaremos la dimensión y grupo más comúnmente estudiado en materia de inclusión social en las IES: el acceso a los estudios superiores de los estudiantes. Más adelante, sin embargo, veremos cómo estos mismos conceptos pueden aplicarse a distintas dimensiones y grupos de interés.

El primer y más sencillo concepto es el de éxito y fallo. Hablamos de éxito cuando un individuo obtiene un cierto resultado esperado. Por ejemplo, un postulante obtiene un cupo en el programa de estudios deseado. Un fallo, por el contrario, se refiere a un caso que, partiendo de una situación similar, obtuvo un resultado adverso (el postulante no accede a un cupo universitario).

Por supuesto, el concepto de éxito o fallo es un tecnicismo que no implica un juicio sobre los individuos: no se trata de que los individuos “fallen” o “tengan éxito”. Por el contrario, la idea es estudiar cómo las desigualdades sociales contribuyen a que, sistemáticamente, ciertas personas tengan más o menos chances de “éxito” o “fallo”. En el contexto de este trabajo, bien podríamos hablar también de casos de “inclusión” y “exclusión”, por ejemplo.

Al entender de esta forma casos de éxito y fallo, podemos definir nuestra idea de “población de estudio”. En toda evaluación, la población de estudio se referirá precisamente a las personas que, estando en una determinada posición inicial, pueden acceder *o no* a un cierto resultado que nos interesa estudiar: es decir, pueden convertirse en un “éxito” o en un “fallo”. Estudiamos siempre un proceso donde participa una determinada población, definida por ciertas condiciones iniciales comunes, pero sólo una parte de esta población tendrá “éxito”. En nuestros ejemplos más habituales, la población puede definirse como el total de los postulantes a una IES (personas que *pueden y desean*, en principio, ingresar a la IES), pero sólo algunos de estos postulantes accederán finalmente a un cupo.

En cada población, entonces, encontramos una proporción de éxitos. Esta proporción se refiere a cuántos casos, del total de la población, obtuvieron éxito –y cuántos en cambio son clasificados como un fallo. La proporción de éxitos en una población nos

da una pista sobre las probabilidades de una persona de obtener éxito: por ejemplo, si sólo un 20% de los postulantes a una IES obtiene un cupo, entonces cada postulante, *en principio*, tiene un 20% de probabilidades de acceder a esa IES.

Además de las proporciones, existe otra forma de medir las probabilidades de éxito en una población: los “momios”.

Cuando hablamos de los “momios” de éxito, no comparamos la cantidad de personas que tienen éxito con el total de la población, sino con la cantidad de personas que obtienen un fallo. Así, cuando la proporción de éxitos es de un 20%, los momios de éxito son “de 1 a 4”: por cada postulante que logra ingresar a la IES, hay 4 que no lo logran. Esto es lo mismo que decir que los momios de éxito son 0.25 (es decir, 1/4).

Ahora bien, un problema central en la inclusión y exclusión social es que, precisamente, no todos tenemos las mismas probabilidades (o los mismos momios) de éxito. En realidad, esta probabilidad cambia sistemáticamente con la posición de los individuos en torno a diversos ejes de desigualdad social. Cuando hablamos de inclusión social, entonces, incluso más importante que la probabilidad de éxito de la población es conocer la probabilidad de éxito de distintos subgrupos: grupos que definiremos a partir de diversos “marcadores de diferencia”.

Aquí introduciremos los conceptos de “grupo focal” y “grupo de referencia”. En el estudio de la inclusión social, y basados en el contexto de cada IES, ciertos marcadores de diferencia nos permitirán identificar distintos grupos desaventajados o vulnerables que, posiblemente, experimentan distintos grados de exclusión en la educación superior. Cuando tomamos uno de estos grupos para estudiar el grado en el cual está siendo incluido o excluido, este es nuestro “grupo focal”. El “grupo de referencia” se define de modo residual: corresponde con el resto de la población, que no comparte los mismos marcadores de diferencia que nuestro grupo focal.

Así, si en nuestro ejemplo de los postulantes a una IES nuestro grupo focal son las mujeres, el grupo de referencia serán los estudiantes que no sean mujeres.

Los conceptos de grupo focal y de referencia son particularmente adecuados para estudiar la inclusión social desde una perspectiva interseccional. Podemos considerar la intersección de desventajas que produce, por ejemplo, la condición de ser mujer y de postular a una IES a cierta edad, y definir así nuestro grupo focal como las postulantes mujeres de 30 años o más. En este caso, nuestro grupo de referencia se compondría indistintamente de: (a) todos los postulantes que no son mujeres, y; (b) de todas las postulantes mujeres de menos de 30 años.

La inclusión y exclusión social, estructurada interseccionalmente a través de distintos marcadores de diferencia, se hace visible cuando comparamos las probabilidades o momios de éxito de nuestros grupos focales y grupos de referencia. Así, la metodología propuesta busca visibilizar cómo estas configuraciones de desigualdad afectan de modo complejo a determinados grupos, modos que las aproximaciones tradicionales a la desigualdad social tienden a omitir.

DIMENSIONES DE INCLUSIÓN Y POBLACIONES DE ESTUDIO

Ahora que contamos con algunos conceptos base, podemos discutir cuáles son las poblaciones a monitorear en términos de inclusión social en una IES, y cuáles son los “éxitos” y “fallos” relevantes que debemos considerar. El primero es el problema de nuestras “poblaciones” de estudio, el segundo es el problema de las “dimensiones” de inclusión que consideraremos.

Hemos indicado antes que una de las limitantes más importantes de las políticas de inclusión social en las IES de América Latina es que estas, generalmente, sólo consideran el acceso de los potenciales estudiantes a la educación superior. Un primer paso para solventar este déficit es definir claramente tres dimensiones de inclusión: acceso, permanencia, y movilidad. Un segundo paso igualmente necesario es abordar estas dimensiones, según sea pertinente, para tres poblaciones diferentes: estudiantes, docentes, y trabajadores/as administrativos/as.

El *acceso* de los estudiantes a la IES fue utilizado como ejemplo en la sección anterior. En este caso, la población corresponde a los postulantes a un cupo, y el éxito se define como la obtención de este cupo.

Otra dimensión importante respecto de los estudiantes es la de *permanencia*. Cuando estudiamos la permanencia, nos interesa saber quiénes continúan con sus estudios y (eventualmente) logran graduarse de ellos, y quiénes en cambio abandonan sus estudios o no logran completarlos dentro de un cierto período.

Como vemos, la población es distinta cuando estudiamos el acceso y la permanencia de los estudiantes. En el primer caso, nuestra población corresponde a los postulantes; en el segundo, a los estudiantes ya matriculados en una IES (o en un programa específico, por ejemplo). Por otra parte, el estudio de la permanencia introduce otras decisiones metodológicas importantes, las que deberán tomarse en consideración del contexto de cada IES. Estas consideraciones tienen que ver principalmente con la definición de un “éxito” en materia de permanencia.

Una posibilidad es entender como “éxito” sencillamente la permanencia de un individuo como alumno regular en un programa de estudios, y como “fallos” los estudiantes que no renovaron su matrícula antes de egresar o que, por alguna razón,

fueron expulsados o marginados de la institución. Esta opción tiene la ventaja de ser una definición sumamente clara, pero en algunos contextos puede ocultar desigualdades importantes. Si los costos y requerimientos de permanencia oficial son muy bajos, por ejemplo, los estudiantes de ciertos grupos pueden permanecer por muchos años como “estudiantes” y, sin embargo, nunca terminar sus estudios. Puede ser también que los terminen, pero sólo tras un proceso mucho más largo.

Una alternativa en este caso es definir la permanencia exitosa en un programa de estudios como el egreso del estudiante dentro de cierto tiempo definido arbitrariamente: a menudo, se trata de la duración mínima establecida para el programa. Así, por ejemplo, podemos definir cómo “éxitos” a los estudiantes que completan una determinada carrera en 5 años, y como “fallos” a los que, 5 años luego de inscribirse, se han retirado o no han egresado. Nuevamente aquí el contexto específico de cada IES resulta clave: existen sistemas educativos en los que la extensión del período de estudios es mucho más común que en otros, por ejemplo, y donde este “retraso” implica menores costos a largo plazo para los graduados (porque no genera mayores costos económicos, y/o porque el mercado laboral no lo interpreta como una situación anormal, por ejemplo). Por contraparte, es posible que existan regulaciones que impidan la graduación después de cierto tiempo, etc.

Una alternativa intermedia es la de utilizar como definición de “éxito” la graduación de un programa, y como definición de “fallo” la salida del programa sin graduarse. En este caso, definiremos un tercer grupo de casos “truncados” (que ni se han graduado ni se han desvinculado de la IES), que excluirémos del análisis: no sabemos si eventualmente se graduarán.

Lo importante, en definitiva, es comprender que la definición operacional de “éxitos” y “fallos” no es necesariamente obvia, y que puede tener consecuencias importantes en las evaluaciones obtenidas. Esta operacionalización, por lo tanto, debe atender siempre al contexto específico de cada IES.

Otra observación importante es que la definición de las condiciones de “éxito” y “fallo” afectará nuestra definición operacional de la población de estudio. Si definimos que un éxito consiste en egresar de una carrera, por ejemplo, nuestra población excluirá a los estudiantes que aún no cursan el tiempo mínimo para egresar. Si definimos el éxito como la permanencia en la IES tras 3 años de estudio, en cambio, lógicamente debemos excluir de la población de estudio a los estudiantes que ingresaron hace menos de 3 años.

Las definiciones operacionales se vuelven aún más importantes cuando volcamos nuestra mirada hacia los/as docentes y los/as trabajadores/as administrativos/as. Para

estos grupos, estudiar el *acceso* resulta más complejo ya que es difícil definir un universo de posibles postulantes. La dimensión central para evaluar la inclusión social en estos ámbitos es la de movilidad.

Cuando hablamos de la *movilidad* de los/as docentes, nos preguntamos qué profesores/as, una vez ingresan a la institución, logran acceder a las posiciones de mayor jerarquía académica en un cierto lapso de tiempo. Similarmente, cuando evaluamos la movilidad entre los/as trabajadores/as administrativos/as, nos preguntamos quiénes tienen más y menos posibilidades de acceder a los escalafones superiores de la carrera funcionaria.

Es importante notar que, para evaluar la movilidad de acuerdo a estas definiciones, necesitaremos de datos longitudinales. Es decir, de información sobre cuándo ingresaron las personas que actualmente trabajan en la IES, con qué cargo e ingresos, y en qué momento recibieron aumentos o promociones. Más aún, necesitaríamos de datos sobre las personas que antes trabajaron en la IES, pero por alguna razón se han desvinculado de ella. Como veremos a lo largo de esta guía, estos datos rara vez están disponibles en las IES, lo que representa una limitación importante. Cuando nos enfrentamos a estas limitaciones, como ocurre en algunos de los ejercicios desarrollados aquí, la alternativa más adecuada es evaluar la movilidad con un modelo de escaños: ignorando en qué puesto ingresaron las personas y cuándo, evaluamos sus chances de que, al momento presente, ocupen una posición que cumpla con nuestras definiciones de “éxito”.

En cualquier caso, definir los “éxitos” en un estudio de movilidad requiere definir un cierto criterio de movilidad: una categoría ocupacional que, de alcanzarse, implica un proceso exitoso de logro profesional. Al respecto existen dos opciones comúnmente utilizadas, cada una con sus ventajas.

Una opción es definir como éxito el alcanzar una cierta posición arbitrariamente definida. Esta puede ser la de “Profesor Titular” para los académicos, o alcanzar el grado “Jefe de Unidad” para los administrativos. Nuevamente, aquí las definiciones deben ajustarse a los diferentes contextos de las IES. La ventaja de esta alternativa es su simpleza, y el hecho de que el éxito se define claramente como una posición de alta jerarquía. Es decir, sabemos que efectivamente un “éxito” implica el acceso a una posición de ventaja. La desventaja es que, muchas veces, estas plazas superiores son ocupadas por empleados directamente al ser vinculados (idealmente, con base en sus calificaciones previas), lo que dificulta observar la movilidad dentro de la IES.

La opción alternativa es usar una noción de movilidad relativa. En estos casos, lo que tenemos es un ranking de distintas categorías, y consideramos como éxito todos

aquellos casos que pasan de una categoría inicial a otra mejor rankeada. La ventaja de este método es que permite capturar mejor la movilidad dentro de la IES. Las desventajas son dos. Por un lado, este método puede ocultar los límites de esta movilidad: puede ser, por ejemplo, que los administrativos de determinado grupo accedan frecuentemente a ascensos, pero nunca lleguen a los escalafones más altos de la carrera funcionaria. La segunda desventaja es que esta movilidad relativa sólo puede estudiarse si contamos con datos longitudinales como los que comentamos antes.

Por supuesto, existe siempre la tercera opción de considerar ambos métodos y evaluar cuidadosamente los resultados obtenidos. Esto requiere de más trabajo y una interpretación cuidadosa de los resultados, pero nos entrega información más completa sobre el problema de la movilidad en la IES.

Nuevamente, para el caso de la movilidad de los/as docentes y trabajadores/as administrativos/as, debemos recalcar el cuidado necesario al definir nuestra población. Cuando usamos datos longitudinales, es necesario definir un “tiempo cero” y un “tiempo uno” (este último normalmente es el presente, o el momento de los últimos datos con los que contamos). Nuestra población de estudio corresponde así a todos los/as docentes o trabajadores/as administrativos/as, según el caso, que estaban vinculados al momento del tiempo cero. Los éxitos corresponden a todos los casos que cumplieron con los requisitos definidos como un “éxito” antes del tiempo uno – incluso si, por ejemplo, se desvincularon posteriormente. Si no contamos con datos longitudinales, nuestra población corresponde al total de profesores/as o administrativos/as actualmente vinculados con la IES, y el subconjunto que alcanza nuestros criterios de logro se define como “éxitos”. En ambos casos, los fracasos corresponden al total de nuestra población que no cumplió con nuestros criterios.

En resumen, hemos visto que podemos definir la población de estudio, y las condiciones de éxito y fallo, de distintas maneras según el grupo que estemos estudiando y la dimensión de inclusión a la que nos referimos. Estas definiciones se resumen en la siguiente tabla:

TABLA 1: DEFINIENDO LA POBLACIÓN Y LOS CRITERIOS DE “ÉXITO” PARA LOS ESTUDIANTES, DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS EN LAS DISTINTAS DIMENSIONES DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN.

| | Estudiantes | Docentes | Administrativos |
|-------------|--|---|---|
| Acceso | Población: postulantes Éxito: estudiantes ingresados | | |
| Permanencia | Población: estudiantes vinculados al “tiempo cero”. Éxito (alt. 1): estudiantes vinculados al “tiempo 1”. Éxito (alt. 2): estudiantes egresados al “tiempo 1”. Éxito (alt. 3): estudiantes egresados al “tiempo 1”, los casos no egresados ni desvinculados se excluyen del análisis. | | |
| Movilidad | | <i>Sin datos longitudinales:</i> Población: docentes vinculados actualmente. Éxito: docentes que tienen actualmente una posición superior. | <i>Sin datos longitudinales:</i> Población: administrativos/as vinculados actualmente. Éxito: administrativos/as que tienen actualmente una posición superior. |
| | | <i>Con datos longitudinales:</i> Población: docentes vinculados al “tiempo cero”. Éxito (alt. 1): docentes que tienen una posición superior al “tiempo 1”. Éxito (alt. 2): docentes que tienen una posición al “tiempo 1” que es superior a su propia posición al “tiempo cero”. | <i>Con datos longitudinales:</i> Población: administrativos/as vinculados al “tiempo cero”. Éxito (alt. 1): administrativos/as que tienen una posición superior al “tiempo 1”. Éxito (alt. 2): administrativos/as que tienen una posición al “tiempo 1” que es superior a su propia posición al “tiempo cero”. |

MARCADORES DE DIFERENCIA

Hemos introducido ya los conceptos centrales de nuestra metodología. Sabemos que, al evaluar, nuestro objetivo central será describir cómo cambian las probabilidades o los momios de éxito entre un grupo focal y un grupo de referencia. Nos queda por introducir, solamente, cómo definimos estos grupos.

Para definir nuestros grupos focales, hacemos uso de distintos “marcadores de diferencia”. Los marcadores de diferencia definen distintos subgrupos que, potencialmente, se encuentran en una posición de privilegio o desventaja respecto de su inclusión en la IES. El objetivo de esta metodología es poder considerar distintos “marcadores de referencia” de modo interseccional.

Entre los marcadores de diferencia más importantes podemos nombrar seis grandes tipos: el sexo de las personas, los marcadores de etnia o raza, el nivel socioeconómico (de origen), distintas formas de discapacidad, y la orientación sexual de las personas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la relevancia específica de estos marcadores

cambiará considerablemente con el contexto regional, nacional, y las características de la IES en particular.

Tomemos por ejemplo los marcadores de *raza o etnia* en América Latina. En algunos países, las categorías más importantes serán las de afro-descendiente versus blanco. En otros, la oposición crucial se produce entre la población de ascendencia indígena y la que se identifica claramente como blanca o mestiza. En muchos otros, tanto blancos y mestizos como afro-descendientes e indígenas constituyen marcadores claramente distinguibles y con gran presencia en la población. En otros países, en tanto, la discriminación no se produce principalmente entre categorías étnico-raciales bien definidas, sino a través de marcadores fenotípicos más sutiles (más blanco o moreno, más alto o bajo, etc.), que las instituciones no recogen y son por lo tanto más difíciles de visibilizar. Así, definir nuestros marcadores de diferencia (y por tanto los grupos focales y de referencia para nuestro análisis) en términos de raza o etnia requiere siempre de una reflexión sobre el contexto social en el que la IES se desenvuelve. Al mismo tiempo, nos obliga a evaluar críticamente el tipo de información que las IES recogen, y de qué modo estos datos capturan o no las desigualdades existentes.

Antes de entrar en los ejemplos concretos (donde tendremos que abordar estos contextos específicos), una introducción general a una metodología para el estudio interseccional de la desigualdad requiere destacar tres puntos centrales sobre los marcadores de diferencia.

1. Para cada una de estas formas de desigualdades, es posible identificar categorías relevantes de acuerdo a nuestro contexto. Las categorías identifican grupos potencialmente vulnerables o desaventajados, personas que portan un determinado *marcador de diferencia*. Cuando estudiamos una (y sólo una) forma de desigualdad al tiempo, estas categorías definen nuestros grupos focales. Por ejemplo: estudiantes de origen socioeconómico bajo, o administrativos con (cierto tipo de) discapacidad, etc.
2. Para el estudio de las intersecciones entre distintas formas de desigualdad, es posible definir nuestro grupo focal, precisamente, como las distintas *intersecciones* entre estas categorías. Por ejemplo, estudiantes mujeres de nivel socioeconómico bajo, estudiantes hombres de nivel socioeconómico bajo, etc. Cada una de estas intersecciones es luego comparada con el resto de la población.
3. Ciertas categorías relevantes en el estudio de la desigualdad se presentan de forma relativamente clara, y accedemos a límites nítidos entre los grupos que vamos a comparar. Este es el caso, por ejemplo, cuando comparamos hombres y mujeres. Otras formas de desigualdad refieren a categorías que pueden

definirse de distintas formas y a las que, a menudo, no podemos acceder “directamente”. En estos casos, la definición del *marcador de diferencia* concreto que usaremos en nuestros análisis es particularmente relevante. Por ejemplo, existen distintos marcadores que pueden revelar el origen socioeconómico de las personas: el ingreso de su hogar, el tipo de escuela secundaria al que asistieron, el nivel educativo de los padres, etc. La definición de un marcador de diferencia pertinente dependerá en estos casos tanto de la disponibilidad de los datos, como de la adecuada discusión de lo que cada marcador ayuda a visibilizar y/u ocultar.

Con estas últimas aclaraciones, hemos establecido los principios básicos que regirán nuestra metodología. No hemos explicado, sin embargo, los procedimientos estadísticos concretos con los cuales compararemos la inclusión de nuestros grupos focales y de referencia. Para hacer esto del modo más claro posible, nos apoyaremos en los ejercicios analíticos que presentamos a continuación.

7 EJERCICIOS ANALÍTICOS

A continuación, presentaremos tres ejercicios para ilustrar la metodología en grupos distintos: el primero sobre igualdad de acceso de población estudiantil en una universidad en Brasil; el segundo sobre movilidad de población docente en una universidad en Colombia; y el tercero es un ejercicio con población administrativa en una IES en Uruguay.

7.1 EJERCICIO CON POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE CAMPINAS²⁶

Nuestro primer ejercicio trata sobre la igualdad de acceso a la educación superior para los potenciales estudiantes. Está basado en un estudio realizado por Maurício Kleinke, Helena Sampaio y Cibele Yhan Andrade, de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), en el marco del proyecto MISEAL (ver: Sampaio et al., 2013).

El ejercicio compara las chances de obtener un cupo en la UNICAMP para los postulantes con distintos marcadores de diferencia. Es decir, se trata de un estudio sobre el acceso a la educación superior.

Para ingresar a la UNICAMP, todos los postulantes deben rendir un examen general, el examen “Vestibular”. Algunas carreras, como Música, Artes, entre otras, requieren de exámenes especiales. Este examen se rinde dos veces al año, y a diferencia de otros exámenes estandarizados incluye ítems de desarrollo escrito. Sólo unos cuantos de los postulantes obtendrán los puntajes necesarios para acceder a la universidad.

En este estudio utilizaremos distintos marcadores de diferencia para definir nuestros grupos focales:

1. Comenzaremos con la distinción entre estudiantes que provienen de escuelas públicas (grupo focal) y estudiantes que provienen de otras escuelas (grupo de referencia). Esta distinción opera como marcador del origen socioeconómico de los postulantes. Sin embargo, las universidades en Brasil poseen un sistema de cuotas orientado a los estudiantes de la red pública: por lo tanto, en cierta forma resulta pertinente tratar esta variable como una variable de control, separando dos poblaciones diferenciadas al interior de las cuales observaremos el efecto de distintos marcadores. Una población proveniente de la red pública, y otra que proviene de la red privada.

²⁶ Agradecemos al Equipo de la UNICAMP, en especial a la coordinadora institucional del proyecto MISEAL, la Profa. Dra. Maria da Costa por habernos apoyado en la realización de este ejercicio.

2. Utilizaremos entonces otro marcador de diferencias socioeconómicas: la educación de la madre. Este marcador es comúnmente utilizado para capturar el impacto del nivel socioeconómico sobre el capital cultural de las personas. Para este ejercicio definiremos dos categorías al respecto: postulantes cuya madre no completó la educación media (grupo focal), y postulantes cuyas madres sí completaron la educación media (grupo de referencia).
3. También consideraremos una distinción por sexo entre mujeres y hombres. Este marcador resulta particularmente importante en la UNICAMP. Se trata de una universidad especializada en las áreas de física e ingeniería, donde típicamente las barreras de género son especialmente fuertes.
4. Finalmente, incorporamos la etnicidad de los estudiantes. En el contexto brasileño, hemos optado por definir nuestro grupo focal en este aspecto como los postulantes afro-descendientes y/o indígenas –mientras que, para el caso, nuestro grupo de referencia son los estudiantes que no caben en ninguna de estas categorías.

Además de estos marcadores de diferencia, optamos por introducir en el análisis una distinción entre programas de alta demanda y programas de baja demanda. En las carreras de alta demanda, la competencia por cupos es mucho más dura, y probablemente las desigualdades se expresen con una intensidad distinta. Esta distinción según la demanda de los programas es lo que se conoce como una *variable de control*: nuestro objetivo principal no es describir el comportamiento de este factor, pero considerarlo nos permite comprender mejor el efecto de los marcadores de diferencia que nos interesa analizar.

POBLACIÓN, ÉXITOS Y FALLOS

Como se desprende de la discusión anterior, la población de estudio comprende a los postulantes que intentan obtener un cupo para estudiar en la UNICAMP. En este caso, se trata de los postulantes en el proceso de admisión 2012, cuyos datos fueron facilitados por la Convest (Comissão para o Vestibular) de la universidad.

Nuestros casos de éxito se definen como los estudiantes de esta población que finalmente lograron matricularse en un programa de estudios de la UNICAMP. Como vemos en la siguiente tabla, se trata de un proceso sumamente competitivo. La probabilidad de éxito a nivel general es apenas de un 6.6%.

TABLA 2: POSTULANTES A LA UNICAMP 2012, MATRICULADOS Y NO MATRICULADOS

| | Postulantes (población) | Matriculados (éxitos) | No Matriculados (fallos) |
|------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Casos | 52.503 | 3.473 | 49.030 |
| Porcentaje | 100,0% | 6,6% | 93,4% |

Nuestra pregunta central, sin embargo, es cómo cambia esta probabilidad a través de los distintos grupos focales y de referencia que hemos definido. Comenzaremos el análisis observando estas probabilidades para los postulantes que se graduaron en escuelas públicas y privadas.

TABLA 3: POSTULANTES A LA UNICAMP 2012, MATRICULADOS Y NO MATRICULADOS SEGÚN TIPO DE ESCUELA.

| | Egresados de Escuelas Públicas (grupo focal) | Egresados de otras Escuelas (grupo de referencia) | Total |
|--------------------------|--|---|------------------|
| Postulantes (población) | 14.074 (27%) | 38.439 (73%) | 52.513 (100%) |
| Matriculados (éxitos) | 1.100 (32%) | 2.373 (68%) | 3.473 (100%) |
| No matriculados (fallos) | 12.974 (26%) | 36.066 (74%) | 49.040 (100%) |

Como vemos, los postulantes de escuelas públicas son muchos menos que los de las otras escuelas: representan sólo el 27% de la población. Sin embargo, representan el 32% de los individuos finalmente matriculados, lo que nos indica que sus probabilidades de éxito son *mayores* que los del grupo de referencia. Como planteamos antes, esto se debe a que la UNICAMP aplica políticas de acción afirmativa para los estudiantes de escuelas públicas, favoreciendo su ingreso.

CALCULANDO UNA RAZÓN DE MOMIOS

Con esta sencilla tabla podemos comenzar nuestro ejercicio. Nuestro objetivo es obtener la *razón de momios* (RM²⁷) entre ambos grupos. La razón de momios corresponde a los momios de éxito del grupo focal dividida por los momios de éxito del grupo de referencia: es decir, compara las chances de un miembro del grupo focal de tener éxito, con las chances de éxito de un miembro del grupo de referencia. Utilizamos esta medida porque, a diferencia de una razón de probabilidades (por ejemplo), la razón de momios tiene una distribución estadística conocida (una

²⁷ En inglés: *odds ratio* (OR).

distribución logística). Es decir, cuando evaluamos una razón de momios, podemos calcular la probabilidad de que este resultado se produzca aleatoriamente entre dos grupos entre los cuales, en realidad, no existen diferencias.

TABLA 4: ELEMENTOS EN EL CÁLCULO DE UNA RAZÓN DE MOMIOS.

| | Éxitos | Fallos |
|---------------------|--------|--------|
| Grupo Focal | A | B |
| Grupo de referencia | C | D |

¿Cómo calculamos una razón de momios? Lo primero que debemos hacer es, por cierto, obtener los momios para cada grupo. Como sabemos, estos momios corresponden a la probabilidad de éxito dividida por la probabilidad de fallo. O, lo que es lo mismo, el total de éxitos divididos por el total de fallos. Entonces, si tomamos las definiciones de la tabla 4 (arriba), podemos calcular la RM entre dos grupos con la siguiente fórmula:

$$RM = \frac{\frac{A/(A+B)}{B/(A+B)}}{\frac{C/(C+D)}{D/(C+D)}} = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC}$$

Cuando una razón de momios es “1”, los momios de tener éxito son exactamente iguales para el grupo focal y de referencia. Cuando es menor que uno, los momios del grupo focal son menores, y lo contrario ocurre si la razón de momios es mayor. Por ejemplo, una razón de momios de 0.5 significa que una persona del grupo focal tiene la mitad de las chances de tener éxito que una del grupo de referencia, mientras que una razón de momios de 2 significa exactamente lo contrario.

Realicemos estos cálculos con los datos de la tabla 3, comparando los postulantes de escuelas públicas con el resto de la población. Si llevamos estos valores a la nomenclatura definida en la tabla 4, tenemos que:

$$A = 1.100 \quad B = 12.974 \quad C = 2.373 \quad D = 36.066$$

Por lo tanto, la razón de momios puede calcularse así:

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{1.100 \times 36.066}{12.974 \times 2.373} = 1.29$$

Es decir, los momios del grupo focal, los postulantes egresados de escuelas públicas, son 29% superiores a los del grupo de referencia –los postulantes egresados de otras escuelas. Como sugeríamos antes, esto parece indicar que las políticas de acción afirmativa de UNICAMP son efectivas en asegurar el acceso a la universidad de los estudiantes con menos recursos.

INTRODUCIENDO UNA VARIABLE DE CONTROL

A continuación, vamos a introducir una segunda variable de control –la distinción entre programas de alta y baja demanda–, en nuestra comparación entre egresados de escuelas públicas y otras escuelas. Como explicamos antes, el objetivo de introducir una variable de control es entender mejor *cómo* funcionan las desigualdades observadas al permitirnos aislar, estadísticamente, el efecto de terceros factores que intervienen en las probabilidades de éxito de las personas.

Para introducir nuestra variable de control, sencillamente separaremos la población en dos sub-grupos: los postulantes a programas de alta y baja demanda respectivamente. Para cada uno de estos grupos, calcularemos una razón de momios entre grupo focal y de referencia. Los datos que necesitamos se encuentran en la siguiente tabla.

TABLA 5: POBLACIÓN, ÉXITOS Y FALLOS PARA PROGRAMAS DE ALTA Y BAJA DEMANDA EN LA UNICAMP.

| | Población Total | | Programas de Baja Demanda | | Programas de Alta Demanda | |
|--------------------------|-------------------|----------------|---------------------------|----------------|---------------------------|----------------|
| | Escuelas Públicas | Otras escuelas | Escuelas Públicas | Otras escuelas | Escuelas Públicas | Otras escuelas |
| Postulantes (población) | 14.074 | 38.439 | 5.437 | 9.947 | 8.637 | 28.492 |
| Matriculados (éxitos) | 1.100 | 2.373 | 855 | 1.351 | 245 | 1.022 |
| No matriculados (fallos) | 12.974 | 36.066 | 4.582 | 8.596 | 8.392 | 27.470 |

Con estos datos, podemos volver a reemplazar la ecuación anterior para obtener dos razones de momios. Una para los programas de baja demanda...

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{855 \times 8.596}{4.582 \times 1.351} = 1.19$$

...donde los estudiantes de escuelas públicas tienen chances 19% superiores a las de los que egresan de escuelas privadas, y otra para los programas de alta demanda...

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{245 \times 27.470}{8.392 \times 1.022} = 0.78$$

...donde los estudiantes de escuelas públicas tienen chances un 22% *inferiores* a las de los que egresan de escuelas privadas.

Podemos ver entonces que ingresar una variable de control puede aportar mucha información al comportamiento de las desigualdades sociales en una IES. En principio, los postulantes de escuelas públicas tienen chances mayores de ingresar a UNICAMP. Sin embargo, esta situación se invierte completamente en los programas de alta demanda, pese a los programas de acción afirmativa implementados. Esto significa que los estudiantes de escuelas públicas tienden sistemáticamente a postular y a ingresar más a los programas menos competitivos, mientras que los postulantes de escuelas privadas pueden optar a los programas con mayor competencia (programas que, presumiblemente, otorgan mayores retornos y status en el largo plazo). En este sentido, la efectividad de las acciones afirmativas para abordar la desigualdad de clase en la UNICAMP no es completamente satisfactoria: otras desigualdades emergen, donde personas de distinto nivel socioeconómico acceden a distintos tipos de educación.

A partir de ahora, consideraremos tanto la demanda de los programas como la distinción entre escuelas públicas y privadas como variables de control, para observar las interacciones de los otros marcadores en su interior.

ANÁLISIS INTERSECCIONAL

Hasta ahora hemos abordado solamente un marcador de diferencia: el egreso de una escuela pública frente al egreso de una escuela privada. Sin embargo, nos queda evaluar cómo distintos marcadores de diferencia interactúan, produciendo interseccionalmente desigualdades en materia de acceso a la UNICAMP.

Para ejemplificar esta tarea, realizaremos dos análisis. En el primero, agregaremos al tipo de escuela otros dos marcadores de diferencia: (a) el sexo de los postulantes, y; (b) el nivel educativo de la madre.

Lo primero que haremos será evaluar, *por separado*, cómo interactúan estos marcadores con el tipo de escuela secundaria. La siguiente tabla muestra las razones de momios que hemos obtenido para estas combinaciones, siguiendo los mismos cálculos que explicamos antes.

TABLA 6: RAZONES DE MOMIOS PARA LA INTERSECCIÓN DE LA ESCUELA DE EGRESO CON OTROS MARCADORES EN LA UNICAMP.

| | Programas de Baja Demanda | | Programas de Alta Demanda | |
|--|---------------------------|----------------|---------------------------|----------------|
| | Escuelas Públicas | Otras escuelas | Escuelas Públicas | Otras escuelas |
| Postulantes mujeres | 0,64 | 0,75 | 0,48 | 0,60 |
| Postulantes cuyas madres no tienen enseñanza media | 0,72 | 1,04 | 0,45 | 0,60 |
| Postulantes afro-descendientes o indígenas | 0,89 | 1,12 | 0,75 | 0,76 |

Es importante destacar que cada uno de estos resultados representa ya un análisis interseccional. Es decir, hemos definido cada uno de los grupos focales en análisis como la *intersección* de dos marcadores de diferencia. Por ejemplo, para obtener la razón de momios de las postulantes mujeres egresadas de escuelas públicas, nuestro grupo focal se constituye exclusivamente de las postulantes ubicadas en la intersección de ambos marcadores: el grupo de referencia, en cambio, se constituye por toda la población por fuera de esta intersección (incluyendo hombres egresados de escuelas públicas, así como mujeres egresadas de escuelas privadas).

Estos análisis interseccionales nos permiten observar cómo la exclusión se concentra y multiplica allí donde se cruzan distintos marcadores de diferencia. Tanto las mujeres egresadas de escuelas públicas, como los postulantes de escuelas públicas cuya madre no alcanzó la educación media, son grupos cuyas chances de acceder a un programa de Alta Demanda en la UNICAMP son *menos de la mitad* (RM = .48 y .45 respectivamente) que las del resto de los postulantes. La dimensión de estas desventajas permanece oculta cuando las intersecciones no son consideradas.

Sin embargo, es posible llevar nuestro análisis de la interseccionalidad aún más allá. Sabemos que los postulantes egresados de escuelas públicas, mujeres o cuyas madres no completaron la educación media sufren una exclusión particularmente fuerte. Sin

embargo ¿Qué ocurre con la intersección entre estos dos últimos marcadores? ¿Y qué ocurre, por ejemplo, con las postulantes mujeres afro-descendientes o indígenas?

Podemos igualmente calcular las razones de momios para estas triples intersecciones. Para ello, sencillamente hemos redefinido nuestros grupos focales como la intersección entre tres marcadores de referencia, dividiendo siempre la población de acuerdo a nuestra variable de control. La tabla 7 presenta los resultados para la intersección entre tipo de escuela, sexo, y educación de la madre.

TABLA 7: RAZONES DE MOMIOS PARA LA INTERSECCIÓN ENTRE ESCUELA DE EGRESO, SEXO Y EDUCACIÓN DE LA MADRE, POSTULANTES UNICAMP.

| | Programas de Baja Demanda | | Programas de Alta Demanda | |
|--|---------------------------|----------------|---------------------------|----------------|
| | Escuelas Públicas | Otras escuelas | Escuelas Públicas | Otras escuelas |
| Postulantes mujeres | 0,64 | 0,75 | 0,48 | 0,60 |
| Postulantes cuyas madres no tienen enseñanza media | 0,72 | 1,04 | 0,45 | 0,60 |
| Postulantes mujeres cuyas madres no tienen enseñanza media | 0,60 | 0,87 | 0,31 | 0,45 |

Podemos observar que la exclusión se concentra acumulativamente en la intersección de estos marcadores de diferencia, particularmente en los programas de alta demanda. Así, una postulante mujer, egresada de una escuela pública y cuya madre no tuvo educación secundaria, tiene apenas un 31% de las chances de acceder a un programa de alta demanda de la UNICAMP que tienen sus competidores. Hasta el momento, esta es la razón de momios más baja que hemos encontrado: la intersección donde se produce la mayor exclusión en el acceso a la UNICAMP.

Para continuar con nuestro primer ejercicio analítico, podemos discutir la tabla 8. En ella, presentamos las razones de momio para la intersección de los marcadores escuela pública, mujer, y afro-descendiente o indígena.

TABLA 8: RAZONES DE MOMIOS PARA LA INTERSECCIÓN ENTRE ESCUELA DE EGRESO, SEXO Y RAZA-ETNICIDAD, POSTULANTES UNICAMP.

| | Programas de Baja Demanda | | Programas de Alta Demanda | |
|--|---------------------------|----------------|---------------------------|----------------|
| | Escuelas Públicas | Otras escuelas | Escuelas Públicas | Otras escuelas |
| Postulantes Mujeres | 0,64 | 0,75 | 0,48 | 0,60 |
| Postulantes Afro-descendientes o Indígenas | 0,89 | 1,12 | 0,75 | 0,76 |
| Postulantes Mujeres Afro-descendientes o Indígenas | 0,77 | 0,91 | 0,55 | 0,62 |

Como ya habíamos visto, el impacto de pertenecer al grupo de postulantes afro-descendientes o indígenas es menor al de tener una madre sin educación media. Esta tendencia se mantiene entre las mujeres, sin embargo a niveles de exclusión mucho mayores.

Podemos extender la lógica que hemos seguido hasta aquí para estudiar las diversas intersecciones entre los postulantes a la UNICAMP. Así, por ejemplo, la siguiente tabla explora la desigualdad entre distintas intersecciones alrededor de la distinción entre hombres y mujeres.

TABLA 9: RAZONES DE MOMIOS PARA DISTINTAS INTERSECCIONES CONSIDERANDO SEXO, POSTULANTES UNICAMP.

| | | Programas de Baja Demanda | | Programas de Alta Demanda | |
|-------------------|---|---------------------------|----------------|---------------------------|----------------|
| | | Escuelas Públicas | Otras escuelas | Escuelas Públicas | Otras escuelas |
| Hombres y Mujeres | Negros o indígenas | 0,89 | 1,12 | 0,75 | 0,76 |
| | De familias con ingresos bajo 5 SM* | 0,65 | 1,04 | 0,44 | 0,60 |
| | De padre con bajo status ocupacional | 0,74 | 1,15 | 0,43 | 0,73 |
| | De madres sin educación media | 0,72 | 1,04 | 0,45 | 0,60 |
| Mujeres | Negras o indígenas | 0,77 | 0,91 | 0,55 | 0,62 |
| | No negras o indígenas | 0,75 | 0,77 | 0,56 | 0,64 |
| | De familias con ingresos bajo 5 SM* | 0,57 | 0,86 | 0,31 | 0,43 |
| | De familias con ingresos sobre 5 SM* | 1,09 | 0,81 | 0,98 | 0,71 |
| | De padre con bajo status ocupacional | 0,64 | 0,88 | 0,34 | 0,53 |
| | De padre con <i>alto</i> status ocupacional | 1,03 | 0,80 | 1,42 | 0,81 |
| | De madres sin educación media | 0,60 | 0,87 | 0,31 | 0,45 |
| | De madres <i>con</i> educación media | 0,89 | 0,78 | 0,72 | 0,65 |

*SM: salarios mínimos.

Como podemos ver, hemos incorporado aquí otros dos marcadores del nivel socioeconómico de los postulantes: ingreso familiar (por encima o por debajo de 5 salarios mínimos), y el status de la ocupación del padre (bajo, en el grupo focal, y medio o alto, en el grupo de referencia). Para evaluar esta información, los investigadores de la UNICAMP definieron las siguientes categorías clasificando estas razones de momios:

- RM entre 0,8 y 1,25: diferencia trivial, sin importancia.
- RM entre 0,50 y 0,80 o entre 1,25 y 2,0: bajo impacto.
- RM entre 0,33 y 0,50 o entre 2,0 y 3,0: impacto medio.
- RM bajo 0,33 o sobre 3,0: impacto alto.

Con base en estas categorías, la tabla anterior puede evaluarse de la siguiente forma, identificando grupos que sufren grados altos, medios o más bajos de exclusión (o privilegio). Podemos observar claramente que los mayores indicadores de exclusión afectan a las mujeres de familias de bajos ingresos, o cuyas madres no poseen

educación media. Es decir, los mayores niveles de exclusión se concentran en la intersección entre ser mujer y un bajo nivel socioeconómico.

TABLA 10: NIVELES DE EXCLUSIÓN PARA DISTINTAS INTERSECCIONES CONSIDERANDO SEXO, POSTULANTES UNICAMP.

| | | Programas de Baja Demanda | | Programas de Alta Demanda | |
|-------------------|---|---------------------------|----------------|---------------------------|----------------|
| | | Escuelas Públicas | Otras escuelas | Escuelas Públicas | Otras escuelas |
| Hombres y Mujeres | Negros o indígenas | Trivial | Trivial | Bajo | Bajo |
| | De familias con ingresos bajo 5 SM | Bajo | Trivial | Medio | Bajo |
| | De padre con bajo status ocupacional | Bajo | Trivial | Medio | Bajo |
| | De madres sin educación media | Bajo | Trivial | Medio | Bajo |
| Mujeres | Negras o indígenas | Bajo | Trivial | Bajo | Bajo |
| | No negras o indígenas | Bajo | Bajo | Bajo | Bajo |
| | De familias con ingresos bajo 5 SM | Bajo | Trivial | Alto | Medio |
| | De familias con ingresos sobre 5 SM | Trivial | Trivial | Trivial | Bajo |
| | De padre con bajo status ocupacional | Bajo | Trivial | Medio | Bajo |
| | De padre con <i>alto</i> status ocupacional | Trivial | Trivial | Bajo | Trivial |
| | De madres sin educación media | Bajo | Trivial | Alto | Medio |
| | De madres <i>con</i> educación media | Trivial | Bajo | Bajo | Bajo |

Con este ejercicio, hemos ejemplificado el estudio de la inclusión y exclusión en el acceso de los estudiantes a la educación superior. En él, hemos explicado cómo calcular e interpretar una razón de momios para el grupo focal definido por un marcador de diferencia, y cómo introducir una variable de control para comprender mejor los problemas de inclusión cuando terceros factores intervienen. Finalmente, hemos visto cómo realizar un análisis interseccional de varios marcadores de diferencia.

7.2 EJERCICIO CON POBLACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA²⁸

POBLACIÓN, ÉXITOS Y FALLOS

Para este segundo ejercicio, nuestra población de estudio la definimos como el conjunto de docentes (n=2,854) vinculados a la Universidad Nacional de Colombia²⁹. Los datos fueron facilitados por los miembros del equipo MISEAL en Colombia durante el año 2014.

Los datos disponibles incluyen la antigüedad en la institución de los docentes, pero no son retrospectivos: es decir, no sabemos por ejemplo qué cargo tenía una persona hace cierto número de años. Entonces, dado que con la información disponible no podemos llevar a cabo un ejercicio de movilidad en la población docente, proponemos la siguiente solución: en lugar de analizar las posibilidades de éxito de una persona de *subir* de un cargo a otro en la clasificación de la carrera docente en un determinado período de tiempo, analizaremos las posibilidades de éxito que tiene un docente en la IES de *ocupar* un cargo de cierto nivel, de acuerdo a un conjunto de marcadores de diferencia (con independencia de si proviene de un cargo de menor nivel o ha sido contratado directamente para el cargo actual).

En lo que sigue, definiremos dos variables dependientes para este ejercicio -tipo de cargo y salario- y las respectivas situaciones de “éxito” y “fallo”.

PRIMERA VARIABLE DEPENDIENTE: TIPO DE CARGO

Consideraremos como “éxito” aquellos casos que acceden a un cargo de cierto nivel (sin importar si partieron de un cargo inferior o accedieron directamente a esta posición); por el contrario, se tratarán como “fallos” aquellos casos que se ubican en cargos de una posición inferior a dicho nivel según el escalafón. Aunque no se trata estrictamente de un análisis de movilidad, este método nos permite identificar las probabilidades que tienen los/as docentes de ocupar determinados cargos al interior de la IES.

En el caso de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), el escalafón para el personal académico de carrera profesoral, está compuesto por cuatro categorías, de

²⁸ Agradecemos al Equipo de la UNAL, Colombia y en especial a la coordinadora institucional del proyecto MISEAL la Profa. Dra. Luz Gabriela Arango Gaviria por habernos proporcionado los datos para este ejercicio de análisis interseccional.

²⁹ Es importante aclarar que la población corresponde al personal docente de carrera inscrito en el escalafón. No se incluyen, por tanto, a los/as profesores contratados/as a término fijo. Para efectos del análisis, se excluyeron los casos cuyo cargo figura en la base de datos como “experto” (6) y los que no tenían información salarial (1).

acuerdo a las calidades y méritos académicos establecidos por el estatuto docente de la institución, independientemente de su dedicación horaria. La siguiente tabla muestra las categorías en orden ascendente, siendo el cargo de profesor auxiliar el de menor posición (A) y el cargo de profesor titular la máxima posición en el escalafón (D):

TABLA 11: CLASIFICACIÓN DE CARGOS DOCENTES EN LA UNAL

| Categoría docente* | | Casos |
|--------------------|--------------------|-------|
| A | Profesor Auxiliar | 126 |
| B | Profesor Asistente | 522 |
| C | Profesor Asociado | 1,917 |
| D | Profesor Titular | 289 |

*Fuente: (UNAL, 2013)

Con base en esta clasificación, definiremos la siguiente situación de éxito: los/as docentes que logran nombramiento de Profesor Titular (D). La Tabla 26 muestra que la probabilidad de éxito para el conjunto de docentes de la institución de acceder a este cargo es de apenas el 10.1%. Vale la pena mencionar que, a la categoría de Profesor Titular en la UNAL, sólo es posible acceder a través de promoción desde la categoría Profesor Asociado (UNAL, 2013), por tanto se trata de un cargo de alta selectividad entre la población docente.

TABLA 12: ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER AL CARGO DE PROFESOR TITULAR

| | Criterio: Profesor Titular | |
|-------------------|----------------------------|------------|
| | Casos | Porcentaje |
| Fallos | 2,565 | 89.9% |
| Éxitos | 289 | 10.1% |
| Total (población) | 2,854 | 100% |

SEGUNDA VARIABLE DEPENDIENTE: SALARIO

Adicionalmente, consideraremos el salario como otra variable dependiente. Cabe anotar que existen docentes con salarios similares pero que difieren en la categoría del cargo; y lo contrario: hay personas con igual categoría docente pero diferente remuneración. Estas diferencias obedecen principalmente a que el régimen salarial para el personal docente en la UNAL se establece mediante la asignación de un puntaje, el cual corresponde a la valoración según varios factores: categoría docente, títulos de educación superior, producción académica y antigüedad (UNAL, 1986). De tal modo, nos parece conveniente introducir también esta variable para identificar distintos grados de desigualdad en el personal docente de las IES.

Es preciso aclarar, sin embargo, que la información salarial la tomamos de la base de datos de la que disponemos, la cual corresponde a un valor total mensual. De manera que este dato no especifica el puntaje salarial, así como tampoco discrimina el tiempo de dedicación. Los valores salariales totales oscilan entre COP\$ 1'166.494 (mínimo) y COP\$ 28'594.594 (máximo), con una media de COP\$ 5'738.576.

Definimos entonces dos posibles situaciones de éxito: (1) salarios *altos* y (2) salarios *muy altos*. Los primeros corresponden a salarios iguales o mayores a 9 millones COP (ubicados en el decil superior por encima del 90% de los casos), mientras que los salarios muy altos son los valores iguales o mayores a 15 millones COP (por encima del 99% de los casos). Como vemos en la siguiente tabla, la probabilidad de éxito para obtener un salario muy alto es de tan sólo el 1.3%, mientras que dicha probabilidad en el caso de salarios altos es del 12.3%.

TABLA 13: ÉXITOS Y FALLOS EN LA OBTENCIÓN DE SALARIOS ALTOS Y MUY ALTOS

| | Criterio: Salario muy alto | | Criterio: Salario alto | |
|-------------------|-------------------------------|------------|---------------------------|------------|
| | Casos | Porcentaje | Casos | Porcentaje |
| Fallos | 2,816 | 98.7% | 2,504 | 87.7% |
| Éxitos | 38 | 1.3% | 350 | 12.3% |
| Total (población) | 2,854 | 100% | 2,854 | 100% |

MARCADORES DE DIFERENCIA

Usaremos dos marcadores de diferencia en este ejercicio para la definición de los grupos focales:

1. Para comenzar, consideraremos la distinción por *sexo*. Al respecto, vemos que la población de empleados/as docentes está compuesta por un grupo numeroso de hombres (71%). Resulta interesante entonces analizar la probabilidad que el grupo focal de mujeres tiene de acceder a cargos y salarios altos en la institución, en comparación con el grupo de referencia de hombres.
2. Además, incorporamos la *edad* de las personas. Teniendo en cuenta que la mediana de edad de la población es 52 años, decidimos hacer un corte en la edad de 50 años. Definimos nuestro grupo focal como docentes con 50 años o menos y el grupo de referencia por tanto corresponde a los mayores de 50.

Además de los marcadores de diferencia, introduciremos en el análisis una variable de control: la *antigüedad* o el número de años de permanencia del docente en la IES. Aunque el objetivo principal no es describir el impacto de la antigüedad en las variables dependientes (que se supone tiene un impacto directo en el puntaje de

asignación salarial), controlar esta variable nos permite comprender mejor el efecto que los marcadores de diferencia tienen en las características del cargo y el salario de los y las docentes de la IES.

CALCULANDO LAS RAZONES DE MOMIOS

Nuestro objetivo es identificar cómo cambia la posibilidad de acceder al cargo de profesor titular y de obtener salarios altos a partir de los marcadores de diferencia que previamente hemos definido: sexo y edad. Para ello, explicaremos paso a paso el procedimiento de cálculo de las razones de momios para cada una de nuestras variables dependientes.

RAZONES DE MOMIOS PARA EL TIPO DE CARGO

Comenzaremos el análisis observando las probabilidades de los/as docentes de acceder al cargo de Profesor Titular de acuerdo con un primer marcador: sexo.

Como se aprecia en la Tabla 14 Tabla 28, la población total de docentes está compuesta por un grupo reducido de mujeres (29%). Al analizar las probabilidades de éxito para acceder al cargo de profesor titular, observamos que para los hombres son ligeramente más altas que para las mujeres (11% contra 8%).

TABLA 14: ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER AL CARGO DE PROFESOR TITULAR SEGÚN SEXO

| | | Hombre (referencia) | | Mujer (focal) | | Total |
|------------------|--------|---------------------|------------|---------------|------------|-------|
| | | Casos | Porcentaje | Casos | Porcentaje | |
| Población | | 2,032 | 71.2% | 822 | 28.8% | 2,854 |
| Profesor Titular | Fallos | 1,811 | 89.1% | 754 | 91.7% | 2,565 |
| | Éxitos | 221 | 10.9% | 68 | 8.3% | 289 |

Ahora calcularemos la razón de momios (RM) entre hombres y mujeres. Recordemos que la RM corresponde a los momios de éxito del grupo focal divididos por los momios de éxito del grupo de referencia, lo que nos indica la posibilidad de que el grupo focal logre una situación de éxito frente a los éxitos del grupo de referencia.

TABLA 15: ELEMENTOS EN EL CÁLCULO DE UNA RAZÓN DE MOMIOS.

| | Éxitos | Fallos |
|---------------------|--------|--------|
| Grupo Focal | A | B |
| Grupo de referencia | C | D |

Para calcular la RM, debemos primero obtener los momios para cada grupo. Los momios de éxito equivalen a la probabilidad de éxito dividida por la probabilidad de fallo. Según los datos de la anterior tabla, los momios del grupo focal son calculados de la siguiente forma:

$$\frac{A/(A+B)}{B/(A+B)}$$

Mientras que los momios del grupo de referencia corresponden a:

$$\frac{C/(C+D)}{D/(C+D)}$$

Una vez obtenidos los momios para cada grupo, podemos calcular la razón de momios dividiendo de los momios del grupo focal por los momios del grupo de referencia, de lo que se deriva la siguiente fórmula:

$$RM = \frac{\frac{A/(A+B)}{B/(A+B)}}{\frac{C/(C+D)}{D/(C+D)}} = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC}$$

Tomando entonces los valores de la Tabla 14, vamos a calcular las RM del acceso al cargo de Profesor Titular, siendo A=68; B=754; C=221; D=1,811:

$$RM = \frac{AD}{BC} = \frac{68 \times 1,811}{754 \times 221} = 0.7$$

De los cálculos anteriores, podemos concluir que, para acceder al cargo de Profesor Titular, las mujeres (grupo focal) tienen chances un 30% más bajas que el grupo de referencia.

RAZONES DE MOMIOS PARA LA VARIABLE DE SALARIO

Con respecto a nuestra segunda variable dependiente, las probabilidades que tienen los/as docentes de obtener “salarios altos” y “muy altos” según el sexo, se presentan en la Tabla 16.

TABLA 16: ÉXITOS Y FALLOS EN LA OBTENCIÓN DE SALARIOS ALTOS Y MUY ALTOS EN LA POBLACIÓN DOCENTE, CONSIDERANDO SEXO

| | | Hombre (referencia) | | Mujer (focal) | | Total |
|--------------------|--------|---------------------|------------|---------------|------------|-------|
| | | Casos | Porcentaje | Casos | Porcentaje | |
| Población | | 2,032 | 71.2% | 822 | 28.8% | 2,854 |
| Salarios muy altos | Fallos | 1,998 | 98.3% | 818 | 99.5% | 2,816 |
| | Éxitos | 34 | 1.7% | 4 | 0.5% | 38 |
| Salarios altos | Fallos | 1,734 | 85.3% | 770 | 93.7% | 2,504 |
| | Éxitos | 298 | 14.7% | 52 | 6.3% | 350 |

Como observamos, las probabilidades de estar en escalas salariales muy altas son bien reducidas, especialmente para las mujeres (0.5%) que para los hombres (1.7%). Esta situación se mantiene en el caso de salarios altos: 6.3% para mujeres contra 14.7% para los hombres.

A continuación, con estos datos calcularemos dos razones de momios. La primera para salarios muy altos:

$$RM = \frac{AD}{BC} = \frac{4 \times 1,998}{818 \times 34} = 0.28$$

La segunda para salarios altos:

$$RM = \frac{AD}{BC} = \frac{52 \times 1,734}{770 \times 298} = 0.39$$

Las razones de momios corroboran lo que ya habíamos observado anteriormente: las mujeres tienen menos probabilidades de éxito que los hombres en ambos casos. Este método nos permite identificar que las oportunidades del grupo de docentes mujeres son tan sólo del 28% y el 39% de las chances que tiene el grupo de referencia para obtener salarios muy altos y altos, respectivamente.

INTRODUCIENDO UNA VARIABLE DE CONTROL

Ahora agregamos como variable control, la *antigüedad* o el número de años de permanencia del o la docente en la IES. Aunque la antigüedad tiene un impacto directo en la variable dependiente de salario, incluirla como variable control nos permite comprender mejor el efecto que tienen los marcadores de diferencia sobre el tipo de cargo y el salario obtenido.

La variable antigüedad presenta una mediana de 15 años, con un rango que va desde o hasta 49 años. Decidimos entonces conformar dos grupos: uno para los docentes con 15 años o menos de permanencia en la institución, y otro para aquellos con más de 15 años.

De manera análoga al procedimiento anterior, haremos un análisis por separado para cada una de nuestras variables dependientes, esta vez incluyendo la variable control.

TIPO DE CARGO Y ANTIGÜEDAD

La siguiente tabla presenta las frecuencias de éxito y fallo para llegar a ocupar el cargo de profesor titular hombres y mujeres, según su antigüedad en la institución.

TABLA 17: ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER AL CARGO DE PROFESOR TITULAR, CONSIDERANDO SEXO Y ANTIGÜEDAD

| | | 15 años o menos | | Más de 15 años | | Población | |
|------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|-----------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Profesor titular | Fallo | 972 | 480 | 839 | 274 | 1,811 | 754 |
| | Éxito | 68 | 18 | 153 | 50 | 221 | 68 |
| Total | | 1,040 | 498 | 992 | 324 | 2,032 | 822 |

Con los datos de la tabla anterior, calculamos dos razones de momios para analizar la posibilidad de éxito de acceder a cargos de profesor titular para el grupo focal de docentes mujeres.

- (a) Una para el subgrupo de mujeres con menor antigüedad (15 años o menos):

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{18 \times 972}{480 \times 68} = 0.53$$

- (b) Otra para el subgrupo de mujeres con mayor antigüedad (más de 15 años):

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{50 \times 839}{274 \times 153} = 1$$

En la primera situación (a), la RM nos indica que las mujeres con menos años de antigüedad en la IES tienen un poco más de la mitad (53%) de las chances del grupo de referencia (hombres con la misma antigüedad) para acceder al cargo de profesor titular. En contraste, la ecuación en (b) nos indica que ambos sexos tienen las mismas probabilidades de acceder a este cargo cuando ambos grupos tienen más de 15 años de vinculación a la institución. En otras palabras, pareciera que la permanencia en la

IES aumenta las probabilidades de las mujeres de acceder al cargo más alto de docencia, igualando sus oportunidades con respecto a las de su contraparte. En conclusión, para acceder al cargo más alto de escalafón docente, las mujeres con menor antigüedad tienen menos chances, pero estas aumentan significativamente a medida que aumenta su antigüedad en la institución, igualando sus chances a las del grupo de referencia.

SALARIO Y ANTIGÜEDAD

A continuación, la siguiente tabla presenta las frecuencias de éxito y fallo de obtener salarios altos para mujeres y hombres, según la antigüedad.

TABLA 18: ÉXITOS Y FALLOS PARA OBTENER SALARIOS ALTOS EN LA POBLACIÓN DOCENTE, CONSIDERANDO SEXO Y ANTIGÜEDAD

| | | 15 años o menos | | más de 15 años | | Población | |
|------------------|-------|-----------------|-------|----------------|-------|-----------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Salario muy alto | Fallo | 1,029 | 497 | 969 | 321 | 1,998 | 818 |
| | Éxito | 11 | 1 | 23 | 3 | 34 | 4 |
| Salario alto | Fallo | 937 | 481 | 797 | 289 | 1,734 | 770 |
| | Éxito | 103 | 17 | 195 | 35 | 298 | 52 |
| Total | | 1,040 | 498 | 992 | 324 | 2,032 | 822 |

Con estos datos, repetimos el procedimiento anterior y obtenemos cuatro razones de momios para los siguientes subgrupos:

- (a) Salario muy alto, subgrupo de mujeres con menos antigüedad: $RM=0.18$
- (b) Salario muy alto, subgrupo de mujeres con más antigüedad: $RM=0.39$
- (c) Salario alto, subgrupo de mujeres con menos antigüedad: $RM=0.32$
- (d) Salario alto, subgrupo de mujeres con más antigüedad: $RM=0.49$

En términos generales, las RM en los cuatro casos indican que las mujeres tienen menos chances de acceder a las escalas salariales más altas que los correspondientes grupos de referencia. Sin embargo, sus chances se incrementan considerablemente con la antigüedad tanto para salarios muy altos (de 0.18 a 0.39) como para salarios altos (de 0.32 a 0.49).

ANÁLISIS INTERSECCIONAL

Hasta aquí hemos analizado solamente el sexo como marcador de diferencia y hemos introducido una variable de control. Ahora incluiremos otro marcador -la edad- y evaluaremos cómo interactúa con las otras variables produciendo nuevas situaciones de desigualdad entre los y las docentes.

En cuanto a la variable edad, dividimos la población en dos grupos: personas con edad igual o inferior a 50 años (focal) y personas mayores de 50 años (referencia).

ANÁLISIS INTERSECCIONAL PARA EL TIPO DE CARGO

Empezaremos nuestro análisis de la posibilidad de éxito de acceder al cargo de profesor titular, examinando el cruce entre los marcadores de sexo y edad. La siguiente tabla muestra las razones de momios calculadas a partir de los datos presentados en frecuencias absolutas en el Anexo A1.

TABLA 19: RAZONES DE MOMIOS PARA ACCEDER A CARGOS DE PROFESOR TITULAR, CONSIDERANDO SEXO, EDAD Y ANTIGÜEDAD

| | 15 años o menos | | Más de 15 años | |
|-----------------------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Docentes de 50 años o menos | 0.97 | 0.35 | 0.45 | 0.69 |
| Docentes mayores de 50 años | 1.93 | 1.39 | 1.28 | 1.08 |

La tabla anterior presenta un análisis interseccional, al cruzar dos marcadores de diferencia junto con la variable de control. Para la obtención de las RM de las personas menores de 50 años de edad en la primera fila, realizamos la intersección entre edad, sexo y la antigüedad. Así, para la primera casilla de la tabla (fila 1, columna 1), tomamos como grupo focal a los trabajadores hombres menores de 50 años con menos antigüedad. En contraste, el grupo de referencia está constituido por el subgrupo de mujeres con las mismas características (15 años o menos de antigüedad y menores de 50 años), así como por hombres y mujeres con igual antigüedad y mayores de 50 años. Es preciso recordar que el tratamiento dado a la variable antigüedad es simplemente de control y no constituye un marcador de diferencia, por tanto no es un factor determinante en la definición de los grupos focales.

En general, de la tabla anterior podemos concluir que las personas menores de 50 años tienen menos chances de acceder al puesto de profesor titular, siendo tales chances especialmente reducidas para las mujeres con poca antigüedad en la institución (35% inferiores que su grupo de referencia). Por el contrario, los docentes hombres de este grupo de edad y menor antigüedad tienen igualdad de chances que las de su contraparte. Por otro lado, las personas mayores de 50 años se encontrarían en una situación de privilegio, ya que sus RM son mayores de 1.

Para evaluar esta información, hemos definido las siguientes categorías para clasificar las razones de momios:

- RM entre 0,8 y 1,25: diferencia trivial, sin importancia.
- RM entre 0,50 y 0,80 o entre 1,25 y 2,0: bajo impacto.

- RM entre 0,33 y 0,50 o entre 2,0 y 3,0: impacto medio.
- RM bajo 0,33 o sobre 3,0: impacto alto.

Con base en estas categorías, y tomando los datos de la tabla anterior, hemos construido una nueva tabla, identificando grupos que presentan grados altos, medios o bajos de exclusión (o privilegio).

TABLA 20: NIVELES DE EXCLUSIÓN PARA ACCEDER AL CARGO DE PROFESOR TITULAR, CONSIDERANDO EDAD, SEXO Y ANTIGÜEDAD

| | 15 años o menos | | Más de 15 años | |
|-----------------------------|-----------------|-------|----------------|---------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Docentes de 50 años o menos | Trivial | Medio | Bajo | Bajo |
| Docentes mayores de 50 años | Bajo* | Bajo* | Bajo* | Trivial |

* Indicador de privilegio, no de exclusión.

Podemos observar claramente que los mayores niveles de exclusión para el cargo docente más alto se dan entre el grupo de mujeres más jóvenes con menor permanencia en la institución. Esta exclusión afecta en menor medida a los docentes más antiguos de ambos sexos. Por otra parte, los docentes mayores de 50 años no presentan mayores desventajas independientemente de la edad, el sexo y la antigüedad.

ANÁLISIS INTERSECCIONAL PARA LA VARIABLE SALARIO

Ahora replicaremos el mismo procedimiento anterior para analizar la posibilidad de éxito de obtener ingresos altos en la institución, examinando el cruce entre los marcadores de sexo y edad. El análisis lo presentaremos en dos partes: la primera para el caso de “salarios muy altos”, y la segunda para “salarios altos”.

Para la primera parte, obtenemos la siguiente tabla donde se muestran las razones de momios de las distintas intersecciones (ver tablas de frecuencias en Anexo A2).

TABLA 21: RAZONES DE MOMIOS PARA OBTENER SALARIOS MUY ALTOS ENTRE LA POBLACIÓN DOCENTE, CONSIDERANDO SEXO, EDAD Y ANTIGÜEDAD

| | 15 años o menos | | Más de 15 años | |
|-----------------------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Docentes de 50 años o menos | 2.36 | 0.28 | 1.25 | 0 |
| Docentes mayores de 50 años | 1.21 | 0 | 1.74 | 0.50 |

Como se observa en la tabla, no se pueden estimar realmente las RM para dos subgrupos en los que no hay casos exitosos en salarios muy altos: mujeres mayores de

50 años con poca permanencia en la IES, y mujeres menores de 50 años con mayor antigüedad.

A diferencia del análisis interseccional previo sobre el tipo de cargo, notamos que en general, para el caso de salarios muy altos, las mujeres se encuentran en una situación de desventaja con respecto a los hombres, donde las primeras presentan RM cercanas a 0, mientras que los segundos tienen RM mayores a 1.

Para ilustrarlo mejor, hemos construido una nueva tabla (ver Tabla 24), a partir de las siguientes categorías para clasificar las razones de momios:

- RM entre 0,8 y 1,25: diferencia trivial, sin importancia.
- RM entre 0,50 y 0,80 o entre 1,25 y 2,0: bajo impacto.
- RM entre 0,33 y 0,50 o entre 2,0 y 3,0: impacto medio.
- RM bajo 0,33 o sobre 3,0: impacto alto.

Finalmente, hemos identificando grupos que sufren grados altos, medios o más bajos de exclusión (o privilegio) respecto de su escala de ingresos:

TABLA 22: NIVELES DE EXCLUSIÓN PARA OBTENER SALARIOS MUY ALTOS ENTRE LA POBLACIÓN DOCENTE, CONSIDERANDO SEXO, EDAD Y ANTIGÜEDAD

| | 15 años o menos | | Más de 15 años | |
|-----------------------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Docentes de 50 años o menos | Medio* | Alto | Trivial | N/A |
| Docentes mayores de 50 años | Trivial | N/A | Bajo* | Bajo |

* Indicador de privilegio, no de exclusión.

Notoriamente, los hombres se encuentran en situación de privilegio en la obtención de salarios muy altos, en la cual factores como la antigüedad o la edad no ejercen mayor influencia. Con respecto a las mujeres, se presentan indudables niveles de exclusión: aparte de los subgrupos con frecuencia o señalados anteriormente, son las docentes menores de 50 y con menor permanencia en la IES quienes presentan un más alto nivel de exclusión. Por su parte, las mujeres de mayor edad y más antigüedad también sufren de exclusión para obtener salarios muy altos, aunque de forma más moderada.

Para la segunda parte del análisis, correspondiente a la obtención de “salarios altos”, obtenemos la siguiente tabla con las razones de momios, calculadas a partir de los datos del Anexo A3:

TABLA 23: RAZONES DE MOMIOS PARA OBTENER SALARIOS ALTOS ENTRE LA POBLACIÓN DOCENTE, CONSIDERANDO SEXO, EDAD Y ANTIGÜEDAD

| | 15 años o menos | | Más de 15 años | |
|-----------------------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Docentes de 50 años o menos | 1.37 | 0.35 | 1.27 | 0.18 |
| Docentes mayores de 50 años | 1.85 | 0.38 | 1.54 | 0.60 |

Los anteriores datos muestran el mismo patrón observado en la primera parte del análisis: los hombres en todas las intersecciones presentan RM mayores a 1, mientras que las mujeres tienen RM cercanas a 0. Para ver los niveles de exclusión de manera más clara, empleamos las mismas categorías para clasificar las RM y obtenemos la siguiente tabla:

TABLA 24: NIVELES DE EXCLUSIÓN PARA OBTENER SALARIOS ALTOS ENTRE LA POBLACIÓN DOCENTE, CONSIDERANDO SEXO, EDAD Y ANTIGÜEDAD

| | 15 años o menos | | Más de 15 años | |
|-----------------------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Docentes de 50 años o menos | Bajo* | Medio | Bajo* | Alto |
| Docentes mayores de 50 años | Bajo* | Medio | Bajo* | Bajo |

* Indicador de privilegio, no de exclusión.

En términos generales, los hombres en las cuatro intersecciones se encuentran en situaciones de privilegio (aunque a un nivel bajo), las cuales son independientes de factores como la edad o la antigüedad. Por el contrario, las mujeres con mayor desventaja en obtener salarios altos son las menores de 50 años y con mayor antigüedad en la IES, seguidas por las mujeres de menor antigüedad, independientemente de su edad. Por último, las docentes mujeres con más edad y permanencia tienden a presentar exclusión aunque más moderada, lo cual estaría indicando que las mujeres, a diferencia de los hombres, requieren de un largo período de tiempo dentro de la institución para lograr una escala salarial alta.

7.3 EJERCICIO CON POBLACIÓN ADMINISTRATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA³⁰

POBLACIÓN, ÉXITOS Y FALLOS

Definimos la población de estudio como el conjunto de los/as trabajadores/as administrativos/as (n=5,399)³¹ vinculados a la Universidad de la República de Uruguay

³⁰ Agradecemos al Equipo de la FLACSO Uruguay, en especial a la coordinadora institucional del proyecto MISEAL la Dra. Silvana Darré y a la Universidad de la República por habernos proporcionado los datos para este ejercicio de análisis interseccional.

(UDELAR). Los datos fueron extraídos del censo de funcionarios de la IES realizado en el año 2009 y facilitados por los miembros del equipo MISEAL en Uruguay.

Idealmente, para hacer un ejercicio de movilidad en esta población, se requiere información sobre la historia laboral de las personas, incluyendo principalmente la fecha de ingreso a la institución y los distintos cargos que ha ocupado en la misma. Sin embargo, este tipo de información a menudo no se encuentra disponible en los registros institucionales de manera sistematizada, haciéndola de difícil obtención para una gran cantidad de casos.

Para efectos del presente ejercicio, proponemos una solución alternativa: en vez de analizar las posibilidades de éxito de una persona de *subir* de un cargo a otro en el escalafón de la carrera administrativa durante un determinado período de tiempo, analizaremos las posibilidades de éxito que tiene una persona contratada de *ocupar* un puesto de cierto nivel, de acuerdo a un conjunto de marcadores de diferencia (independientemente de si proviene de un cargo de menor nivel o ha sido contratada directamente en ese cargo).

En lo que sigue, definiremos dos variables dependientes para este ejercicio -tipo de cargo y salario- y las respectivas situaciones de “éxito” y “fallo”.

PRIMERA VARIABLE DEPENDIENTE: TIPO DE CARGO

Consideraremos como “éxito” aquellos casos que acceden a un cargo de cierto nivel o uno superior (sin importar si partieron de un cargo inferior o accedieron directamente a esta posición); por el contrario, se tratarán como “fallos” aquellos casos que se ubican en cargos de una posición inferior a dicho nivel según el escalafón. Aunque no se trata estrictamente de un análisis de movilidad, este método nos permite identificar las probabilidades que tienen los/las funcionarios/as de ocupar determinados cargos al interior de la IES.

En el caso específico de la UDELAR, el escalafón de los cargos no docentes sigue la misma categorización que tienen todos los cargos públicos de la administración central en Uruguay. Con base en dichas categorías, hemos construido una clasificación en orden descendente, como se muestra en la

Tabla 25: desde los cargos de renovación permanente (escalafón R) hasta los cargos de servicios generales, ubicados en el último escalafón (F).

³¹ Para efectos del análisis, se excluyeron los pasantes (217) y aquellos/as trabajadores/as que a la fecha del censo tenían dos o más cargos: docente y no docente (195).

TABLA 25: CLASIFICACIÓN DE CARGOS NO DOCENTES EN LA UDELAR

| Escalafón | Tipo de cargo | Descripción | Escolaridad mínima requerida |
|-----------|---|--|---|
| R | Renovación permanente de conocimientos técnicos | Cargos de dirección y conducción de la institución, con altos niveles de responsabilidad y de calificación. | Según bases del concurso de méritos y pruebas. |
| A | Profesional | Cargos profesionales y técnicos de alto nivel de calificación. | Estudios universitarios completos (4 años o más). |
| B | Técnico | Cargos profesionales y técnicos de alto nivel de calificación. | Estudios universitarios (2 a 4 años) o equivalente. |
| C | Administrativo | Cargos que tienen asignadas tareas relacionadas con registro, clasificación y archivo de documentos. | Secundaria completa y habilidades específicas. |
| D | Especializado | Cargos que tienen asignadas tareas especializadas técnicas o prácticas (ej.: auxiliares de biblioteca, operador PC). | Primaria completa y habilidades específicas. |
| E | Oficios | Cargos que tienen asignadas tareas físicas o manuales calificadas. | Primaria completa y habilidades específicas. |
| F | Servicios generales | Cargos que tienen asignadas tareas no especializadas (limpieza, transporte, vigilancia, etc.) | Primaria completa. |

Fuentes: (2008; UDELAR, 2010)

Nota: se omitió el escalafón Q, correspondiente a cargos de confianza, ya que sólo incluía 2 casos.

Con base en la categorización anterior, definiremos dos posibles situaciones de éxito: (1) los/as trabajadores no docentes que ocupan un cargo de dirección (escalafón R); (2) los miembros de esta misma población que ocupan puestos de profesionales, técnicos o cargos superiores (escalafón A, B o R). El criterio principal por el cual se agrupan estas tres categorías es básicamente que comparten la escolaridad mínima requerida (al menos estudios superiores) y que, por tanto, son en cierto modo equivalentes en el nivel de calificación exigido. Para el primer caso (R), la Tabla 26 muestra que la probabilidad de éxito es de apenas 1.5%, mientras que para el segundo caso (A, B, R) es de un 23%.

TABLA 26: ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER A CARGOS ADMINISTRATIVOS SUPERIORES

| | Criterio: Cargos directivos (R) | | Criterio: Cargos técnicos o superiores (A, B, R) | |
|-------------------|---------------------------------|------------|--|------------|
| | Casos | Porcentaje | Casos | Porcentaje |
| Fallos | 5,318 | 98.5% | 4,158 | 77% |
| Éxitos | 79 | 1.5% | 1,239 | 23% |
| Total (población) | 5,397 | 100% | 5,397 | 100% |

SEGUNDA VARIABLE DEPENDIENTE: SALARIO

Adicionalmente, consideraremos otra variable dependiente: la posición en la escala salarial. Aquí es preciso anotar que existen personas que comparten una misma escala salarial pero que difieren en el escalafón del cargo, y viceversa: hay personas con igual escalafón pero diferente escala. Estas diferencias obedecen principalmente a la normatividad vigente que rige las compensaciones a los y las funcionarios/as públicos, las cuales dependen no sólo del tipo de cargo, sino también de la escolaridad, la antigüedad, etc. De tal modo, nos parece conveniente introducir también esta variable para identificar distintos grados de desigualdad en el personal no docente de las IES.

En la carrera no docente en la UDELAR, la escala salarial o el grado de ingreso comienza en el nivel 5 (equivalente a UYU\$ 18,235³²) y continúa de manera ascendente hasta el grado 16 (equivalente a UYU\$ 48,185). Adicionalmente, están los grados 30 y 31 que corresponden a los cargos más altos de dirección en la institución. Definimos entonces dos posibles situaciones de éxito: (1) salarios *altos* y (2) salarios *muy altos*. Los primeros corresponden a salarios ubicados en el decil superior (por encima del 90% de los casos: salarios iguales o mayores a UYU\$ 29,176, correspondientes al grado 12 en adelante), mientras que los salarios muy altos son los valores máximos, correspondientes a la escala salarial más alta (salarios iguales o mayores a UYU\$ 56,855).

TABLA 27: ÉXITOS Y FALLOS EN LA OBTENCIÓN DE SALARIOS ALTOS Y MUY ALTOS EN LA POBLACIÓN ADMINISTRATIVA

| | Criterio: Salario muy alto | | Criterio: Salario alto | |
|--------|----------------------------|------------|------------------------|------------|
| | Casos | Porcentaje | Casos | Porcentaje |
| Fallos | 5,369 | 99.5% | 4,337 | 80.3% |
| Éxitos | 28 | 0.5% | 1,060 | 19.6% |
| Total | 5,397 | 100% | 5,397 | 100% |

³² En este ejercicio, los cálculos se realizaron para cargos de 40 horas semanales, tomando como base la escala salarial del año 2014 UDELAR (2014).

Como se muestra en la Tabla 27, la probabilidad de éxito para obtener un salario muy alto es de tan sólo el 0.5%, mientras que dicha probabilidad en el caso de salarios altos es del 19.6%.

MARCADORES DE DIFERENCIA

Con respecto a los marcadores de diferencia, usaremos los siguientes en este ejercicio para la definición de los grupos focales:

1. Para comenzar, consideraremos la distinción por *sexo*. Al respecto, vemos que la población de empleados no docentes está compuesta por un grupo numeroso de mujeres (66%). Resulta interesante analizar la probabilidad que este grupo focal tiene de acceder a cargos y salarios altos en la institución, en comparación con el grupo de referencia de hombres.
2. Un segundo marcador de diferencia es la *etnicidad* de los empleados no docentes. Cabe aclarar que esta información incluida en el censo corresponde a la ascendencia étnica principal declarada por la persona. En este contexto, definiremos nuestro grupo focal como los/as trabajadores/as con ascendencia negra, indígena y/o asiática. Por contraparte, nuestro grupo de referencia está conformado por personas quienes dicen no tener una ascendencia marcada en ninguna de las categorías anteriores y que se identifican como de etnia blanca.
3. Además, incorporamos la *edad* de las personas, adoptando como punto de referencia la mediana (44,5 años) de la población estudiada. Así, nuestro grupo focal se define como aquellos que superan por un margen considerable esta tendencia central: los mayores de 50 años. El grupo de referencia por tanto corresponde a los empleados con 50 años o menos.

Además de los marcadores de diferencia, introduciremos en el análisis una *variable de control*: el *nivel educativo* de las personas. Aunque el objetivo principal no es describir su impacto en el logro ocupacional (que se asume ya desde la normativa), controlar esta variable nos permite comprender mejor el efecto que los marcadores de diferencia tienen en las características del cargo y el salario de los y las funcionarios/as no docentes de la IES.

CALCULANDO LAS RAZONES DE MOMIOS

Nuestro objetivo es identificar cómo cambia la posibilidad de éxito de acceder a cargos superiores y de obtener salarios altos a través de los marcadores de diferencia que previamente hemos definido. Para ello, explicaremos paso a paso el procedimiento de cálculo de las razones de momios para cada una de nuestras variables dependientes.

RAZONES DE MOMIOS PARA EL TIPO DE CARGO

Comenzaremos el análisis observando las probabilidades de acceder a cargos superiores para los/as trabajadores/as de acuerdo con un primer marcador: sexo. Como se aprecia en la Tabla 28, la población total de empleados no docentes está compuesta por un grupo reducido de hombres (34%); sin embargo, al ver las probabilidades de éxito de los hombres en términos de obtención de cargos, vemos que son más altas (2.4% contra 1%) que las probabilidades de éxito de las mujeres para acceder a los cargos más altos de la institución, mientras que sus probabilidades son menores cuando se trata de cargos de menor rango, como los profesionales o técnicos (10.1% contra 29.6%).

TABLA 28: ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER A CARGOS ADMINISTRATIVOS SUPERIORES SEGÚN SEXO

| | | Hombre (referencia) | | Mujer (focal) | | Total |
|------------------------------|--------|---------------------|------------|---------------|------------|-------|
| | | Casos | Porcentaje | Casos | Porcentaje | |
| Población | | 1,836 | 34% | 3,561 | 66% | 5,397 |
| Cargos directivos | Fallos | 1,792 | 97.6% | 3,526 | 99% | 5,318 |
| | Éxitos | 44 | 2.4% | 35 | 1% | 79 |
| Cargos técnicos o superiores | Fallos | 1,651 | 89.9% | 2,507 | 70.4% | 4,158 |
| | Éxitos | 185 | 10.1% | 1,054 | 29.6% | 1,239 |

Ahora calcularemos la *razón de momios* (RM) entre hombres y mujeres. Recordemos que la RM corresponde a los momios de éxito del grupo focal dividida por los momios de éxito del grupo de referencia, lo que nos indica la posibilidad de que el grupo focal logre una situación de éxito frente a los éxitos del grupo de referencia.

TABLA 29: ELEMENTOS EN EL CÁLCULO DE UNA RAZÓN DE MOMIOS.

| | Éxitos | Fallos |
|---------------------|--------|--------|
| Grupo Focal | A | B |
| Grupo de referencia | C | D |

Para calcular la RM, debemos primero obtener los momios para cada grupo. Los momios equivalen a la probabilidad de éxito dividida por la probabilidad de fallo. Según los datos de la anterior tabla, los momios del grupo focal son calculados de la siguiente forma:

$$\frac{A/(A+B)}{B/(A+B)}$$

Mientras que los momios del grupo de referencia se calculan así:

$$\frac{C/(C + D)}{D/(C + D)}$$

Una vez obtenidos los momios para cada grupo, podemos calcular la razón o la división de los momios del grupo focal por los momios del grupo de referencia, como se muestra en la siguiente fórmula:

$$RM = \frac{\frac{A/(A + B)}{B/(A + B)}}{\frac{C/(C + D)}{D/(C + D)}} = \frac{A}{B} \cdot \frac{D}{C} = \frac{AD}{BC}$$

Tomando entonces los valores de la

Tabla 29, vamos a calcular las RM para dos posibles situaciones:

En la primera situación, calculamos la RM del acceso a cargos directivos de la siguiente forma, siendo A=35; B=3,526; C=44; D=1,792:

$$RM = \frac{AD}{BC} = \frac{35 \times 1,792}{3,526 \times 44} = 0.4$$

Para la segunda situación, la RM del acceso a cargos técnicos o superiores es:

$$RM = \frac{AD}{BC} = \frac{1,054 \times 1,651}{2,507 \times 185} = 3.7$$

De los cálculos anteriores, podemos concluir que, para acceder a cargos directivos, las mujeres (grupo focal) tienen menos de la mitad de las chances (40%) que el grupo de referencia. Sin embargo, para llegar a cargos técnicos, profesionales o superiores, la situación se invierte: las mujeres tienen más del triple de chances que los hombres.

RAZONES DE MOMIOS PARA LA VARIABLE DE SALARIO

De otra parte, si atendemos a las probabilidades que tienen los empleados de estar en escalas salariales altas según el sexo, obtenemos la Tabla 30. La situación en la que se encuentran hombres y mujeres respecto de los “salarios muy altos” es similar (ambos sexos presentan probabilidades de 0.5%), pero las probabilidades de las mujeres son notoriamente mayores cuando se trata de obtener “salarios altos”: 24% contra un 11%.

TABLA 30: ÉXITOS Y FALLOS EN LA OBTENCIÓN DE SALARIOS ALTOS Y MUY ALTOS EN LA POBLACIÓN ADMINISTRATIVA, CONSIDERANDO SEXO

| | | Hombre (referencia) | | Mujer (focal) | | Total |
|--------------------|--------|---------------------|------------|---------------|------------|-------|
| | | Casos | Porcentaje | Casos | Porcentaje | |
| Población | | 3,561 | 66% | 1,836 | 34% | 5,397 |
| Salarios muy altos | Fallos | 1,827 | 99.5% | 3,542 | 99.5% | 5,369 |
| | Éxitos | 9 | 0.5% | 19 | 0.5% | 28 |
| Salarios altos | Fallos | 1,631 | 88.8% | 2,706 | 76% | 4,337 |
| | Éxitos | 205 | 11.2% | 855 | 24% | 1,060 |

Con los datos de la tabla anterior, ahora repetimos el mismo procedimiento que hicimos con la variable tipo de cargo. Calculamos dos razones de momios:

La primera corresponde a los salarios muy altos, donde no observamos gran diferencia:

$$RM = \frac{AD}{BC} = \frac{19 \times 1,827}{3,542 \times 9} = 1.08$$

La segunda a salarios altos:

$$RM = \frac{AD}{BC} = \frac{855 \times 1,631}{2,706 \times 205} = 2.51$$

Las razones de momios corroboran lo que ya habíamos observado en la tabla: las mujeres tienen más probabilidades de éxito que los hombres. Sin embargo, este método nos permite ver que las oportunidades del grupo focal son tan sólo 8% más que las que tiene el grupo de referencia para el caso de salarios muy altos. En cuanto a la obtención de salarios altos, las mujeres tienen más del doble de las chances.

INTRODUCIENDO UNA VARIABLE DE CONTROL

Como se explicó en ejercicios anteriores, introducimos una variable de control para comprender mejor los efectos de los marcadores de diferencia en las variables dependientes, aislando distintos factores.

Con base en nuestra variable de control –el nivel educativo de los empleados no docentes–, dividiremos la población en personas con y sin educación superior. Para este ejercicio, consideraremos dentro de la educación superior los siguientes niveles, tomando las categorías establecidas por la UDELAR: técnico completo, universidad (incompleta y completa), diploma, especialización, maestría, doctorado y posdoctorado.

Nuevamente, hacemos un análisis separado por cada una de nuestras variables dependientes: tipo de cargo y salario.

TIPO DE CARGO Y NIVEL EDUCATIVO

La siguiente tabla es una ampliación de la Tabla 28 en la que incluimos la variable de control. Observamos las frecuencias de éxito y fallo de acceder a cargos superiores para cada grupo: mujeres (focal) y hombres (referencia), según si tienen o no educación terciaria.

TABLA 31: ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER A CARGOS ADMINISTRATIVOS SUPERIORES, CONSIDERANDO SEXO Y NIVEL EDUCATIVO

| | | Con educación superior | | Sin educación superior | | Población | |
|------------------------------|-------|------------------------|-------|------------------------|-------|-----------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Cargos directivos | Fallo | 659 | 1,909 | 1,133 | 1,617 | 1,792 | 3,526 |
| | Éxito | 42 | 35 | 2 | 0 | 44 | 35 |
| Cargos técnicos o superiores | Fallo | 530 | 1,053 | 1,121 | 1,454 | 1,651 | 2,507 |
| | Éxito | 171 | 891 | 14 | 163 | 185 | 1,054 |
| Total | | 701 | 1,944 | 1,135 | 1,617 | 1,836 | 3,561 |

Con estos datos, podemos ahora calcular cuatro razones de momios para el grupo focal de funcionarias mujeres. En primer lugar, analizaremos su posibilidad de éxito para acceder a cargos directivos. Para ello, calculamos las razones de momios para dos subgrupos:

- (a) Una para el subgrupo de mujeres con educación superior:

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{35 \times 659}{1,909 \times 42} = 0.28$$

- (b) Otra para el subgrupo de mujeres sin educación superior:

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{0 \times 1,133}{1,617 \times 2} = 0$$

La RM en (a) nos indica que las mujeres con educación superior tienen tan sólo el 28% de las chances de acceder a cargos directivos con relación al grupo de referencia (hombres con el mismo nivel educativo). La ecuación en (b) da como resultado cero, por tanto no se puede estimar realmente la significación: no hay casos exitosos en cargos directivos para mujeres sin educación superior.

En segundo lugar, analizaremos la posibilidad de éxito de acceso a cargos técnicos o superiores por parte de las funcionarias mujeres. Siguiendo el mismo procedimiento anterior, calculamos las razones de momios para dos subgrupos:

(c) Para el subgrupo de mujeres con educación superior:

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{891 \times 530}{1,053 \times 171} = 2.62$$

(d) Para el subgrupo de mujeres sin educación superior:

$$RM = \frac{\frac{A}{B}}{\frac{C}{D}} = \frac{AD}{BC} = \frac{163 \times 1,121}{1,454 \times 14} = 8.97$$

A partir de estos cálculos, observamos que el grupo focal tiene más posibilidades de ocupar puestos técnicos que el de referencia: más del doble en el caso de mujeres con educación superior y casi nueve veces más si son mujeres sin educación superior.

En términos generales, podemos concluir que, para acceder a cargos directivos, las mujeres sin educación superior no tienen chances, pero que sus chances aumentan cuando tienen estudios superiores, aunque éstas siguen siendo reducidas en comparación con las de los hombres. Por el contrario, para llegar a cargos técnicos o superiores, las mujeres tienen más ventaja que el grupo de referencia y el factor educativo parece no producir mayor desigualdad entre subgrupos.

SALARIO Y NIVEL EDUCATIVO

En la siguiente tabla observamos las frecuencias de éxito y fallo de obtener salarios altos para mujeres y hombres, según su posesión de educación terciaria.

TABLA 32: ÉXITOS Y FALLOS PARA OBTENER SALARIOS ALTOS EN LA POBLACIÓN ADMINISTRATIVA, CONSIDERANDO SEXO Y NIVEL EDUCATIVO

| | | Con educación superior | | Sin educación superior | | Población | |
|------------------|-------|------------------------|-------|------------------------|-------|-----------|-------|
| | | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Salario muy alto | Fallo | 692 | 1,925 | 1,135 | 1,617 | 1,827 | 3,542 |
| | Éxito | 9 | 19 | 0 | 0 | 9 | 19 |
| Salario alto | Fallo | 557 | 1,243 | 1,074 | 1,463 | 1,631 | 2,706 |
| | Éxito | 144 | 701 | 61 | 154 | 205 | 855 |
| Total | | 701 | 1,944 | 1,135 | 1,617 | 1,836 | 3,561 |

Con los datos de la Tabla 32, repetimos el procedimiento anterior para calcular las cuatro razones de momios:

- (a) Salario muy alto, subgrupo de mujeres con educación superior: $RM=0.75$
- (b) Salario muy alto, subgrupo de mujeres sin educación superior: $RM=0$
- (c) Salario alto, subgrupo de mujeres con educación superior: $RM=2.18$
- (d) Salario alto, subgrupo de mujeres sin educación superior: $RM=1.85$

La RM en (a) nos indica que las mujeres con educación superior tienen chances 25% inferiores de obtener salarios muy altos con relación al grupo de hombres con el mismo nivel educativo. La ecuación en (b) da como resultado cero, dado que en la institución no hay personas sin educación superior que devenguen salarios muy altos (sean hombres o mujeres). En el caso de salarios de rango alto, las mujeres tienen un poco más del doble de chances que el grupo de referencia cuando tienen estudios superiores (c) y 85% superiores cuando no tienen este nivel educativo (d). Es decir, la ventaja de las mujeres es especialmente marcada dentro de la población con estudios superiores.

ANÁLISIS INTERSECCIONAL

Hasta aquí hemos abordado solamente un marcador de diferencia -sexo- y hemos introducido una variable de control –educación superior-. Ahora introduciremos los otros dos marcadores de diferencia seleccionados -etnicidad y edad- y evaluaremos cómo interactúan, produciendo desigualdades entre los y las funcionarios/as no docentes de la UDELAR, de manera interseccional.

Para el marcador etnicidad, hemos seleccionado como grupo focal a los trabajadores con ascendencia negra, indígena y/o asiática, mientras que el grupo de referencia está conformado por trabajadores de etnia blanca. En cuanto a la variable edad, dividimos la población en dos grupos: personas con edad igual o inferior a 50 años (focal) y personas mayores de 50 años (referencia).

ANÁLISIS INTERSECCIONAL PARA EL TIPO DE CARGO

En este punto cabe anotar que nos enfocaremos ahora en los cargos técnicos o superiores, y que el estudio de los cargos directos, siendo estos muy escasos, produce varias intersecciones con frecuencia 0. Por ejemplo, no hay mujeres de etnia indígena, asiática o negra en cargos de dirección en la institución, así como tampoco existen en ese rango trabajadoras sin educación superior. Para un detalle de la distribución de frecuencias absolutas: ver Anexo B1.

Abocamos entonces nuestro análisis a la posibilidad de éxito de acceder a cargos técnicos o superiores. Para ello, agregaremos primero los marcadores etnicidad y edad por *separado*, y luego analizaremos las distintas intersecciones resultantes.

La siguiente tabla muestra las razones de momios que hemos obtenido para el caso de cargos técnicos o superiores (tablas de frecuencias absolutas en Anexo B2). Las dos primeras filas corresponden a cada marcador por separado, y la última fila contiene las RM de la intersección entre etnicidad y edad.

TABLA 33: RAZONES DE MOMIOS PARA ACCEDER A CARGOS TÉCNICOS O SUPERIORES, CONSIDERANDO SEXO, ETNICIDAD, EDAD Y NIVEL EDUCATIVO

| | Con educación superior | | Sin educación superior | |
|---|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Funcionarios/as de etnia indígena, asiática o negra | 0.44 | 0.87 | 0.24 | 1.80 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años | 0.41 | 1.39 | 0.10 | 0.64 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia indígena, asiática o negra | 0.42 | 0.69 | 0.12 | 0.79 |

La Tabla 33 constituye un análisis interseccional, el cual nos permite observar cómo la exclusión se concentra donde se cruzan distintos marcadores de diferencia.

Para la obtención de las RM de las personas con ascendencia indígena, asiática o negra en la primera fila, realizamos la intersección entre el marcador etnicidad junto con el marcador sexo y la variable de control nivel educativo. Así, para la primera casilla de la tabla (fila 1, columna 1), tomamos como grupo focal a los trabajadores hombres con estudios superiores y que tienen ascendencia indígena, asiática o negra. En contraste, el grupo de referencia está constituido por el subgrupo de mujeres con las mismas características (educación superior y ascendencia indígena, asiática o negra), así como por hombres y mujeres blancos con igual nivel educativo. Conviene resaltar aquí que el tratamiento dado al factor nivel educativo es simplemente de variable control y no como marcador de diferencia, por tanto no es un factor influyente en la definición de los grupos focales.

Esta misma lógica se siguió en la segunda fila de la tabla para los y las trabajadores menores de 50 años. En la última fila, al combinar tres marcadores, el análisis interseccional es un poco más complejo: en la fila 3 columna 1, el grupo focal está conformado por funcionarios hombres, menores de 50 años, de ascendencia indígena, asiática o negra, y que tienen educación superior (propiedades definidas por la

intersección de los tres marcadores y la variable de control); en cambio el grupo de referencia incluye: (a) las mujeres con las mismas características de etnia, edad y educación; (b) las personas mayores de 50 años de la misma etnia y nivel educativo y; (c) las personas blancas de cualquier edad y con estudios superiores.

En general, de la tabla anterior podemos concluir que las personas menores de 50 años sin estudios superiores tienen menos chances de acceder a puestos técnicos, profesionales o directivos, siendo éstas especialmente reducidas para los hombres (90% inferiores que su grupo de referencia). Por su parte, los funcionarios hombres de etnia indígena, asiática o negra presentan grandes niveles de exclusión, los cuales aumentan al no tener educación superior (24% de chances con respecto a las del grupo de referencia). Al cruzar ambos marcadores, la tendencia se mantiene: los hombres no blancos tienen menos chances, las cuales se reducen más si son jóvenes y más aún si no tienen estudios superiores.

En la segunda parte del análisis, hemos obtenido las RM para las diferentes intersecciones entre marcadores, como se muestra en la Tabla 34.

TABLA 34: RAZONES DE MOMIOS PARA ACCEDER A CARGOS TÉCNICOS O SUPERIORES, CONSIDERANDO LAS DISTINTAS INTERSECCIONES ENTRE MARCADORES DE DIFERENCIA

| | Con educación superior | | Sin educación superior | |
|---|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Funcionarios/as de etnia indígena, asiática o negra | 0.44 | 0.87 | 0.24 | 1.80 |
| Funcionarios/as de etnia blanca | 0.39 | 2.43 | 0.11 | 3.97 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años | 0.41 | 1.39 | 0.10 | 0.64 |
| Funcionarios/as mayores de 50 años | 0.47 | 1.75 | 0.22 | 6.85 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia indígena, asiática o negra | 0.42 | 0.69 | 0.12 | 0.79 |
| Funcionarios/as mayores de 50 años de etnia blanca | 0.48 | 1.73 | 0.20 | 5.37 |
| Funcionarios/as mayores de 50 años, de etnia indígena, asiática o negra | 0.49 | 1.71 | 0.46 | 3.56 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia blanca | 0.41 | 1.46 | 0.10 | 0.64 |

Para evaluar esta información, hemos definido las siguientes categorías para clasificar las razones de momios:

- RM entre 0,8 y 1,25: diferencia trivial, sin importancia.
- RM entre 0,50 y 0,80 o entre 1,25 y 2,0: bajo impacto.
- RM entre 0,33 y 0,50 o entre 2,0 y 3,0: impacto medio.
- RM bajo 0,33 o sobre 3,0: impacto alto.

A partir de estas categorías, y tomando los datos de la

Tabla 34, hemos construido una nueva tabla, identificando grupos que presentan grados altos, medios o bajos de exclusión (o privilegio).

TABLA 35: NIVELES DE EXCLUSIÓN PARA PARA OBTENER SALARIOS MUY ALTOS ENTRE LA POBLACIÓN DOCENTE, CONSIDERANDO SEXO, EDAD Y ANTIGÜEDAD

| | Con educación superior | | Sin educación superior | |
|---|------------------------|---------|------------------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Funcionarios/as de etnia indígena, asiática o negra | Medio | Trivial | Alto | Bajo* |
| Funcionarios/as de etnia blanca | Medio | Medio* | Alto | Alto* |
| Funcionarios/as de 50 o menos años | Medio | Bajo* | Alto | Bajo |
| Funcionarios/as mayores de 50 años | Medio | Bajo* | Alto | Alto* |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia indígena, asiática o negra | Medio | Bajo | Alto | Bajo |
| Funcionarios/as mayores de 50 años de etnia blanca | Medio | Bajo* | Alto | Alto* |
| Funcionarios/as mayores de 50 años, de etnia indígena, asiática o negra | Medio | Bajo* | Medio | Alto* |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia blanca | Medio | Bajo* | Alto | Bajo |

* Indicador de privilegio, no de exclusión.

En la tabla anterior, podemos observar claramente que los mayores niveles de exclusión para cargos técnicos, profesionales o directivos se dan entre la población sin estudios superiores. Esta exclusión afecta especialmente a los hombres, independientemente de su etnicidad o edad. En cuanto a las mujeres sin educación superior, son las mayores de 50 años quienes tienen niveles más altos de exclusión. También es posible identificar que la etnia por sí misma no es un factor crucial de desigualdad, al menos a este nivel de cargos.

Sin embargo, debemos tener presente que este análisis fue realizado para cargos técnicos o superiores. Recordemos que en análisis previos, veíamos cómo la situación es significativamente distinta para acceder a cargos directivos, donde las mujeres no blancas no tienen chances de acceder a ellos.

ANÁLISIS INTERSECCIONAL PARA LA VARIABLE SALARIO

Ahora analizaremos la segunda variable dependiente de nuestro ejercicio: salario. Aquí, al igual que con la otra variable dependiente del tipo de cargo, también decidimos excluir de nuestro análisis los salarios muy altos, dado que al hacer las diferentes intersecciones entre marcadores, muchas de ellas tienen como frecuencia 0. Por ejemplo, no hay personas de etnia indígena, asiática o negra con salarios clasificados

como muy altos en la institución, así como tampoco existen en ese rango salarial funcionarios/as sin educación superior (ver detalles de las frecuencias absolutas en: Anexo B3).

Nuestro análisis se enfoca entonces en la posibilidad de éxito de acceder a salarios altos. La siguiente tabla muestra las razones de momios que hemos obtenido, a partir de los datos presentados en la tabla de frecuencias del Anexo B4. Las dos primeras filas corresponden a cada marcador por separado (cruzado con el sexo), y la última fila contiene las RM de la intersección entre sexo, etnicidad y edad.

TABLA 36: RAZONES DE MOMIOS PARA OBTENER SALARIOS ALTOS EN LA POBLACIÓN ADMINISTRATIVA, CONSIDERANDO SEXO, ETNICIDAD, EDAD Y NIVEL EDUCATIVO

| | Con educación superior | | Sin educación superior | |
|---|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Funcionarios/as de etnia indígena, asiática o negra | 0.44 | 1.18 | 0.19 | 0.42 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años | 0.28 | 0.83 | 0.33 | 0.79 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia indígena, asiática o negra | 0.08 | 0.63 | 0.00 | 0.37 |

Para la obtención de las razones de momios en la Tabla 36, seguimos el mismo procedimiento explicado antes. Al calcular las RM de las personas con ascendencia indígena, asiática o negra en la primera fila, realizamos la intersección entre el marcador etnicidad junto con el marcador sexo y la variable de control nivel educativo. Para la segunda, se cruzaron edad, sexo y educación; y por último, la fila final interseca los tres marcadores y la variable de control.

De la tabla podemos concluir que, en general, los hombres tienen menos chances de devengar salarios altos. Esto es particularmente claro en la población sin estudios superiores. Para las personas con estudios universitarios, el factor edad tiene un mayor impacto de exclusión que la etnicidad, siendo el grupo de hombres jóvenes y no blancos, quienes presentan los mayores niveles de exclusión.

Nuevamente, es preciso recordar que estas conclusiones son opuestas a las derivadas del análisis previo realizado para salarios muy altos, en el cual, las mujeres con educación superior tienen chances inferiores de obtener salarios muy altos con relación al grupo de hombres con el mismo nivel educativo. Ahora procederemos a comparar las razones de momios para todas las intersecciones definidas por nuestros marcadores.

TABLA 37: RAZONES DE MOMIOS PARA OBTENER SALARIOS ALTOS EN LA POBLACIÓN ADMINISTRATIVA, CONSIDERANDO DISTINTAS INTERSECCIONES ENTRE MARCADORES DE DIFERENCIA

| | Con educación superior | | Sin educación superior | |
|---|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Funcionarios/as de etnia indígena, asiática o negra | 0.44 | 1.18 | 0.19 | 0.42 |
| Funcionarios/as de etnia blanca | 0.48 | 1.91 | 0.67 | 2.18 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años | 0.28 | 0.83 | 0.33 | 0.79 |
| Funcionarios/as mayores de 50 años | 1.40 | 2.93 | 1.12 | 2.31 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia indígena, asiática o negra | 0.08 | 0.63 | 0.00 | 0.37 |
| Funcionarios/as mayores de 50 años de etnia blanca | 1.22 | 3.31 | 1.17 | 3.10 |
| Funcionarios/as mayores de 50 años, de etnia indígena, asiática o negra | 1.07 | 2.55 | 0.36 | 0.48 |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia blanca | 0.24 | 0.60 | 0.24 | 0.51 |

De la misma forma que antes, vamos a emplear las mismas categorías para clasificar las razones de momios:

- RM entre 0,8 y 1,25: diferencia trivial, sin importancia.
- RM entre 0,50 y 0,80 o entre 1,25 y 2,0: bajo impacto.
- RM entre 0,33 y 0,50 o entre 2,0 y 3,0: impacto medio.
- RM bajo 0,33 o sobre 3,0: impacto alto.

Como hicimos con las RM para los cargos técnicos y superiores, hemos construido la siguiente tabla, identificando grupos que sufren grados altos, medios o más bajos de exclusión (o privilegio) respecto de su escala de ingresos.

TABLA 38: NIVELES DE EXCLUSIÓN PARA OBTENER SALARIOS ALTOS EN LA POBLACIÓN ADMINISTRATIVA, CONSIDERANDO DISTINTAS INTERSECCIONES ENTRE MARCADORES DE DIFERENCIA

| | Con educación superior | | Sin educación superior | |
|---|------------------------|---------|------------------------|--------|
| | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Funcionarios/as de etnia indígena, asiática o negra | Medio | Trivial | Alto | Medio |
| Funcionarios/as de etnia blanca | Medio | Bajo* | Bajo | Medio* |
| Funcionarios/as de 50 o menos años | Alto | Trivial | Medio | Bajo |
| Funcionarios/as mayores de 50 años | Bajo* | Medio* | Trivial | Medio* |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia indígena, asiática o negra | Alto | Bajo | Alto | Medio |
| Funcionarios/as mayores de 50 años de etnia blanca | Trivial | Alto* | Trivial | Alto* |
| Funcionarios/as mayores de 50 años, de etnia indígena, asiática o negra | Trivial | Medio* | Medio | Medio |
| Funcionarios/as de 50 o menos años, de etnia blanca | Alto | Bajo | Alto | Bajo |

* Indicador de privilegio, no de exclusión.

En este ejercicio, hemos ejemplificado el estudio de la inclusión y exclusión en el acceso a cargos superiores y obtención de salarios altos en trabajadores/as administrativos/as de una institución de educación superior. Podemos observar que los mayores niveles de exclusión se concentran en este caso, tanto para la población con como para la población sin estudios superiores, en los hombres de 50 años o menos (con independencia de su etnicidad). Los grupos con mayor privilegio, por contraparte, se caracterizan por ser mujeres blancas de más de 50 años.

8 COMENTARIOS FINALES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de la guía, se desarrolló una metodología para construir indicadores interseccionales de inclusión social y equidad en las IES de América Latina. En términos generales, se espera que esta metodología sea de utilidad para los diferentes actores que participen en el desarrollo, ejecución y toma de decisiones de los procesos de acceso, permanencia y movilidad en las IES de las poblaciones universitarias.

En particular, las contribuciones de la guía se pueden resumir en los siguientes tres puntos:

En primer lugar, la metodología permite identificar intersecciones entre marcadores de diferencia que producen diversos grados de exclusión de formas variadas. El nivel de exclusión al que estas intersecciones están expuestas no es siempre visible, ni puede reducirse al “efecto agregado” de la exclusión que sufren las personas en cada una de las categorías que las componen.

Como un segundo aporte, se destaca la forma de operacionalizar las intersecciones entre los marcadores de diferencia para la construcción de los indicadores. El método de comparación de momios permite cuantificar y comparar los diferentes niveles de exclusión de modo preciso y riguroso.

Tercero, con el objeto de ilustrar la aplicación de esta metodología, se realizaron tres ejercicios analíticos en contextos institucionales particulares y con diferentes poblaciones universitarias. Este punto constituye una contribución importante en la medida que la metodología está diseñada para ser adaptada a las diversas realidades y necesidades particulares de los distintos grupos vulnerables, a los diferentes contextos institucionales, así como para ser aplicada bajo variados propósitos: fines investigativos, formulación de políticas, e intervención social.

Adicionalmente, listamos una serie de recomendaciones de carácter práctico para la implementación de esta metodología:

Una primera conclusión de la guía reside en la diversidad de las situaciones de las distintas IES. Esta diversidad no refiere únicamente a las situaciones de exclusión de por sí, sino también (y especialmente) a la disponibilidad de información para los distintos actores y procesos involucrados en la vida universitaria.

En particular, destaca la escasez de información retrospectiva que permita la adecuada evaluación de la movilidad laboral y/o de ingresos, tanto para el personal docente como no-docente de las IES. De modo similar, en nuestra búsqueda por ejemplos para estos ejercicios analíticos, pudimos constatar la escasez de datos que permitan conocer

las tendencias de movilidad y tiempo de egreso entre los estudiantes. Así, la primera recomendación que podemos realizar desde estos ejercicios de aplicación refiere al mejoramiento de los sistemas de recolección de información de las IES, así como de sus sistemas de gestión y organización de la información disponible. La información retrospectiva que requiere el análisis de movilidad es, por definición, captada por las IES durante sus procesos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, resultaba imposible acceder a esta información y asociarla con los otros datos que se poseían sobre estudiantes, docentes y otros funcionarios.

En segundo lugar, resulta también llamativa la escasa información disponible sobre distintos marcadores de diferencia. Al respecto, cabe destacar una vez más que la relevancia de distintos marcadores es contextual y variará de acuerdo a la realidad de cada IES y la sociedad en que se enmarca. Sin embargo, por regla general, pocas IES contaban con información sobre marcadores más allá del sexo y edad de las personas, en especial para el caso de docentes y funcionarios. Así, la capacidad de gestionar la exclusión anidada en la intersección de distintos marcadores se ve fuertemente mermada.

Al nivel de la gestión de la información, un tercer problema guarda relación con la disponibilidad de información sobre los funcionarios y docentes que ya no están vinculados con las IES. En general, las IES disponen únicamente de bases de datos incluyendo a quienes trabajan activamente para la institución al momento en que el requerimiento de datos se produce. Sin embargo, como es lógico, esto oculta a la hora del análisis la experiencia de todos aquellos que, por distintas razones, no continuaron vinculados con la IES. Como el estudio de la integración de las mujeres al mercado laboral ha demostrado en incontables estudios, gran parte de la exclusión en entornos laborales se produce precisamente por el abandono más o menos forzoso de las posiciones laborales que las personas en situaciones de desventaja realizan. Así, mientras no se subsanen estos problemas en los registros institucionales, la medición de la exclusión en la carrera funcionaria y docente de las IES sufrirá probablemente de una subestimación sistemática cuyas dimensiones no podemos conocer por ahora.

En suma, la presente guía pone de relieve las implicaciones conceptuales, metodológicas y de aplicación para abordar la naturaleza compleja y multidimensional de la inclusión y equidad social en las IES. Dicho abordaje requiere de la construcción de sistemas de indicadores para la educación superior que sean relevantes, pertinentes y adecuados. Esta guía, desarrollada en el marco del proyecto MISEAL, constituye entonces una contribución significativa y un primer avance en ese sentido.

9 REFERENCIAS

- Anderson, C. (1996). Understanding the Inequality Problematic: From Scholarly Rhetoric to Theoretical Reconstruction. *Gender & Society*, 10(6), 729–746. doi:10.1177/089124396010006004
- Brah, A. (1992). Difference, diversity, differentiation. In J. Donald & A. Rattansi (Eds.), *'Race', Culture and Difference* (pp. 126–146). London: Sage Publications.
- Brah, A. (2013). Pensando en y a través de la interseccionalidad. In M. Zapata Galindo, S. García Peter, & J. Chan de Avila (Eds.), *La Interseccionalidad en Debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"* (pp. 14–20). MISEAL.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 5(3), 75–86.
- Calaminus, E. (2013). Gender indicators for Latin America: Disaggregated data and composite indexes, 1995 and beyond. In J. Chan de Avila, S. García Peter, & M. Zapata Galindo (Eds.), *Incluyendo sin Excluir. Género y Movilidad en Instituciones de Educación Superior* (pp. 31–53). Berlín: Edition Tranvía, Verlag Walter Frey.
- Cecchini, S. (2005). *Indicadores Sociales en América Latina y El Caribe. Estudios Estadísticos y Prospectivos: Vol. 34*. Santiago de Chile: CEPAL / Naciones Unidas.
- Chan de Avila, J., García Peter, S., & Zapata Galindo, M. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES-Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13(julio-diciembre), 129–146.
- Collective, C. R. (1983). The Combahee River Collective Statement. In B. Smith (Ed.), *Home Girls. A Black Feminist Anthology* (pp. 264–274). New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 1241–1299.
- Didou Apetit, S. (2006). Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debates en ciernes y estrategias emergentes. In P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en el Perú* (pp. 60–82). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Esteves, A., & Santos, D. (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales: Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. Quito: FLACSO Sede Ecuador.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800. doi:10.1086/426800
- Sampaio, H., Kleinke, M., & Andrade, C. Y. (2013). *Ejercicio de análise interseccional a partir do banco de dados da Convest/UNICAMP (vestibular 2012)*. MISEAL.

- UDELAR. (2008). *Compilación de normas relacionadas con la administración de personal de la Universidad de la República*: UDELAR. Retrieved from http://www.capacitacion.edu.uy/files/institucional/normativa/compilacion_normas.pdf
- UDELAR. (2010). *Censo Web de Funcionarios Universitarios Año 2009*. Montevideo: UDELAR. Retrieved from http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/562#heading_1940
- UDELAR. (2014). *Escala de Sueldos: Vigencia: enero 2014*. Retrieved from http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/399#heading_1001
- UNAL. (1986). *Acuerdo 65 de 1986 del Consejo Superior Universitario "Por el cual se fija el régimen salarial del personal docente de la Universidad Nacional de Colombia y se dictan otras disposiciones"*. Retrieved from <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=67448>
- UNAL. (2013). *Acuerdo 123 de 2013 del Consejo Superior Universitario "Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia"*. Retrieved from <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=59607>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193–209. doi:10.1177/1350506806065752
- Yuval-Davis, N. (2011). Beyond the recognition and re-distribution dichotomy: intersectionality and stratification. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar, & L. Supik (Eds.), *Framing intersectionality. Debates on a multi-faceted concept in gender studies* (pp. 155–169). Farnham, Surrey, Burlington, VT: Ashgate Pub.
- Zapata Galindo, M. (2013). Intersektionalität und Gender Studies in Lateinamerika. *Querelles. Jahrbuch für Frauen und Geschlechterforschung*, 16. Retrieved from <http://www.querelles.de/index.php/qjb/article/view/7>

10 ANEXOS

ANEXO A TABLAS DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS PARA EL EJERCICIO CON POBLACIÓN DOCENTE

TABLA A 1. FRECUENCIAS DE ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER AL CARGO DE PROFESOR TITULAR

| Edad | Cargo Profesor Titular | Antigüedad 15 años o menos | | Antigüedad más de 15 años | |
|--------------------|------------------------|----------------------------|-------|---------------------------|-------|
| | | hombre | mujer | hombre | mujer |
| Mayores de 50 años | Fallo | 303 | 113 | 724 | 227 |
| | Éxito | 29 | 9 | 143 | 44 |
| De 50 años o menos | Fallo | 669 | 367 | 115 | 47 |
| | Éxito | 39 | 9 | 10 | 6 |

TABLA A 2. FRECUENCIAS DE ÉXITOS Y FALLOS PARA OBTENER SALARIOS MUY ALTOS

| Edad | Salario muy alto | Antigüedad 15 años o menos | | Antigüedad más de 15 años | |
|--------------------|------------------|----------------------------|-------|---------------------------|-------|
| | | hombre | mujer | hombre | mujer |
| Mayores de 50 años | Fallo | 329 | 122 | 847 | 268 |
| | Éxito | 3 | 0 | 20 | 3 |
| De 50 años o menos | Fallo | 700 | 375 | 122 | 53 |
| | Éxito | 8 | 1 | 3 | 0 |

TABLA A 3. FRECUENCIAS DE ÉXITOS Y FALLOS PARA OBTENER SALARIOS ALTOS

| Edad | Salario alto | Antigüedad 15 años o menos | | Antigüedad más de 15 años | |
|--------------------|--------------|----------------------------|-------|---------------------------|-------|
| | | hombre | mujer | hombre | mujer |
| Mayores de 50 años | Fallo | 293 | 118 | 698 | 238 |
| | Éxito | 39 | 4 | 169 | 33 |
| De 50 años o menos | Fallo | 644 | 363 | 99 | 51 |
| | Éxito | 64 | 13 | 26 | 2 |

TABLA B 1. FRECUENCIAS DE ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER A CARGOS DIRECTIVOS

| Etnia | Edad | Cargo directivos | Con Educación Superior | | Sin Educación Superior | |
|-----------|---------------------|------------------|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | | | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Blanca | Mayores de 50 años | Fallo | 161 | 496 | 393 | 666 |
| | | Éxito | 7 | 10 | 1 | 0 |
| | Con 50 años o menos | Fallo | 449 | 1,289 | 563 | 731 |
| | | Éxito | 32 | 25 | 1 | 0 |
| No blanca | Mayores de 50 años | Fallo | 15 | 30 | 64 | 86 |
| | | Éxito | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Con 50 años o menos | Fallo | 34 | 94 | 113 | 134 |
| | | Éxito | 2 | 0 | 0 | 0 |

TABLA B 2. FRECUENCIAS DE ÉXITOS Y FALLOS PARA ACCEDER A CARGOS TÉCNICOS O SUPERIORES

| Etnia | Edad | Cargo técnico o superior | Con Educación Superior | | Sin Educación Superior | |
|-----------|---------------------|--------------------------|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | | | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Blanca | Mayores de 50 años | Fallo | 126 | 248 | 388 | 560 |
| | | Éxito | 42 | 258 | 6 | 106 |
| | Con 50 años o menos | Fallo | 364 | 727 | 559 | 697 |
| | | Éxito | 117 | 587 | 5 | 34 |
| No blanca | Mayores de 50 años | Fallo | 12 | 14 | 62 | 70 |
| | | Éxito | 4 | 16 | 2 | 16 |
| | Con 50 años o menos | Fallo | 28 | 64 | 112 | 127 |
| | | Éxito | 8 | 30 | 1 | 7 |

TABLA B 3. FRECUENCIAS DE ÉXITOS Y FALLOS PARA OBTENER SALARIOS MUY ALTOS

| Etnia | Edad | Salario muy alto | Con Educación Superior | | Sin Educación Superior | |
|-----------|---------------------|------------------|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | | | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Blanca | Mayores de 50 años | Fallo | 164 | 499 | 394 | 666 |
| | | Éxito | 4 | 7 | 0 | 0 |
| | Con 50 años o menos | Fallo | 476 | 1,302 | 564 | 731 |
| | | Éxito | 5 | 12 | 0 | 0 |
| No blanca | Mayores de 50 años | Fallo | 16 | 30 | 64 | 86 |
| | | Éxito | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Con 50 años o menos | Fallo | 36 | 94 | 113 | 134 |
| | | Éxito | 0 | 0 | 0 | 0 |

TABLA B 4. FRECUENCIAS DE ÉXITOS Y FALLOS PARA OBTENER SALARIOS ALTOS

| Etnia | Edad | Salario alto | Con Educación Superior | | Sin Educación Superior | |
|-----------|---------------------|--------------|------------------------|-------|------------------------|-------|
| | | | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer |
| Blanca | Mayores de 50 años | Fallo | 157 | 352 | 511 | 765 |
| | | Éxito | 88 | 377 | 49 | 123 |
| | Con 50 años o menos | Fallo | 357 | 811 | 389 | 486 |
| | | Éxito | 47 | 280 | 9 | 23 |
| No blanca | Mayores de 50 años | Fallo | 16 | 23 | 96 | 119 |
| | | Éxito | 8 | 27 | 3 | 5 |
| | Con 50 años o menos | Fallo | 27 | 57 | 78 | 93 |
| | | Éxito | 1 | 17 | 0 | 3 |

GUÍA DESDE UN ENFOQUE INTERSECCIONAL

Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina

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

© Martha Zapata Galindo, Andrea Cuenca, Ismael Puga, autores/as

ISBN: 978-3-00-047921-2

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