

**DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE INCORPORACIÓN DE
LOS ENFOQUES DE DERECHOS HUMANOS, DIVERSIDADES Y GÉNERO
EN LA UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR**

Autora: Judith Salgado Álvarez

Responsable del análisis estadístico: María Isabel Egas Salgado

Asistente de investigación: Emilia Egas Salgado

Quito, 14 de marzo de 2017

Tabla de contenidos

Introducción.....	4
1. Planteamiento del problema.....	5
2. Contextualización	12
3. Marco teórico.....	14
3.1. El enfoque de derechos humanos	14
3.2. Enfoque de diversidades	17
3.3. Enfoque de género.....	21
3.4. Elementos articuladores de los tres enfoques.....	25
4. Marco metodológico	26
Capítulo 1. Cumplimiento formal y material de los estándares del Derecho a la Educación Superior (DES)	31
1. Disponibilidad.....	31
2. Accesibilidad	34
2.1. No discriminación en el acceso al DES	36
2.2. Accesibilidad material.....	47
2.3. Accesibilidad económica	50
3. Aceptabilidad	57
3.1. Finalidad, objetivos y propósitos de la educación superior	57
3.2. Pertinencia de la educación superior	64
3.3. Calidad de la educación superior	65
4. Adaptabilidad.....	88
Capítulo 2. Cumplimiento material y formal de los estándares del Derecho al Trabajo en el ámbito de la Educación Superior (DTES)	92
1. Disponibilidad.....	93
2. Accesibilidad	93
2.1. No discriminación en el acceso y conservación de empleo	93
2.2. Accesibilidad física	103
2.3. Accesibilidad de información sobre acceso al empleo.....	103
3. Aceptabilidad y calidad.....	103
3.1. Salario equitativo	103
3.2. Derecho a iguales oportunidades de promoción	114
3.3. Derecho a formar sindicatos, gremios y asociaciones.....	119
3.4. Otros derechos del personal docente	121

Capítulo 3. Cumplimiento material y formal de los estándares del Derecho a una Vida Libre de Violencia en el ámbito de la Educación Superior (DVLV)	135
Capítulo 4. Análisis de las encuestas en línea sobre los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la UASB-E	145
1. Diseño de la encuesta.....	145
2. Prueba piloto	146
3. Levantamiento de datos	148
4. Representatividad de la muestra	149
5. Ponderadores.....	152
6. Estadísticas descriptivas	154
6.1. Datos generales	154
6.2. Derecho a la educación superior	158
6.3. Derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior.....	172
6.4. Derecho a una vida libre de violencia y derecho a la igualdad y no discriminación en el ámbito de la educación superior	183
Conclusiones y recomendaciones	188
Bibliografía.....	200

Introducción

El Plan de Fortalecimiento Institucional 2015-2020 de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (UASB-E) incluye como una de sus actividades la transversalización de enfoques de derechos humanos, diversidades y género en políticas y normas institucionales.

La primera tarea prevista dentro de dicha actividad es precisamente el “Diseñar y levantar un diagnóstico sobre la situación de enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la Universidad”.¹ Es en este contexto que el Programa Andino de Derechos Humanos (PADH) de la UASB-E asume llevar adelante esta actividad y, para el efecto, la universidad contrata una consultoría para cumplir con esta responsabilidad.

La presente consultoría tuvo su inicio en agosto de 2016. En octubre del mismo año, una vez que conocimos que durante ese mes se desarrollaría la campaña para presentar las propuestas de los dos candidatos al rectorado² que buscaban el apoyo de la comunidad universitaria en la consulta, definimos de manera conjunta con el PADH suspender la recopilación de información prevista para ese momento (entrevistas y encuestas) y reiniciar el trabajo de la consultoría en enero de 2017.

De todas maneras, entre noviembre y diciembre de 2016 avanzamos en el afinamiento del cuestionario de las encuestas y cumplimos con la prueba piloto. Enero y febrero de 2017 estuvieron dedicados a la realización de entrevistas, a la puesta en línea y análisis de las encuestas y a procesar la información institucional que solicitamos a inicios de octubre, pero respecto de la cual solo obtuvimos respuestas en el mes de enero y febrero. Ciertamente, el contexto institucional y la afectación por la clara confrontación del gobierno contra la UASB-E definieron las prioridades de la agenda institucional y retrasaron la entrega de información y la reunión con el rector para contar con sus observaciones respecto de la encuesta. Por todo esto, solicitamos una ampliación de plazo de la consultoría de dos semanas más; esto fue aprobado, con lo cual entregamos el informe definitivo el 14 de marzo del año en curso.

Ahora bien, cabe resaltar que, a más de la voluntad institucional por incorporar los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en su quehacer, existe un marco normativo nacional e internacional que apunta en dicha dirección y que constituye un referente ineludible para las Instituciones de Educación Superior (IES), como es el caso de la UASB.

Vale la pena resaltar el rol estratégico que pueden cumplir las IES en impulsar la inclusión de enfoques que tengan como finalidad el cumplimiento de los derechos humanos, la igualdad de género y el reconocimiento y respeto de las diversidades. La siguiente cita, que está centrada en el enfoque de género, da cuenta de esta relevancia. Ciertamente, podemos extender esta afirmación a los enfoques de derechos humanos y de diversidades.

¹ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, *Plan de fortalecimiento institucional 2015-2020. Proceso de autoevaluación institucional* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2015), 36.

Asumiendo su liderazgo educativo y social, la transversalización del enfoque de género en la educación superior puede provocar al menos un doble impacto. Por una parte, a partir del rol de la academia como actor social que interactúa con otros actores con capacidad de influenciarlos, la educación superior, sus académicos y estudiantes pueden inspirar y motivar al conjunto social, asumiendo un rol decidido de liderazgo en la promoción de la igualdad de género. Por otra parte, con base en su responsabilidad y capacidad de usar y desarrollar el pensamiento teórico, la educación superior y su academia tienen en sus manos la posibilidad de generar el avance de las teorías de género y su incidencia en la formación e investigación en diversas áreas del conocimiento.³

1. Planteamiento del problema

Partimos de la afirmación de que es imposible separar la educación del contexto social e histórico en el que se inserta y que, por ello, el conjunto de relaciones educativas que se entretienen en torno a un hecho educativo es un microcosmos representativo del cosmos social.⁴

América Latina es una región caracterizada por profundas desigualdades sociales; la educación superior en esta región no está exenta de esta problemática. Y, aunque en las sociedades modernas, la educación —particularmente, la educación superior— contiene la promesa de movilidad social, no deja de ser un espacio en el que también se expresan y reproducen procesos de exclusión basados en múltiples diferencias; entre ellas: condición socioeconómica, género, edad, pertenencia étnica, orientación sexual, discapacidad. Estas 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.⁵

La educación superior enfrenta el crucial desafío de impulsar el cuestionamiento y superación de las lógicas de desigualdad social y/o de exclusión en lugar de reproducirlas o reforzarlas.

Ahora bien, dado que, generalmente, las diversas formas de discriminación múltiple han sido muy naturalizadas por los sistemas de dominación que las sostienen, resulta indispensable indagar sobre el rol que cumplen las IES en su mantenimiento, recreación, cuestionamiento o transformación.

Cabe decir que es muy reciente y aún marginal el interés por llevar adelante este tipo de investigaciones. Aún dentro de esa marginalidad, la mayor parte de estudios se ha concentrado más en explorar la relación entre educación superior y género. En tales casos, no hay que subestimar la siguiente dificultad:

[...] en tanto que el género no es un “saber reflexivo” sino una práctica social naturalizada y legitimada por la evidencia generada por la misma práctica y que está fundada en una lógica del sentido social implementada por la razón retórica, no solamente es casi invisible, sino que su reconocimiento produce resistencia porque confronta las propias capacidades reflexivas; en la medida que el género está inscrito en la mente y el cuerpo

³ Magdalena Herdoiza, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente* (Quito: Senescyt/Unesco, 2015), 57.

⁴ Sandra Arraya, “Hacia una educación no sexista”, *Revista electrónica Actividades Investigativas en Educación*, Vol. 4, número 2 (julio-diciembre 2004): 6.

⁵ Martha Zapata Galindo, Andrea Cuenca e Ismael Puga, *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina* (Alemania: Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina-MISEAL, 2014), 16.

de los sujetos de una manera tan honda, los sujetos suelen desconocer sus determinaciones y participan así, sin ser conscientes, en la violencia simbólica propia de la dominación masculina.⁶

Refiriéndose, también de manera particular a las inequidades de género, Ana Buquet afirma que es necesario:

[...] poner en evidencia que los mecanismos que sostienen la desigualdad se reproducen en el ámbito de la educación superior como en cualquier otro terreno social. Esto quiebra la falsa ilusión de que las universidades, al ser recintos de producción y transmisión de conocimiento, reflexión y crítica, son ambientes de igualdad y justicia social. Al contrario, pone de manifiesto el origen excluyente de las universidades y las dificultades, a lo largo de siglos, para transformar la estructura masculina sobre la que se cimentaron.⁷

Esta misma autora da cuenta de diversos estudios que evidencian que las mujeres académicas tienen una serie de desventajas en relación con sus colegas varones en cuanto al avance que logran en los escalafones de los distintos nombramientos, las condiciones de estabilidad, los niveles de reconocimiento. Generalmente, las mujeres se ubican en las disciplinas que, en el imaginario académico, son calificadas con “menor valor científico”, además de que su participación disminuye a medida que el nombramiento es de mayor jerarquía. También se constata una lógica de autocensura de las mujeres que asumen que son menos aptas para ocupar altos niveles en la investigación o en cargos directivos muy ligado a la generalizada sobrevaloración de lo masculino y la subvaloración de lo femenino y a la percepción de formas de organización hostiles para las mujeres.⁸

Adicionalmente, “las instituciones de educación superior son partícipes de la reproducción de la división sexual del trabajo, al recoger en su organización la lógica de que quienes trabajan en la universidad no tienen ninguna otra responsabilidad que distraiga su tiempo o su energía de las labores académicas.”⁹ Esto resulta congruente, en general, con biografías masculinas mientras que en el caso de la mayoría de mujeres resulta una ficción. “Diversas investigaciones demuestran que las mujeres académicas invierten, por lo menos, el doble de horas que los hombres académicos en actividades relacionadas con el ámbito doméstico.”¹⁰

Otro elemento muy grave que Ana Buquet enfatiza, a partir de diversos estudios, es la existencia de diferentes formas de discriminación y violencia de género en las instituciones de educación superior.¹¹ Como menciona María Amelia Viteri:

[...] el estado de arte sobre estudios de educación superior y género en el país entre 1970-2012, realizado por Soledad Álvarez (2013), visibiliza el escaso interés académico y político por concebir la universidad como un objeto de estudio, y, específicamente, por

⁶ Cristina Palomar Vereá, “Experiencias sobre políticas universitarias de género. Las políticas de equidad en el contexto de las culturas institucionales de género”, en Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional* (Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014), 303.

⁷ Ana Buquet, “Género y educación superior: una mirada desde América Latina”, en Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional* (Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014), 68.

⁸ *Ibíd.*, 68-70.

⁹ *Ibíd.*, 75.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ *Ibíd.*, 74.

analizar críticamente el rol que las mujeres históricamente han venido desempeñando en esa esfera educativa.¹²

En efecto, hemos encontrado muy pocos estudios que analizan la situación de derechos humanos, equidad de género o inclusión en las universidades ecuatorianas.

Cabe mencionar el estudio realizado en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador sobre Derechos humanos y equidad de género, en el que se lleva a cabo una investigación para establecer las percepciones y prácticas relacionadas con el ejercicio de derechos humanos y la presencia de la equidad de género en la institución, desde una perspectiva de igualdad y no discriminación¹³.

La investigación se centró en la percepción de la discriminación por género, etnia y discapacidad; el abuso de autoridad, acoso sexual y acoso laboral; y la igualdad de oportunidades en la contratación, los cargos de decisión, la docencia y el acceso y permanencia de los estudiantes. Si bien, en el caso de los estudiantes, los porcentajes de mujeres y hombres son semejantes, tanto en el ámbito docente como en el ámbito administrativo es necesario aplicar medidas para asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a estos cargos. Hasta el momento en que se realizó la investigación no se habían tomado medidas de acción afirmativa en la universidad, pues se consideraba que eran discriminatorias. Sin embargo, la autora recomienda su incorporación, ya que, por ejemplo, en el caso de cargos de decisión la presencia de mujeres es muy limitada¹⁴. La investigación concluye recomendando que se apliquen políticas de no discriminación e igualdad, que se incorpore el enfoque de género en todas las carreras y en la capacitación del personal docente y administrativo para de esa forma alcanzar y garantizar la igualdad real y no solamente la igualdad formal¹⁵.

Adicionalmente, se puede mencionar cuatro estudios más recientes que están ligados a la no discriminación en la educación superior, relacionados con el enfoque de género y de inclusión de diversidades.

El primero presenta una metodología cuanti-cualitativa, que muestra cifras claras de una realidad muy alejada de la paridad de género en la Escuela Politécnica Nacional. Fernando Bucheli, su autor, determina que, si bien el porcentaje de mujeres estudiantes ha aumentado considerablemente en los últimos 40 años, todavía se mantienen en un nivel más bajo que el ingreso de hombres —el 30% del alumnado está compuesto por mujeres—. Algo similar ocurre con el cuerpo docente, donde el 82% son hombres¹⁶.

Otra investigación es la de Irina Freire, quien hace el estudio cualitativo de cómo la creación de un discurso masculinizante, marcado por roles de género, afecta directamente al trabajo dentro del ámbito académico de docentes mujeres en una universidad privada de Quito. La autora concluye que el comportamiento de las mujeres docentes está determinado por la creación del imaginario masculino y la idea de lo femenino como un elemento inferior o incompleto. Si bien el número de docentes mujeres ha aumentado, la

¹² María Amelia Viteri, “Tensiones productivas en la transversalización de género en la educación superior”, en Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional* (Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014), 448.

¹³ Elizabeth García Alarcón, *Entre cristales y sombras. Derechos humanos y equidad de género en la PUCE* (Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2008), 2.

¹⁴ *Ibíd.*, 53.

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ Fernando Bucheli, “Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Caso: Escuela Politécnica Nacional” (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2015), 55.

principal razón por la que ocurre es por la necesidad de cumplir con los requisitos de organismos de evaluación externos y no necesariamente porque se piense que son buenas profesionales¹⁷. Sin embargo, las mujeres no se oponen al discurso, sino que lo reproducen. Ingenian tácticas o comportamientos que las llevan a mostrarse más pasivas o a realizar acciones masculinas, como hablar de forma diferente o dejar de lado la maternidad. Irina Freire, por lo tanto, establece la necesidad de cambiar la presencia de un discurso hegemónico en el ámbito académico y la importancia de crear la apertura para diversos discursos que se complementen¹⁸.

Cecilia Castro y Cecilia Paredes desarrollan un estudio de caso sobre la Universidad de Cuenca, analizando el ‘habitus’ cultural y la violencia simbólica en las relaciones de género en esta institución académica. Enfatizan en la manera en que la violencia simbólica contra las mujeres está naturalizada en la vida cotidiana institucional y cómo pasa casi desapercibida. Dan cuenta de las diferentes maneras de entender el género, el imaginario respecto a los feminismos, las relaciones, roles y responsabilidades atravesadas por lógicas tradicionales de género, las dificultades de liderazgo femenino en estructuras androcéntricas, el ejercicio del poder, el lenguaje sexista y la interiorización del referente ideológico patriarcal incluso en las mismas mujeres.¹⁹

Finalmente, el último estudio que mencionaremos no está atravesado únicamente por el enfoque de género, sino, asimismo, por el de diversidad étnica. La investigación de Blanca Guaján sobre cómo se desarrollan los estudios de las mujeres kichwa en dos universidades privadas de Quito presenta un escenario en el que, si bien hay avances, todavía se mantiene una lógica paternalista y discriminadora frente a las minorías. La autora establece que la discriminación se presenta, por ejemplo, en la invisibilización de la población indígena —con el cambio de su vestimenta— y llega también a crear espacios de *ghetización*, donde no existe una verdadera inclusión²⁰. El mundo académico mantiene una lógica en la que prevalece lo masculino y lo femenino se convierte en algo poco valorado, de la misma manera, se percibe la lógica de la occidentalización y se dejan de lado los saberes de los pueblos indígenas²¹.

Ahora bien, contamos con algunos datos estadísticos sobre la situación de la educación superior en Ecuador que hacen referencia a la población estudiantil y docente. No hemos encontrado datos relacionados con el personal administrativo que labora en las IES.

Con relación a la población estudiantil, constatamos un mayor número de mujeres que acceden a la educación superior así como a mayores niveles de titulación de pregrado. En efecto, el porcentaje de mujeres matriculadas en universidades de pregrado creció de 54,9% en 2008 a 55,6% en 2012.²² De acuerdo con los datos del Sistema Nacional de

¹⁷ Irina Alejandra Freire Muñoz, “Análisis de las prácticas de mujeres docentes universitarias en entornos con discursos masculinizantes” (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2014), 56.

¹⁸ *Ibíd.*, 88-91.

¹⁹ Cecilia Castro Ledesma y Ma. Cecilia Paredes Castro, “‘Habitus’ cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de Estudio: Universidad de Cuenca- Ecuador”, en Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional* (Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014), 113-129.

²⁰ Blanca Guaján, “Mujeres kichwas: Entre el racismo y el sexismo en universidades privadas de Quito” (tesis de maestría, FLACSO, sede Ecuador, 2014), 76.

²¹ *Ibíd.*, 89-90.

²² Erika Sylva Charvet, “Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria”, en Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias*

Información de la Educación Superior en Ecuador (SNIESE), del total de estudiantes titulados en el Ecuador en el año 2012, el 39,1% son hombres y el 60,9% son mujeres.²³

En cuanto al acceso a la educación superior considerando la condición étnica, también se constata un crecimiento en la tasa de asistencia de estudiantes indígenas que se elevó del 9,5% en 2006 al 17,5% en 2013 y en el de estudiantes afroecuatorianos pasó del 14,1% en 2006 al 25,5% en 2013. Sin embargo, el porcentaje de titulación de estudiantes mayores de 24 años en razón a su etnia corresponde, en el tercer nivel, a los siguientes porcentajes: montuvio 3,3%, afro ecuatoriano 4,6% e indígena 2,6%. Estos porcentajes son aún más bajos en el caso de cuarto nivel: montuvio 0,4%, afro ecuatoriano 0,6% e indígena 0,3%.²⁴

Respecto a la condición de discapacidad, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) el porcentaje de personas con discapacidad con estudios de tercer nivel corresponde a un 6% y de cuarto nivel a un 0,5%.²⁵ Según datos del SNIESE en el año 2012, el 0,06% de las mujeres matriculadas en universidades presentan alguna discapacidad (auditiva, visual, física e intelectual).²⁶

En cuanto a la diversidad sexual y de acuerdo con el INEC, el 40,6% de los entrevistados pertenecientes a la población de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales e intersexuales (LGBTI) tiene al menos un año del nivel de instrucción superior universitario. Sin embargo, de las personas que respondieron cursar el nivel superior, el 68,2% no cuenta con título.²⁷

Respecto a la docencia en universidades de pregrado en Ecuador, se evidencia un progresivo crecimiento de la participación de mujeres. Para el año 2008 el porcentaje de profesores correspondía al 70,6% frente al 29,3% de profesoras, mientras que para el año 2012 este porcentaje varió a un 66% de docentes varones y un 34% de docentes mujeres.²⁸ Para el año 2013 el porcentaje de varones docentes correspondió al 64% y el de mujeres docentes al 36%.²⁹

Todavía en la distribución de docentes por nivel de formación constatamos brechas de género. El 37% de docentes mujeres cuenta con título de maestría frente al 63% de docentes varones. En cuanto a la titulación de Ph. D. el porcentaje de profesoras que ostentan tal título corresponde al 30% frente al 70% de profesores.³⁰

De otra parte, el acceso de mujeres académicas a puestos de poder es aún muy limitado, aunque ha ido en aumento. Para el año 2008 el 8,3 % de rectorados y vicerrectorados en universidades de pregrado eran ocupados por mujeres. Este porcentaje se elevó al 12,2%

presentadas en el Seminario Internacional (Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014), 419. Fuente CONEA, 2009:149; Senescyt-Sniese, Base de datos 2012. Elaboración de la autora 2014.

²³ María Belén Moncayo, “Políticas públicas universitarias y mujeres diversas”, en *Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional* (Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014), 234.

²⁴ *Ibíd.*, 89.

²⁵ *Ibíd.*, 116.

²⁶ *Ibíd.*, 238.

²⁷ INEC, *Primera Investigación (estudio de caso) sobre Condiciones de Vida, Inclusión Social y Derechos Humanos de la población LGBTI en Ecuador* (2013), <www.inec.gob.ec>.

²⁸ Sylva Charvet, “Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria...”, 401.

²⁹ Herdoiza, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior...*, 60.

³⁰ *Ibíd.*

para el año 2012.³¹ Para el año 2014 había 18% de mujeres frente a 82% de hombres a cargo del Rectorado en las Instituciones de Educación Superior de nuestro país.³²

En la UASB-E, una de las tres universidades ecuatorianas de posgrado,³³ el cargo de rector ha sido hasta hoy ocupado solo por hombres. En el caso del IAEN, una mujer ejerce el rectorado desde abril de 2015 pero como encargada. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador ha contado con una sola mujer directora de la sede.

Coincidimos con la siguiente afirmación:

[...] la construcción social discriminatoria sobre género, la invisibilización y no valoración del trabajo familiar de la mujer, su inserción subalternizada en el trabajo productivo y profesional, la violencia que victimiza a mujeres y personas con diversas identidades sexo-genéricas, así como la discriminación aditiva de variables de clase, pertenencia étnica, edad, condición de discapacidad, entre otras, complejizan la inequidad y marcan las pautas conceptuales para la construcción del eje de igualdad de género en la educación superior.³⁴

No hemos encontrado datos respecto a la relación entre docentes y autoridades académicas de las IES con etnia, discapacidad o diversidad sexual.

Ahora bien, en este contexto, el problema que nos interesa desentrañar es dar cuenta de la situación actual de inclusión de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la UASB-E. Esto implica, explicitar cómo entendemos cada uno de estos enfoques para este estudio, la manera en que estos se articulan entre sí³⁵ y contrastarlos con el quehacer institucional; esto es, la docencia, la investigación, la vinculación con la colectividad y su institucionalidad expresada en normas, políticas y prácticas. De otra parte, también requiere tener en cuenta la percepción de los sujetos que conforman esta comunidad universitaria, es decir, estudiantes, ex estudiantes, docentes y personal administrativo respecto al cumplimiento de sus derechos humanos, la equidad de género y el respeto de las diversidades.

Dado que el campo de los derechos humanos es tan amplio, para este diagnóstico hemos privilegiado cuatro derechos específicos que consideramos prioritarios en el contexto de la educación superior. Estos son el derecho a la educación, el derecho al trabajo, el derecho a una vida libre de violencia y el derecho a la igualdad y no discriminación. Estos derechos los relacionaremos con los regímenes de género de los que habla Silvia Walby³⁶ con ciertos ajustes y adecuaciones y con algunos factores que configuran de manera entrecruzada la diversidad humana.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, la **pregunta central** que este diagnóstico busca responder es:

¿Cuáles son, en el momento actual, las potencialidades, los límites y los desafíos para transversalizar los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la labor de docencia, investigación, vinculación con la colectividad, desarrollo institucional y gestión de la UASB-E?

³¹ Sylva Charvet, "Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria"..., 419.

³² Herdoiza, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*..., 61.

³³ Nos referimos a la Universidad Andina Simón Bolívar, a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y al Instituto de Altos Estudios Nacionales.

³⁴ Herdoiza, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*..., 57.

³⁵ Este punto lo desarrollaremos en el primer capítulo dentro del marco teórico.

³⁶ Nos referiremos a los regímenes de género en el marco teórico.

Para el efecto, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1.- Identificar estándares³⁷ internacionales y nacionales de cumplimiento de los derechos a la educación, al trabajo, a una vida libre de violencia y a la igualdad y no discriminación pertinentes, adecuados y aplicables a la educación superior y particularmente a la UASB-E.

Objetivo específico 2. Relacionar los estándares de los derechos a la educación, al trabajo, a una vida libre de violencia y a la igualdad y no discriminación con los regímenes de género y las diversidades (etnia, condición económica, edad, discapacidad, nacionalidad) y contrastarlos con su cumplimiento formal en la normativa y políticas de la UASB-E.

Objetivo específico 3. Relacionar los estándares de los derechos a la educación, al trabajo, a una vida libre de violencia y a la igualdad y no discriminación con los regímenes de género y las diversidades (etnia, condición económica, edad, discapacidad, nacionalidad) y contrastarlos con su cumplimiento material desde la percepción de estudiantes, ex estudiantes docentes y personal administrativo de la UASB-E y los datos de registros administrativos institucionales.

El diagnóstico contiene cuatro capítulos. En el primero nos centramos en el derecho a la educación superior, sistematizamos los estándares de este derecho y los contrastamos con su cumplimiento formal (en la normativa y políticas de la UASB-E) y con su cumplimiento material o real para lo cual nos remitimos a información institucional, a las entrevistas y algunos comentarios incluidos en la única pregunta abierta de las encuestas en línea. El segundo y tercer capítulos siguen la misma estructura, pero se enfocan en el derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior y el derecho a una vida libre de violencia en el ámbito educativo y laboral, respectivamente. El cuarto capítulo se concentra en el análisis de las encuestas en línea a partir de los estándares de derechos aplicados en ellas. Cerramos el diagnóstico con las conclusiones y recomendaciones.

Vale indicar que el alcance de este diagnóstico se encuentra claramente delimitado al momento actual y dado que no se contaban con diagnósticos previos sobre los enfoques de derechos humanos, diversidades y género su carácter ha sido netamente exploratorio. En ese sentido, se trata de un aporte parcial no exhaustivo que pretende ser un insumo para invitar a la reflexión y a la toma de decisiones colectivas de la comunidad universitaria para avanzar en la transversalización de los tres enfoques mencionados.

³⁷ “En materia de derechos humanos, es central la definición de estándares e indicadores. Los estándares, refieren a una definición legal que incluye principios que son el resultado del proceso de interpretación de una norma o tratado internacional. Son declaraciones fundamentales sobre el resultado deseado y no están diseñados para ser verificados directamente. El contenido de un estándar va a ser aportado por las pautas y criterios que establecen las condiciones necesarias para aplicar tal principio y que resulte posible comprobar directamente a partir de indicadores.” Laura Pautassi, “Indicadores de derechos económicos, sociales y culturales (DESC)”, en Instituto Nacional de Derechos Humanos y Comisión Económica para América latina y el Caribe, *Seminario Internacional. Indicadores de derechos económicos, sociales y culturales (DESC) 12 y 13 de junio de 2013* (Santiago de Chile: INDH, 2013), 47-48.

2. Contextualización

No podemos perder de vista que la Constitución de la República del Ecuador aprobada en 2008 presenta una serie de avances en materia de derechos humanos, diversidades y género.

En primer lugar, cabe destacar la definición del Ecuador como un estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.³⁸

Así mismo, es destacable la inclusión del principio de *sumak kawsay* en la Constitución ecuatoriana pues marca un punto de inflexión en nuestra historia constitucional al recuperar una concepción proveniente de los pueblos indígenas y presentarla como válida para el conjunto de la sociedad ecuatoriana.

Así también el amplio reconocimiento de derechos (individuales y colectivos) y garantías caracteriza la normativa constitucional, siendo un hito mundial el reconocimiento de los derechos de la naturaleza. Es fundamental resaltar que uno de los principios de aplicación de los derechos humanos reconocidos en la Constitución es el de igualdad y no discriminación y que además de reconocer la discriminación directa e indirecta recoge el deber del Estado de adoptar medidas de acción afirmativa que promuevan a igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentran en situación de desigualdad. Adicionalmente la normativa constitucional reconoce derechos específicos a grupos de atención prioritaria.

Podemos afirmar también que la Constitución vigente incorpora claramente una perspectiva de género. Esto se refleja en el reconocimiento de que la violencia contra las mujeres viola los derechos humanos sea que ocurra en el ámbito público como privado; el reconocimiento de la autonomía sexual y reproductiva como medio para superar la realidad tan presente en sociedades patriarcales del cuerpo y la sexualidad como territorio de opresión. La garantía de equidad y paridad de género en el desempeño de empleos y funciones públicas. Evidenciamos también el resquebrajamiento de la dicotomía reproducción-mujer y producción-varón sobre todo en cuanto a la economía del cuidado; el cuestionamiento a la heteronormatividad y el reconocimiento, aún a medias, de la diversidad sexual. El sujeto mujer aparece en la Constitución de Montecristi mucho más diversificado, más situado en contextos específicos.³⁹

Este marco normativo de la más alta jerarquía nacional ha permeado también, como veremos más adelante en el desarrollo de este diagnóstico, la legislación secundaria referente a la educación superior y ha demandado también de la UASB-E respuestas concretas para incorporar estos enfoques.

Ahora bien, es muy importante tener en cuenta el contexto institucional en que se inscribe este diagnóstico. La UASB-E ha vivido un periodo muy crítico desde enero de 2016 hasta la presente fecha, a partir del desconocimiento del gobierno ecuatoriano y del Parlamento Andino⁴⁰ de Cesar Montaña como rector legítimamente designado por el Consejo

³⁸ Artículo 1 de la Constitución de la República del Ecuador.

³⁹ Judith Salgado Álvarez, “Una perspectiva de género sobre el constitucionalismo ecuatoriano” en Enrique Ayala Mora, editor, *Historia constitucional. Estudios comparados*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional, 2014, 323.

⁴⁰ Dicho desconocimiento se sostuvo en el incumplimiento de la disposición transitoria décimo primera de la Ley Orgánica de Educación Superior que establece que el grado académico de doctorado exigido como

Superior de la universidad luego de que, en la consulta respectiva, recibiera un amplio apoyo de los diferentes estamentos de la institución.⁴¹

Esto implicó el encargo del rectorado de manera interina y un ambiente de inestabilidad. En el entretanto, la universidad no ha recibido los recursos públicos a los que por ley tiene derecho, se ha visto afectada por los retrasos en los procesos de aprobación de programas académicos y ha afrontado un asedio constante por parte del gobierno nacional.

A nivel interno, este proceso marcó una división de opiniones respecto de la manera de salir de esta crisis entre quienes defendían la legitimidad de la designación de Cesar Montaña argumentando el carácter internacional público de la UASB y la autonomía universitaria y quienes consideraban que se debía llevar adelante una nueva elección, cumpliendo los requisitos establecidos por la legislación nacional, para evitar la afectación que la pugna con el gobierno acarrearía para el funcionamiento adecuado de la universidad. Este último sector conformó el Colectivo independiente.

Con la aceptación de parte del gobierno y la universidad de una Comisión Internacional Mediadora se llegó a una nueva consulta en octubre de 2016⁴² en la que Jaime Breilh obtuvo el apoyo mayoritario y fue luego designado rector por el Consejo Superior para el periodo 2016-2021.

A nivel interno, este proceso ha tenido como resultado una clara polarización que ha afectado el tejido institucional. Este último año ha estado marcado por confrontaciones, fracturas, sospechas, desconfianzas y descalificaciones que incluso ha llegado a expresiones de violencia verbal entre quienes mantienen posiciones políticas diferentes dentro de la UASB-E.

No podemos dejar de mencionar que la aprobación de la Ley orgánica de extinción de las universidades y escuelas politécnicas suspendidas por el Consejo de Evaluación y Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y, mecanismos para asegurar la eficiencia en la distribución y usos de recursos públicos en el Sistema de Educación Superior agrava aún más la situación de la UASB-E. Esta ley condiciona la entrega de recursos a instituciones de educación superior que operan en el

requisito para ser rector de una universidad deberá ser expedido por una universidad distinta en la cual ejercerá el cargo.

⁴¹ La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución de derecho público internacional creada por el Parlamento Andino que forma parte del Sistema Andino de Integración (Estatuto Art. 2). De acuerdo con el Reglamento General de Funcionamiento de la UASB, el funcionamiento interno de la Universidad está regulado por su propia normativa cuyo orden de jerarquía de aplicación es: Estatuto aprobado por el Parlamento Andino; Reglamentos Generales aprobados por el Consejo Superior; Regulaciones para el funcionamiento académicos aprobadas por el Consejo Académico; Normas para funcionamiento de programas expedidas por el respectivo Comité de Coordinación Académica; Resoluciones de los Rectores; Instructivos emitidos por funcionarios administrativos y académicos. De acuerdo con el Estatuto son requisitos para ser designado rector por el Consejo Superior ser ciudadano de cualquiera de los países de la Comunidad Andina, mayor de 35 años, poseer título académico, haber ejercido la docencia universitaria al menos 8 años, la cátedra de la Universidad Andina al menos cuatro años y poseer relevante trayectoria en el campo de la educación superior (Estatuto Art. XI numerales 1 y 2). Previa a la elección de rectores de sedes nacionales el Presidente del Consejo Superior realizará una consulta entre los diversos estamentos de cada sede de cuyos resultados informará al Consejo, para orientar su decisión. (Art. XI numeral 3 del Estatuto). De acuerdo con la normativa de la UASB, Cesar Montaña cumplía con los requisitos para ser designado rector.

⁴² Se presentaron dos candidatos: Jaime Breilh y Agustín Grijalva.

Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales, cuyo carácter público se ha reconocido mediante ley, únicamente para becas totales y parciales adjudicadas por el organismo rector de la política de becas del gobierno a favor de los estudiantes de posgrados con dedicación exclusiva al programa desde el inicio de sus estudios.⁴³ Esta medida afecta fuertemente la autonomía universitaria. La UASB-E ha presentado una demanda de inconstitucionalidad de la referida ley orgánica.

3. Marco teórico

Por cuanto este diagnóstico se centra en indagar la situación actual de la transversalización⁴⁴ de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la UASB-E, resulta indispensable explicitar cómo entendemos cada uno de estos enfoques y de qué manera se articulan entre sí.

3.1. El enfoque de derechos humanos

Un enfoque es un marco de comprensión, una perspectiva que asumimos, el referente desde el cual estamos mirando e intentando interpretar esa realidad que analizamos.

Con relación al enfoque de derechos humanos⁴⁵, cabe precisar que partimos desde una perspectiva crítica, emancipadora y que pretende contribuir al incremento de niveles de humanización. En este sentido, los derechos humanos “podrían concebirse como el conjunto de prácticas sociales, simbólicas, culturales e institucionales que reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder y en donde se impide a los seres humanos constituirse como sujetos”.⁴⁶

Boaventura de Sousa Santos sostiene que el discurso dominante de los derechos humanos tiene una clara marca occidental-liberal. No obstante, este autor resalta también la otra cara de la moneda del discurso de derechos humanos que tiene que ver con la lucha de millones de personas y organizaciones no gubernamentales que han asumido, inclusive en medio de muchos riesgos, la defensa de clases sociales oprimidas y que con frecuencia han impulsado de manera implícita o explícita agendas anti capitalistas, un discurso/práctica anti hegemónica de los derechos humanos, incorporando concepciones no occidentales de los derechos humanos.⁴⁷

⁴³ Disposición reformativa del Art. 24 de la Ley Orgánica de Educación Superior, numeral 6 de la Ley orgánica de extinción de las universidades y escuelas politécnicas suspendidas por el Consejo de Evaluación y Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y, mecanismos para asegurar la eficiencia en la distribución y usos de recursos públicos en el Sistema de Educación Superior. Registro Oficial 913 de 30 de diciembre de 2016.

⁴⁴ Entendemos que “transversalizar” se refiere a la necesidad de incorporar una perspectiva particular en todos los niveles y pasos del ciclo de los proyectos y la política; perspectiva que promueve un determinado objetivo [...] De esta forma, la transversalización se refiere a considerar verticalmente, a través de todos los niveles de la institución y horizontalmente, a través de todos los momentos del ciclo de un proyecto o política, las implicaciones del enfoque [...] que se propone abordar. Herdoiza, *Construyendo igualdad en la educación superior...*, 25.

⁴⁵ En este punto retomo varias reflexiones que se encuentran en el siguiente texto: Judith Salgado Álvarez, *Derechos humanos y género* (Quito: IAEN, 2013), 3-25.

⁴⁶ David Sánchez Rubio, *Repensar Derechos Humanos. De la Anestesia a la Sinestesia* (Sevilla: Editorial MAD, 2007), 31.

⁴⁷ Boaventura de Sousa Santos, *De la mano de Alicia. Los social y lo político en la posmodernidad* (Bogotá: Siglo de Hombre Editores/Ediciones Uniandes, 1998), 354.

Sin duda, una visión crítica de los derechos humanos presta especial atención a las relaciones de poder, asume que no existe neutralidad, que lo que en un tiempo y un lugar específico es reconocido como un derecho humano y más aún las personas que llegan a ser reconocidas como sujetos de derechos responden a un entramado de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales contextualizado históricamente.

De hecho, la noción de derechos humanos no puede desligarse de la lucha de diversos colectivos humanos por revertir relaciones de poder desiguales en las que la relación de alteridad ha estado marcada por la exclusión, la invisibilización, el trato como inferiores, la asimilación forzada, la explotación, etc.

Valoramos los aportes de Michel Foucault en tanto coadyuvan a una comprensión más amplia de las relaciones de poder. Recordemos que para este autor el poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar: el poder se ejerce. Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones —procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales— sino que son inmanentes.⁴⁸ Una teoría del poder que no deje de lado en su análisis nuestros cuerpos, nuestras existencias, nuestra vida cotidiana es clave. En esa línea Michel Foucault afirma:

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento.⁴⁹

Otro elemento imprescindible en un enfoque crítico de los derechos humanos tiene que ver con la noción de sujetos de derechos humanos. No podemos olvidar que el reconocimiento como seres humanos es la base para el reconocimiento como sujetos de derechos y esto se concreta en las relaciones sociales y, por lo mismo, se trata de una lucha política. De hecho, la visibilización pública de los cuerpos deshumanizados y el posicionamiento de sus demandas, sus derechos, desafían la reconstrucción del sentido de lo humano y del reconocimiento concreto de sujetos de derechos.⁵⁰

De acuerdo con Judith Butler, el propio sentido de persona está ligado al deseo de reconocimiento y el deseo nos posiciona fuera de nosotros mismos, es decir el reconocimiento como personas, como seres humanos, nos viene de fuera. Por lo mismo, las normas de reconocimiento producen lo humano, lo inhumano, lo subhumano y en esa medida la noción de lo humano está siempre en debate y disputa.⁵¹

Por lo tanto, ser sujeto de derechos humanos no es algo obvio, natural o ya dado; es una condición que se construye y concreta en relaciones de alteridad basadas en el reconocimiento de la dignidad del otro, de la otra.

Ramiro Ávila identifica dos obstáculos recurrentes en el proceso de construcción de sujetos. El primero es la invisibilidad, la incapacidad de ver al otro, a la otra. Simplemente no existen en tanto no los vemos. El segundo obstáculo es tratar a los otros/as como objetos que nos sirven, que son útiles para nuestros fines. Señala que los mecanismos más

⁴⁸ Michel Foucault, *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1977), 113-16.

⁴⁹ Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: Ediciones Edymión, 1992), 157.

⁵⁰ Judith Butler, *Deshacer el género* (Barcelona: Ediciones Paidós, 2006), 52.

⁵¹ *Ibíd.*, 57.

usuales para tratar a otros/as como objetos son imponer, manipular o demonizar (declararlos enemigos y deshumanizarlos). En cualquiera de estos casos al convertir a una persona o grupo en un medio para cumplir los fines de otros se atenta contra su dignidad.⁵²

Finalmente, un enfoque crítico de los derechos humanos no soslaya la importancia del reconocimiento formal de derechos humanos y de sujetos de tales derechos. Tiene en cuenta que “los derechos humanos aparecen como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”.⁵³

Ahora bien, no pierde de vista que el reconocimiento formal normativo de los derechos humanos puede ser considerado un avance, aunque limitado, dado que no implica *per se* la garantía de su materialización. No obstante, asume que los instrumentos internacionales de derechos humanos, la normativa constitucional, la legislación secundaria que desarrolla derechos tiene el potencial de jugar un rol de carácter emancipatorio, sobre todo porque permite dar un salto entre aquello que es calificado con una concesión, un favor, una muestra de buena voluntad a lo que es un derecho que por lo mismo acarrea a la par una obligación que es exigible. “El enfoque de derechos implica que cuando hay incumplimiento se tienen que activar garantías y mecanismos para reconocer responsabilidad y reparación (Abramovich y Pautassi 2009, 311)”.⁵⁴

Obviamente, también dentro de la normativa internacional o nacional tiene lugar la disputa de sentidos que caracteriza todo discurso, incluyendo el jurídico.

En este marco, el enfoque crítico de derechos humanos sí tiene en cuenta las normas de derechos humanos y los desarrollos interpretativos relacionados con las obligaciones del estado en cuanto al respeto y garantía de los derechos humanos, los contenidos de tales derechos, lo que constituye su violación, etc. y los contrasta con su efecto emancipatorio o no. Es decir, opta por aquella interpretación que resulta más favorable a su vigencia y que amplía el reconocimiento de sujetos.

Resumiendo, un enfoque crítico de los derechos humanos brinda una importancia crucial a las relaciones de poder y busca desentrañar cómo estas favorecen u obstaculizan el reconocimiento como sujetos de derechos y por lo mismo de la dignidad humana tanto a nivel individual como colectivo. Concibe las normas internacionales y nacionales sobre derechos humanos como parte del discurso jurídico que también expresan la disputa de sentidos en su aplicación y asume una opción por aquellas interpretaciones que contribuyan a la emancipación y a la ampliación del círculo de reconocimiento como humanos y, por tanto, como sujetos de derechos. Da importancia a la existencia de garantías y mecanismos para el cumplimiento de derechos y, en caso de su violación, la determinación de responsabilidades y la reparación a la víctima.

⁵² Ramiro Ávila Santamaría, *Los derechos y sus garantías. Ensayos críticos* (Quito: Corte Constitucional para el Periodo de Transición/Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional, 2011), 33.

⁵³ Antonio Pérez Luño, *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución* (Madrid: Tecnos, 1997), 16.

⁵⁴ Ramiro Ávila Santamaría, *Indicadores, derechos y exigibilidad*, s/e, 12.

3.2. Enfoque de diversidades⁵⁵

Si algo nos caracteriza como humanidad es la gran diversidad que nos atraviesa. Pero al mismo tiempo está presente la igualdad que nos une en cuanto a la pertenencia a una especie particular: la humana. Vale la pena tener en cuenta las palabras de Patricio Guerrero en el sentido de que:

[...] también se necesita una lectura crítica del concepto de diversidad, la cual ha tenido a veces una mirada idealizada y paternalista, pues si bien la diversidad constituye nuestra mayor riqueza, no es una esencia puesta aquí por una mano divina, incontaminada de relaciones de poder (Garcés 2010:21) sino que debe ser comprendida dentro de las condiciones de la colonialidad que ya han “naturalizado” el dominio sobre las vidas de esas mismas diversidades.⁵⁶

Una mirada crítica de las diversidades necesita, en nuestra opinión, reconocer la tensión constante entre la igualdad y la diferencia. En efecto, desde un enfoque de derechos humanos, todos los seres humanos somos iguales en dignidad y merecemos igual respeto, pero también todas las personas somos diferentes con características específicas sobre las cuales construimos nuestras identidades individuales y colectivas. Así encontramos diferencias de género, clase, etnia, orientación sexual, edad, creencias religiosas, políticas, nacionalidad, condiciones de salud, discapacidades, etc. Estas son diferencias que se entrelazan, interconectan e interactúan entre sí.

Sánchez Parga sostiene que el ser humano “nunca existe ni se puede definir a sí mismo (identidad) sin referencia a un “otro” (alteridad cualquiera que esta sea).”⁵⁷ La alteridad es la relación con el otro, la otra, individual y colectivamente hablando. Cómo nos relacionamos con quienes consideramos diferentes a nosotros.

Este mismo autor afirma que la diferencia no es un dato o una realidad o cualidad de otra cultura, sino que es una categoría producto de una comparación. Calificamos a una persona, grupo o pueblo como diferente cuando nos comparamos y caemos en cuenta de tales diferencias. Lo mismo sucede desde la otra persona, grupo o pueblo: nos ven diferentes. Por eso, cada forma de concebir la diferencia corresponde a lo que Sánchez Parga denomina “administración política del otro”.

La construcción histórica de los derechos humanos está íntimamente vinculada al cuestionamiento de formas de administración política de los otros y otras basadas en relaciones de poder asimétricas y en concepciones de superioridad/inferioridad.

Por otra parte, Patricio Guerrero sostiene que actualmente “el problema más grave que afecta la sociedad es de alteridad, nuestra incapacidad de encontrarnos y dialogar con amor y respeto con la diferencia, como consecuencia de la implementación de una matriz colonial-imperial de poder, que ha fracturado la posibilidad del encuentro con los otros”.⁵⁸

Aníbal Quijano denomina colonialidad del poder a un patrón de poder colonial que permanece a pesar de los procesos de independencia política de nuestros países y que se

⁵⁵ En este punto retomo varias reflexiones de un trabajo previo del que soy autora: *Derechos humanos y género* (Quito: IAEN, 2013).

⁵⁶ Patricio Guerrero Arias, “Decolonizar desde las sabidurías insurgentes”, *Diálogo Indígena Misionero (DIM)*, Coordinación Nacional de Pastoral Indígena, No. 69 (julio 2012): 18.

⁵⁷ José Sánchez Parga, *El oficio del antropólogo. Crítica a la razón (inter) cultural* (Quito: CAAP, 2005), 4.

⁵⁸ Patricio Guerrero Arias, *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser* (Asunción: FONDEC, 2007), 54-56.

expresa en sociedades marcadas por la dominación y jerarquización racial, en la que los blanco-mestizos se asumen superiores a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esa colonialidad de poder se encuentra entrelazada con el capitalismo y el eurocentrismo. Dentro de esta lógica, el conocimiento producido en Europa es considerado sinónimo de civilización, progreso, modernidad, racionalidad, mientras que a la par otros conocimientos, por ejemplo, los de los pueblos indígenas, afrodescendientes, de las mujeres son inferiorizados, desvalorizados, despojados de cualquier reconocimiento y calificados como primitivismo, atraso, tradición o irracionalidad.⁵⁹

El ejercicio de la colonialidad del poder construye un sistema de dicotomías y polaridades que a su vez marca una forma de alteridad tal en la que todo lo que está fuera del centro hegemónico será considerado su “otro” y, por lo tanto, estará en condiciones de inferioridad y subalternidad. Así se construye a la naturaleza como lo otro de la cultura; al cuerpo como lo otro del alma; a la afectividad y las emociones como lo otro de la razón; a lo femenino como lo otro de lo masculino; a lo privado como lo otro de lo público.⁶⁰

Nosotros añadiríamos que, de igual manera, desde una lógica de jerarquización se construye a la diversidad sexual como lo otro de la heterosexualidad; la infancia, la adolescencia y la tercera edad como lo otro de la adultez; las discapacidades visibles como lo otro de lo considerado “normal”, etc.

Pero a más de la colonialidad del poder es indispensable, más aún en el ámbito de la educación, ser conscientes de la colonialidad del saber que:

[...] impone una colonialidad epistémica sustentada en la hegemonía y universalización de la razón y el imperio de la ciencia y la técnica como únicos discursos de verdad para poder hablar sobre el mundo y la vida. Se constituye como hegemónica la epistemología de la ciencia moderna y así se silencian e invisibilizan otras culturas y sabidurías que están fuera de la epistemología dominante, se considera que son incapaces de sentir, pensar, decir y hacer por sí mismas y peor, de poder construir conocimientos, sino apenas saberes pre-científicos que son vistos como curiosidades exóticas a ser estudiadas.⁶¹

Pero además también está la colonialidad del ser que se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación. Así se construyen subjetividades alienadas, sujetos sujetados que hacen más viable la colonialidad del poder y del saber.⁶²

Gardenia Chávez trae a colación que la igualdad se relaciona con lo universal y la diferencia con lo particular. Afirma que “En el campo de los derechos humanos, podríamos reflexionar que lo universal se expresa en que todos pertenecemos a la especie humana, tenemos dignidad y derechos; y, lo particular se expresa en que somos seres singulares y conformamos grupos humanos con distintas características, por lo que además tenemos derechos específicos.”⁶³

Boaventura de Sousa Santos plantea que se requiere manejar un equilibrio tenso y dinámico entre la diferencia y la igualdad, entre la identidad y la solidaridad, entre la autonomía y la cooperación, entre el reconocimiento y la redistribución. Asumir que

⁵⁹ Aníbal Quijano, “Colonialidad de poder, eurocentrismo y América Latina”, en Ramón Pajuelo y Pablo Sandoval, comp., *Globalización y diversidad cultural* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2004), 229.

⁶⁰ Guerrero Arias, *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida...*, 55.

⁶¹ Guerrero Arias, “Decolonizar desde las sabidurías insurgentes”, 12-13.

⁶² *Ibíd.*, 13.

⁶³ Gardenia Chávez y Nelsy Lizarazo, *Taller de Derechos Humanos de las Personas Sordas* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Programa Andino de Derechos Humanos, 2005), 10.

tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza o mengua nuestra posición y que tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza o uniformiza.⁶⁴

Sin duda, el debate sobre igualdad/diferencia es central en nuestros días. De hecho, las desigualdades y exclusiones producen diversas redes de inequidad e injusticia en las que las categorías clase, género, edad, raza, etnia, orientación sexual, nacionalidad, religión se entrelazan. El predominio de una o más de estas categorías varía de acuerdo con el contexto. La realidad de inequidad es compleja; en consecuencia, las políticas en respuesta no deben dejar de lado dicha complejidad.

Boaventura de Sousa Santos sostiene que:

Toda la modernidad occidental fue dominada por la necesidad del principio de igualdad. Pero hay un momento donde se piensa que el principio de igualdad entre los hombres y las mujeres no basta, que además de la igualdad, tenemos también el otro principio del respeto a la diferencia, el reconocimiento de la diferencia. Y todo el pensamiento crítico occidental no está preparado para reconocer diferencias entre iguales. Siempre que hay diferencias, hay jerarquías. Todas las dicotomías occidentales tienen esa trampa: hombre-mujer, naturaleza-cultura, tradicional-moderno. Todo esto no es una dicotomía entre cosas horizontales, es realmente una jerarquía entre los diferentes términos.⁶⁵

Este autor afirma que el reconocimiento de las diferencias es lo más difícil de construir. Que hace falta desconectar diferencias de jerarquías, que lo que resta de la diferencia, después de destruir la jerarquía, es lo que vale como diferencia. Este intento habría que hacerlo con relación a hombre-mujer, indígena-blanco, negro-blanco, etc. Entonces las diferencias que permanecen más allá de las jerarquías son las diferencias que valen.⁶⁶

Estanislao Zuleta aporta a este debate en los siguientes términos:

Lo difícil, pero también lo esencial, es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento [...]. Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil, no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades.⁶⁷

A continuación, proponemos tres elementos básicos para construir un enfoque de diversidades:

- **Asumir que las identidades se construyen históricamente y son cambiantes**

Esto implica, siguiendo a Patricio Guerrero, dejar de lado una visión esencialista de la identidad según la cual, esta es pre-existente a las personas, es un atributo natural e inmutable, una predestinación inexorable, una esencia supra histórica y asumir un enfoque constructivista y relacional que mira las identidades como construcciones dialécticas, cambiantes, que se transforman constantemente y están cargadas de historicidad. Evidenciar además que las identidades son múltiples pues se entrecruzan diversas categorías (nacional, regional, generacional, política, étnica, de género,

⁶⁴ Boaventura de Sousa Santos, *La caída del Angelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política* (Bogotá: ILSA/Universidad Nacional de Colombia, 2003), 154.

⁶⁵ Boaventura de Sousa Santos, “Globalización contra hegemónica y diversa”, *Diversidades. Revista Internacional de Análisis*, No. 1. (enero de 2005): 13-14.

⁶⁶ *Ibíd.*, 20.

⁶⁷ Estanislao Zuleta, *Elogio a la dificultad y otros ensayos* (Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2007), 14.

orientación sexual, etc.). Y entender que la construcción de identidades se hace sobre las representaciones que una cultura o grupo se hace sobre sí mismo (mismidad) y sobre los otros (otredad) a través de un proceso de relación de diálogo entre estos (alteridad).⁶⁸

- **Tomar conciencia y desvelar las asimetrías de poder en las relaciones entre diversidades**

Es fundamental identificar la forma en que se expresa la jerarquización de las diversidades que puede pasar, al menos, por las asociaciones que incluimos a continuación:

- Diferente = Inferior
- Diferente = No es suficientemente humano
- Diferente = Anormal
- Diferente= Inexistente (invisible)

- **Apostar por relaciones interculturales**

Para Patricio Guerrero, la interculturalidad significa “entre culturas”, no significa la co-existencia de culturas diferentes sino la con-vivencia de estas en su diversidad a través de encuentros dialogales y una continua relación de alteridad entre sujetos concretos, entre seres humanos provistos de visiones distintas del mundo, entre los que se producen intercambios simbólicos de significados y sentidos. Se trata de un horizonte político, un proceso que aún está por materializarse.⁶⁹ Entonces no se trata de pensar la diversidad como guetos aislados sino como espacios (redes) de conocimiento, reconocimiento, diálogo, afectividad y afectación recíproca.

En el contexto de las universidades, Martha Zapata sostiene que “No se puede hablar de inclusión social en las IES sino se habla de justicia cognitiva y si no se abre el espacio a los saberes y prácticas sociales de los grupos que la sociedad margina. Se debe, por tanto, desnormalizar lo dominante y poner en diálogo los saberes de distintos grupos sociales, para identificar estrategias de lucha contra la discriminación y la exclusión. (Portocarrero2013:75)”.⁷⁰

Esto implica desde la academia:

[...] acompañar la problematización de los modos de analizar las diferencias humanas, la desnaturalización de las marcas diferenciadoras que devienen situacionalmente en desigualdades, y la elaboración de propuestas sobre cómo incluir en su condición de subjetividades cognoscentes a las poblaciones históricamente excluidas de la educación superior. Procura hacer esta incorporación en actividades propias de la formación profesional y de la investigación académica a partir del cuándo, el qué, el en dónde, el con qué, el para quién y el para qué de la transversalidad con apoyo en la transversalidad de género (Munévar y Gómez Castro 2013:10).⁷¹

Resumiendo, un enfoque de diversidades reconoce la tensión existente entre la igualdad y la diferencia que atraviesa la relación entre los seres humanos. Entiende que las

⁶⁸ Guerrero Arias, *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida...*, 441-442.

⁶⁹ *Ibíd.*, 254.

⁷⁰ Martha Zapata Galindo, “La enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior y la educación inclusiva. Reflexiones críticas desde una perspectiva de género e interseccional, en Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional* (Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014), 473.

⁷¹ *Ibíd.*, 476.

diferencias se construyen históricamente desde una relación de alteridad que puede transitar entre el reconocimiento, la jerarquización y la negación del otro o la otra individual o colectivamente. Tiene muy en cuenta cómo la colonialidad del poder, del saber y del ser inciden en las relaciones de poder desigual y las exclusiones en América Latina. Asume que las identidades se construyen, son múltiples, cambiantes y complejas y tiene una clara apuesta de transformación desde la construcción de la interculturalidad como un proceso de encuentro dialógico y de intercambio entre personas y grupos diferentes sin soslayar las relaciones de poder existentes.

3.3. Enfoque de género⁷²

Linda Mc Dowell afirma que lo que distingue a los estudios feministas es la indagación de cómo se constituyen las relaciones de género y las diferencias sexuales y cómo forman una base de poder [...]. Las feministas no se conforman con analizar, quieren dismantelar las estructuras que refuerzan la inferioridad de la mujer y desafiar la definición convencional de la feminidad y la opresión a la que se ve sometida. [...] Se trata de un proyecto al que poco a poco se van sumando los hombres que también quieren poner en tela de juicio las ficciones convencionales de la masculinidad.⁷³

En efecto, los feminismos que son tanto un movimiento político como un campo teórico de análisis, han coincidido en cuestionar las relaciones jerárquicas de poder entre hombres y mujeres, criticando la posición de subordinación, desigualdad, exclusión y opresión que las mujeres viven en las diversas sociedades y apostando por transformar tales situaciones. Han calificado a estas sociedades de patriarcales por estar basadas en la premisa de la superioridad de los hombres y todo lo asociado con lo masculino y la consiguiente inferioridad de las mujeres y todo lo asociado con lo femenino construyendo así relaciones asimétricas de poder que atraviesan todos los ámbitos (social, político, cultural, económico, familiar, etc.).

Joan Scott califica al género como una categoría de análisis y propone una definición cuyo núcleo reposa en la conexión integral de dos proposiciones: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”.⁷⁴

Silvia Walby acuña el término regímenes de género basados en la interrelación de seis estructuras que ayudarían a explicar la subordinación y opresión de las mujeres. Esta autora también afirma la necesidad de interrelacionar el análisis de género con la clase, la raza, la edad, la orientación sexual, etc. Entre las estructuras encontramos: la apropiación del trabajo doméstico por parte de los hombres; la inequidad en el trabajo remunerado; el dominio masculino en las entidades estatales que definen la normativa y las políticas; la violencia machista; el control del cuerpo de las mujeres y su sexualidad;

⁷² En este punto retomo reflexiones de dos trabajos previos de los que soy autora: *Manual de Formación en Género y Derechos Humanos* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2013); *Derechos humanos y género* (Quito: IAEN, 2013).

⁷³ Linda McDowell, “La definición del género”, en Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares, comp., *El género en el derecho. Ensayos críticos* (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/UNIFEM/Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009), 11.

⁷⁴ Joan W. Scott, “El género: Una Categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas comp., *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 2003), 289-292.

y, el dominio de los hombres de instituciones culturales que refuerzan sus representaciones de las mujeres y los hombres.⁷⁵

Como parte del campo de estudios de género, encontramos el tratamiento de las masculinidades que no puede soslayarse en la inclusión de un enfoque de género. Aunque resulta más apropiado hablar de masculinidades en plural en tanto construcciones culturales que se reproducen socialmente de acuerdo con un contexto socio-económico, cultural e histórico no obstante se reconoce una “masculinidad hegemónica o dominante”.

Según la masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controladas, heterosexuales, son los proveedores en la familia y su ámbito de acción está en la calle. Todo esto en oposición a las mujeres, a los hombres homosexuales y a aquellos varones “feminizados” que serían parte del segmento no importante de la sociedad: pasivas/os, dependientes, débiles, emocionales y, en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones. El desarrollo de las masculinidades hegemónicas conlleva simultáneamente la creación de otras subordinadas [...]. Las presiones a las que son sometidos los varones para lograr al menos algunas de estas características, de acuerdo con numerosos testimonios, son vivenciadas como fuentes de incomodidad, frustración y dolor [...].⁷⁶

Cualquier signo de feminización pone en entredicho esta masculinidad dominante; por lo mismo, constantemente hay que demostrar la total lejanía de lo femenino en casos extremos expresados en la misoginia y la homofobia.

Un punto clave es que la naturalización de la masculinidad dominante invisibiliza las relaciones de poder asimétricas sobre las que se construye y la manera en que los hombres acceden a recursos de poder significativamente mayores que las mujeres, sobre todo en cuanto a su autonomía personal, su cuerpo, su sexualidad, las relaciones con otros y su posición de autoridad dentro de las familias.⁷⁷

Sin embargo, esta masculinidad hegemónica se ve resquebrajada por los cambios actuales que dan cuenta de un significativo incremento de mujeres en la esfera pública, la atenuación del rol de proveedor que aparece hoy más compartido, las incertidumbres que nacen en los varones frente a la masculinización de la mujer y el malestar frente a un ideal masculino que no pueden cumplir.⁷⁸

A pesar de ello, la mayor parte de varones se mantiene prisionero de un modelo de masculinidad hegemónica que, aunque les causa malestar, les confiere una investidura de poder que sigue resultándolas más atractiva que no tenerla y ponerse en pie de igualdad con las mujeres.⁷⁹

La categoría género es clave para entender las formas en que funciona el orden patriarcal —que se estructura desde la valoración y dominio de lo que se asocia con lo masculino y la desvaloración y subordinación de lo que se asocia con lo femenino— para buscar la

⁷⁵ Mc Dowell, “La definición del género”, 17-18.

⁷⁶ José Olavarría, “De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarca en el siglo XX”, en José Olavarría y Rodrigo Parmaní, edit., *Masculinidades. Identidad, Sexualidad y Familia* (Santiago: FLACSO; 2000), 11-12.

⁷⁷ Mara Viveros, José Olavarría y Norma Fuller, *Hombres e identidades de género* (Bogotá: CES/Universidad Nacional de Colombia, 2001), 241-254.

⁷⁸ Humberto Abarca Paniagua, “Discontinuidades en el modelo hegemónico de masculinidad”, en Mónica Gogna, comp., *Feminidades y masculinidades* (Buenos Aires: CEDES, 2000), 229-232.

⁷⁹ Viveros, Olavarría y Fuller, *Hombres e identidades de género...*, 257.

manera de superarlo; es entonces una herramienta, una categoría de análisis, una valiosa contribución de los estudios feministas.

A continuación, resumimos varios elementos sobre la categoría de género que nos parecen clave para su comprensión:

- El ser mujer y ser hombre adquiere diversos significados de acuerdo con el contexto, lugar, tiempo, clase social, edad, origen étnico o nacional, orientación sexual, discapacidades, etc. y tiene implicaciones en lo político, económico, social y cultural.
- El género es una categoría relacional, busca mirar las relaciones entre hombres y mujeres, entre lo femenino y lo masculino, entre lo heteronormativo y la diversidad sexual y sus implicaciones en las relaciones de poder que se tejen.
- La categoría de género pone en el centro del debate las relaciones de poder jerarquizadas y asimétricas entre hombres y mujeres, la desvalorización e inferiorización de lo femenino frente a lo masculino, de lo reproductivo frente a lo productivo, de lo racional frente a lo emocional y corporal; el androcentrismo vigente (el modelo de lo humano es el varón), la dicotomía público/privado y la matriz heteronormativa.
- La categoría de género permite repensar la organización social, política, económica y cultural, pues toda construcción social por asentada que esté puede ser modificada.

La siguiente definición de enfoque o perspectiva de género guarda sintonía con las reflexiones anteriores. Se trata de:

[...] una herramienta teórico-metodológica desarrollada para analizar los significados, prácticas, símbolos, representaciones y normas que las sociedades establecen a partir de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres dentro de una matriz heterosexual. Se enfoca en las relaciones sociales y en las estructuras de poder.

Reconoce que el género es una construcción social y cultural que se produce históricamente y, por lo tanto, es factible de cambiar. Pone en evidencia que los roles sociales y culturales asignados a mujeres y hombres no son naturales. Este enfoque toma además en cuenta las diferencias étnicas, de clase, generacionales, religiosas, geográficas, por orientación sexual, entre otras.

Este enfoque permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones jerárquicas y desiguales entre hombres y mujeres, cuya consecuencia es que las mujeres tienen condiciones de vida inferiores a los hombres.⁸⁰

Algunos elementos que María Rigat Pflaum destaca como integrantes de la transversalización del enfoque de género (*gender mainstreaming*)⁸¹ son:

- El reconocimiento de la **heterogeneidad del sujeto de género** tanto en el sujeto colectivo mujer atravesado por dimensiones de clase, etnia, orientación sexual, etc., como en el sujeto colectivo varón incluyendo la masculinidad en toda su diversidad.

⁸⁰ Comisión de Transición Hacia el Consejo de las Mujeres y la Igualdad de Género, *¿Sabías que...? Un glosario feminista* (Quito: Manthra Editores, 2011), 25-26.

⁸¹ María Rigat-Pflaum, "Gender mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género", en *Nueva Sociedad*, No. 218 (noviembre-diciembre, 2008): 47.

- La importancia de un **modelo participativo-democrático** incluyente de las diversidades en el proceso de toma de decisiones para lograr la definición de agendas y políticas, su seguimiento y evaluación.
- El **objetivo** común de este enfoque es lograr la **igualdad de género**. Esto puede incluir políticas de igualdad de trato, igualdad de oportunidades, acciones afirmativas, políticas de transformación estructural de las instituciones y las relaciones sociales.

A partir de los noventa, varias feministas, sobre todo negras y lesbianas, han asumido la tarea de deconstruir⁸² el concepto de *mujer*, entendido antes como algo estable, para poner sobre el tapete que tal concepto privilegió una mirada desde las mujeres blancas, adultas, profesionales, heterosexuales, con recursos económicos, dejando de lado a todas las otras mujeres. En tal medida, esta tendencia ha contribuido a cuestionar la existencia de “la mujer” como categoría homogénea, invariable, constante, inmutable, enfatizando en el carácter relacional, contextual e inestable de toda categoría y también explicitando la matriz heterosexual dominante.

Dentro de América Latina, esto se expresa en la corriente del Feminismo poscolonial que integra la discriminación sexual en el marco más amplio del sistema de dominación contemporáneo en el que sobresalen el racismo y el clasismo.⁸³

Un aporte sumamente valioso que surge desde los feminismos disidentes es la denominada interseccionalidad en tanto apuesta teórico-política que:

[...] permite analizar las diferencias sociales a partir del contexto en el que operan las relaciones sociales de poder para encontrar los órdenes de dominación subyacentes en las desigualdades múltiples, abarca las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales para apreciar sus dinámicas históricas. Así emerge la marginación material y simbólica de ciertos individuos tanto por las relaciones estructurales como por los componentes identitarios (Munévar y Gómez, 2014).⁸⁴

Avtar Brah define la interseccionalidad 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.”⁸⁵ Dora Munévar destaca que, en los debates sobre las diferencias humanas:

[...] las intersecciones de estas revelan lo que no se ve cuando se usan de forma separada las categorías sociales de género, discapacidad, sexualidad, clase, etnia/raza o edad. Como consecuencia, problematizar epistémica y metodológicamente el uso separado de los marcadores de diferencia con los que el sistema dominante clasifica a la gente, afianza la perspectiva interseccional.⁸⁶

⁸² Joan Scott toma la definición de deconstrucción de Jacques Derrida como un análisis contextualizado de la forma en que opera cualquier oposición binaria, invirtiendo y desplazando su construcción jerárquica, en lugar de aceptarla como real o palmaria, o propia de la naturaleza de las cosas. Scott, “El género: Una Categoría útil para el análisis histórico”, 286.

⁸³ Boaventura de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur* (Quito: Abya-Yala, 2010), 159.

⁸⁴ Dora Inés Munévar, “Macro-rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional”, en Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional* (Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014), 244.

⁸⁵ Avtar Brah, *Pensando en y a través de la interseccionalidad*, 2013, 15, citado por Zapata Galindo, Cuenca y Puga, *Guía desde un enfoque interseccional...*, 23.

⁸⁶ Munévar, “Macro-rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional”, 243.

Vale la pena resaltar que en los debates actuales “el género se ha mantenido como una expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales; así tomar distancia de la visión impuesta por la autoridad patriarcal establecida —que considera a las mujeres como un grupo homogéneo— propicia la identificación de los trasfondos ideológicos inscritos en las situaciones vividas por mujeres y hombres subalternizados”.⁸⁷

El análisis interseccional reconoce las categorías sociales que atraviesan los cuerpos habitados por mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes y mayores, en el marco de las conexiones entre la colonialidad del poder, la colonialidad de saber y la colonialidad de género. Poco a poco se develaría la manera en que estas particularidades le han servido al sistema para mantener mucho más a las mujeres que a los hombres viviendo condiciones semejantes, en escenarios excluyentes. Por tanto, es preciso utilizar la perspectiva interseccional para comprender las formas de discriminación múltiple, compuesta o superpuesta, es decir, para que no continúen sin ser percibidas, visibilizadas o confrontadas en las dinámicas cotidianas, por ejemplo, en las instituciones universitarias.⁸⁸

Para resumir, el enfoque de género implica tomar conciencia de la desigualdad, la discriminación y la violencia contra la mujer y las personas que no calzan en la matriz heterosexual y en el modelo hegemónico de masculinidad y la desvalorización de lo que se considera femenino (lo reproductivo, el espacio privado, lo emocional y corporal, etc.), que se ha construido a partir del género para luego deconstruirlos. Utiliza la categoría de género como una herramienta de análisis que nos ayuda a comprender la construcción social y cultural de la diferencia sexual y su incidencia en las relaciones sociales y de poder inequitativas y en el reconocimiento, goce y ejercicio desigual de los derechos humanos y a “desnaturalizar” tales construcciones. Tiene presente los aportes de la interseccionalidad para la comprensión de las formas complejas en que las diferencias (entre ellas las de género) se entrelazan e interactúan con otras diferencias como la condición económica, la etnia, la orientación sexual, la edad, las discapacidades, etc. Apuesta por una transformación profunda de las relaciones de género que permita imaginar otras formas de convivencia que tenga como base la equivalencia (igual valor), el respeto y la interdependencia⁸⁹.

3.4. Elementos articuladores de los tres enfoques

Estamos conscientes de que realizar un diagnóstico sobre la incorporación de tres tipos de enfoques, en este caso, de derechos humanos, diversidades y género en el quehacer de la UASB-E implica un alto nivel de complejidad, sobre todo porque requiere identificar los elementos articuladores para no tratarlos como tres perspectivas aisladas entre sí.

Tal como hemos desarrollado nuestra comprensión de los tres enfoques encontramos que estos guardan una coherencia y conexión en los siguientes elementos compartidos:

- Una comprensión de que todo discurso, incluido el relacionado como los derechos humanos, las diversidades y el género, es una construcción cultural que expresa una disputa de sentidos en un contexto histórico situado.
- Un posicionamiento crítico que reconoce las relaciones de poder desigual que se configuran a partir de los sistemas de dominación imperantes y que apuesta de manera explícita por su transformación.

⁸⁷ *Ibíd.*, 246.

⁸⁸ *Ibíd.*, 257.

⁸⁹ Entendida como una combinación de autonomía y cuidado recíproco.

- Una concepción no esencialista de la noción de sujeto que asume que esta se construye de manera relacional, contextual y contingente que se encuentra íntimamente ligada a las relaciones de poder que se expresan en los más diversos ámbitos (económicos, sociales, culturales, políticos, sexuales, académicos, etc.)
- Una comprensión compleja de las formas de desigualdad y exclusión que operan teniendo en cuenta los entrecruzamientos e intersecciones entre marcadores de diferencia como el género, la etnia, la condición económica, la edad, la orientación sexual, la nacionalidad, etc., que generan, de hecho, discriminaciones múltiples.

4. Marco metodológico

Cabe resaltar que este es el primer diagnóstico sobre la situación de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la UASB-E. No contamos con un referente previo y, por ello, este diagnóstico es de carácter exploratorio.

Construimos una metodología de análisis que partió de la identificación de estándares que dan contenido a los cuatro derechos seleccionados (educación, trabajo, vida libre de violencia e igualdad y no discriminación). Para el efecto, revisamos normativa internacional de derechos humanos y desarrollos interpretativos sobre estos derechos elaborados por órganos de tratados de derechos humanos y relatores especiales y grupos de trabajo (vinculados con estos derechos o con poblaciones específicas que históricamente han sido discriminadas) de la Organización de Naciones Unidas y dos mecanismos del Sistema Interamericano de Derechos Humanos: el Grupo de Trabajo a cargo de la revisión de los informes estatales sobre cumplimiento del Protocolo de San Salvador y el Comité de Expertas del Mecanismo de Seguimiento de la Convención Belem do Para. A nivel nacional, revisamos la normativa constitucional y la Ley Orgánica de Educación Superior.

Definimos incorporar el derecho a la igualdad y no discriminación como un eje transversal en los otros tres derechos escogidos.

En sintonía con la visión crítica de los derechos humanos, es necesario resaltar que en el ejercicio de ubicación de los estándares de los derechos seleccionados tuvimos muy presente el optar por aquellos desarrollos interpretativos que amplían el contenido y alcance de los derechos escogidos y que abarcan un mayor círculo de reconocimiento de sujetos de derechos en su diversidad.

En el siguiente cuadro sintetizamos los estándares ubicados:

Derecho a la educación superior (DES)	Derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior (DTES)	Derecho a una vida libre de violencia en el ámbito educativo y laboral (DVLV)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilidad 2. Accesibilidad <ol style="list-style-type: none"> 2.1. No discriminación en el acceso al DES 2.2. Accesibilidad material 2.3. Accesibilidad económica 3. Aceptabilidad <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Finalidad, objetivos y propósitos de la educación superior (Derechos humanos, diversidades, interculturalidad y género) 3.2. Pertinencia 3.3. Calidad de la educación superior <ol style="list-style-type: none"> 3.3.1. Métodos educativos 3.3.2. Dimensión internacional 3.3.3. Evaluación interna y externa 3.3.4. Libertad académica en la educación superior 3.3.4. Investigación en la educación superior 3.3.5. Derechos de las y los estudiantes en el ámbito de la educación superior 4. Adaptabilidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilidad 2. Accesibilidad <ol style="list-style-type: none"> 2.1. No discriminación en el acceso y conservación de empleo 2.2. Accesibilidad física 2.3. Accesibilidad de información sobre acceso al empleo 3. Aceptabilidad y calidad <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Salario equitativo 3.2. Derecho a iguales oportunidades de promoción 3.3. Derecho a formar sindicatos, gremios y asociaciones 3.4. Derecho a protección y seguridad social 3.5. Derecho a vacaciones 3.6. Derechos del personal docente <ol style="list-style-type: none"> 3.6.1. Libertad académica 3.6.2. Acceso a bibliotecas 3.6.3. Promoción de la publicación y difusión de los resultados de sus investigaciones. 3.6.4. Promoción de la participación en reuniones internacionales 3.6.5. Fomento de programas de intercambio del personal docente de la enseñanza superior 3.6.6. Evaluación de la labor docente basada en criterios académicos objetivos 3.6.7. Medidas disciplinarias por causas justificadas y suficientes, 3.6.8. Permisos sabáticos 3.6.9. Derecho a participar en órganos rectores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No violencia contra la mujer (violencia física, sexual y psicológica, moral y simbólica) 2. No violencia contra personas por su orientación sexual e identidad de género 3. Protección contra hostigamiento o acoso sexual (mujeres, LGBTI, indígenas, personas con discapacidad) 4. Medidas educativas para modificar prejuicios y estereotipos de género. 5. Derecho a ser libre de toda forma de discriminación y a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación. 6. Vínculo entre violencia contra las mujeres y discriminación (Interseccionalidad) 7. Obligación de investigar, sancionar y reparar en casos de violencia 8. Normativa específica para responder a las violaciones al derecho a una vida libre de violencia.

Una vez identificados estos estándares, procedimos a realizar vínculos entre algunos de estos estándares con los regímenes de género y en cada uno de ellos cruzar con las diversidades de etnia, condición económica, nacionalidad, edad y discapacidad siempre que contásemos con información para el efecto. En el siguiente cuadro, se observa dicha relación.

Estándares DES y DTES	Regímenes de género	Diversidades
Accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad	<p>Dominio masculino de instituciones culturales (la universidad).</p> <p>Dominio masculino en cargos de decisión en la universidad</p> <p>División sexual de trabajo productivo/reproductivo</p>	Condición económica, etnia, edad, nacionalidad y discapacidad.
Estándares del DVLV	Regímenes de género	Diversidades
No violencia contra las mujeres y personas LGBT	Dominio masculino de instituciones culturales (la universidad)	Condición económica, etnia, edad, nacionalidad y discapacidad.
Protección contra hostigamiento o acoso sexual	Dominio masculino en cargos de decisión en la universidad	
Modificación de estereotipos y prejuicios de género	Violencia machista	
Vínculo entre violencia contra las mujeres y discriminación (interseccionalidad)	Control del cuerpo y la sexualidad de las mujeres y las personas LGBTI	
Obligación de investigar, sancionar y reparar		

En el proceso investigativo combinamos técnicas de carácter cuantitativo (encuestas en línea e información estadística de la UASB-E) y cualitativo (entrevistas semiestructuradas), así como el análisis de la normativa y políticas de la UASB-E.

Tanto para la elaboración del cuestionario de las encuestas en línea⁹⁰ como para las preguntas de las entrevistas semiestructuradas⁹¹ tuvimos como referente los estándares de derechos ya identificados en su relación con los regímenes de género y las diversidades seleccionadas. Asimismo, el análisis de la normativa y políticas institucionales se contrastó con dichos referentes.

Tuvimos además en cuenta los aportes de Katharine Bartlett, quien sostiene que los métodos feministas para el análisis del derecho surgen del pensamiento crítico que desvela que las normas representan las estructuras de poder existentes y que, por lo mismo, es indispensable crear métodos que en lugar de reproducir tales estructuras ilegítimas de poder las identifiquen, cuestionen y superen.⁹²

⁹⁰ Ver anexos 7-10.

⁹¹ Ver anexos 1-6.

⁹² Katharine T. Bartlett, "Feminist legal methods", *Harvard Law Review*, vol. 103, No. 4 (1990): 830-831. La traducción es nuestra.

Uno de los métodos que esta autora identifica es la pregunta sobre la mujer, que indaga en las implicaciones de género de una práctica social o de una norma, examina la manera en que el derecho deja de lado las experiencias y los valores que por cualquier razón suelen ser más típicos de las vidas de las mujeres que de los hombres, revela cómo la posición de las mujeres refleja la organización de una sociedad más que unas características inherentes de las mujeres, ayuda a demostrar cómo las estructuras sociales se incorporan en normas que de manera explícita o implícita reproducen la subordinación de las mujeres. En suma, este método confronta la asunción de que el derecho es neutral respecto del género. Al utilizar este método es clave al hablar y preguntarnos por la mujer, explicitar de qué mujer estamos hablando, sin perder de vista la diversidad que atraviesa a esta categoría.⁹³

Pero esta autora va aún más allá cuando propone el convertir la pregunta por la mujer en la pregunta por los excluidos. Este planteamiento surge al constatar que cualquier análisis que use la categoría general de mujer es en sí mismo excluyente, debido a que trata como universal para las mujeres los intereses y experiencias de un grupo particular de mujeres: las mujeres blancas o, de otra manera, privilegiadas. Por ello, el análisis de género no debe realizarse aparte sino dentro del contexto de múltiples identidades.⁹⁴

El usar la pregunta por la mujer como un modelo para indagar más profundamente en las consecuencias de las formas solapadas de opresión, requerirá un grupo general y extenso de preguntas que vaya más allá de los prejuicios genéricos para buscar otras bases de exclusión, por ejemplo:

¿Qué asunciones hace el Derecho (o la práctica o el análisis) acerca de aquellos a quienes afecta? ¿El punto de vista de quiénes es reflejado por dichas asunciones? ¿Los intereses de quiénes son invisibles o periféricos? ¿Cómo podrían ser identificados y tomados en cuenta los puntos de vista de los excluidos?

Extendida más allá de los esfuerzos por identificar la opresión basada solo en el género, la pregunta por la mujer puede alcanzar formas de opresión que se han hecho invisibles no solo por las estructuras de poder dominantes sino también por los esfuerzos de descubrir prejuicios en nombre de las mujeres sin más.⁹⁵

En esta línea de reflexión, esta pregunta puede ser ampliada para cuestionar diferentes formas de desigualdad y/o exclusión que pueden reforzarse con base en otros marcadores de diferencia como la etnia, la discapacidad, la orientación sexual, la condición económica, la nacionalidad, la edad, etc. Y mirar los entrecruzamientos que tales diferencias producen y cómo afectan en el ejercicio de los derechos humanos. Adicionalmente, pusimos particular atención a las ausencias, silencios, marginalidades y resistencias, así como las condiciones y posibilidades favorables para la incorporación de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en el quehacer institucional.⁹⁶

⁹³ Katharine T. Bartlett, “Métodos jurídicos feministas”, en Marisol Fernández y Félix Morales, coord., *Métodos Feministas en el Derecho. Aproximaciones críticas a la jurisprudencia peruana* (Lima: Palestra Editores, 2011), 42.

⁹⁴ *Ibíd.*, 48-49.

⁹⁵ *Ibíd.*, 50.

⁹⁶ UNESCO, *Las rutas de la inclusión. Avances y desafíos en la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación en el Ecuador* (Quito: UNESCO/VVOB, 2013), 22.

Para el análisis cuantitativo contamos con dos fuentes de información diferentes: información institucional (bases de datos e informes estadísticos facilitados por diferentes instancias de la universidad) y una encuesta en línea.

Para la encuesta en línea utilizamos el servidor *Survey Monkey* que es un proveedor de encuestas basadas en la web. Realizamos una prueba piloto que contó con la participación de 30 personas y que contribuyó a afinar el instrumento. La encuesta tuvo carácter anónimo, se envió a estudiantes matriculados en el periodo académico 2015-2016, ex estudiantes de los últimos tres años y el personal docente y administrativo actual de la institución y permaneció en línea durante 10 días en el mes de enero.⁹⁷

Desde una perspectiva más cualitativa, realizamos 23 entrevistas semiestructuradas a interlocutores calificados escogidos por ejercer cargos de dirección académica, administrativa o gremial y, en ciertos casos, por coordinar programas o cátedras directamente vinculados con los enfoques de derechos humanos y diversidad. Entrevistamos a las siguientes personas: rector, director general académico, coordinador de Investigación, coordinador de Vínculo con la Colectividad, director financiero, secretaria general, procurador, directores/as de las ocho áreas académicas⁹⁸, coordinador de la Cátedra de Pueblos Indígenas, coordinadora de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos, coordinadora de Programa Andino de Derechos Humanos, coordinador de la Unidad de Información Socio Ambiental, presidente de la Asociación de Profesores, presidente de la Asociación de Trabajadores, presidente de la Asociación de Ex Estudiantes y a una funcionaria de la biblioteca encargada del apoyo a personas con discapacidad visual.

A todas las personas entrevistadas se les aseguró la confidencialidad y anonimato al momento de hacer referencia a sus expresiones dentro del diagnóstico. De hecho, como se puede constatar más adelante, en nota al pie no se identifica quién dice algo sino únicamente que dicha información fue obtenida mediante una entrevista.

Queremos resaltar que el no contar con estándares previamente sistematizados sobre los derechos escogidos —aunque sí con insumos y desarrollos que vinculamos en el proceso investigativo para construir estos estándares aplicables de manera específica al ámbito de las IES a partir de dicha sistematización— implicó que notáramos que la magnitud de la investigación era mayor de lo que habíamos previsto inicialmente y que, por ello, el tiempo y los recursos asignados no guardaban una relación tan proporcional.

No obstante, avanzamos en la realización del diagnóstico, afrontando además las dificultades que el contexto institucional, al que ya hicimos referencia en este capítulo, añadió.

⁹⁷ En el capítulo cuarto realizamos el análisis de los resultados de las encuestas y detallamos los aspectos metodológicos pertinentes.

⁹⁸ En ciertas áreas entrevistamos a ex directoras o ex directores en consideración de su experiencia en dicho cargo, ya que el cambio de dirección en algunas áreas se dio muy recientemente, en enero de 2017. Solo en el caso del área de Comunicación pudimos mantener una entrevista conjunta tanto con el ex director como con la actual directora.

Capítulo 1. Cumplimiento formal y material de los estándares del Derecho a la Educación Superior (DES)⁹⁹

De acuerdo con los estándares internacionales, “la enseñanza superior no “debe ser generalizada”, sino solo disponible “sobre la base de la capacidad” capacidad que habrá de valorarse con respecto a los conocimientos especializados y la experiencia de cada cual”.¹⁰⁰

De conformidad con el Comité DESC, el derecho a la educación superior comprende los elementos de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que son comunes a la enseñanza en todas sus formas y en todos los niveles.¹⁰¹

A continuación, revisamos cada uno de estos elementos¹⁰² y los contrastamos con su cumplimiento formal, a nivel de la normativa y las políticas de la UASB-E y su cumplimiento material o real.

1. Disponibilidad

Hace referencia a que existan instituciones y programas de enseñanza. Esta característica requiere evaluar las condiciones de infraestructura institucional (edificios, aulas, instalaciones sanitarias, bibliotecas, servicios informáticos, etc.) así como la existencia de docentes calificados con salarios competitivos.¹⁰³

La universidad cuenta con modernas instalaciones. El campus universitario incluye cinco edificios (Edificio Mariscal Sucre, Manuela Sáenz, José Joaquín Olmedo, Eugenio Espejo y Micaela Bastidas) y una casa patrimonial.

Cinco pisos del edificio Manuela Sáenz están destinados a la residencia universitaria, con capacidad total para 138 huéspedes. Cuenta con 85 habitaciones individuales (sencillas, matrimoniales, departamentos y suites) equipadas con televisión por cable, internet gratuito, teléfono y baño privado. Las cinco suites destinadas a los profesores visitantes tienen comodidades adicionales, lo mismo que las dos suites especiales, que se usan para invitados ilustres. Completan sus instalaciones cuatro dormitorios comunes, ubicados en el piso 7, con capacidad para diez personas cada uno, que sirven para alojar a participantes en eventos cortos.¹⁰⁴

⁹⁹ En este capítulo realizamos un ejercicio de síntesis de los estándares del derecho a la educación superior, un desarrollo más amplio y detallado se lo puede encontrar en el Anexo 18.

¹⁰⁰ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 1999, párrafo 19.

¹⁰¹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13...*, párrafo 17.

¹⁰² *Ibíd.*, párrafo 6.

¹⁰³ En el punto relativo a la aceptabilidad del DES haremos referencia a la oferta de programas académicos de la UASB-E y en el capítulo 2 relativo a DTES y el capítulo 4 que analiza los resultados de las encuestas en línea trataremos la situación laboral del personal docente de la UASB-E.

¹⁰⁴ Resumen de “Infraestructura institucional”. Actualización abril de 2016, 24.

En el siguiente cuadro se aprecia la distribución de aulas y equipos en cada edificio.

Edificio	Mariscal Sucre	Manuela Sáenz	José Joaquín de Olmedo	Eugenio Espejo	Total
Aulas	14	3	14	12	43
Aulas con recursos multimedia	1	2	1	9	13
Metros cuadrados de aulas	1101	219	954	1137.27	3411.27
Salones de uso múltiple	1	1	1	1	4
Equipos portables	11	3	14	13	41
Equipos PC	3	0	0	0	3
Proyectores	14	3	14	13	44
Consolas	8	1	0	1	10
Equipos para registro de asistencia	14	4	14	13	45
Pantallas de proyección (manuales)	5	1	0	0	6
Pantallas de proyección (eléctricas)	9	3	14	13	39

Fuente: Resumen de infraestructura institucional. Actualización abril de 2016.

Para el uso de los estudiantes y docentes de las distintas unidades académicas y programas de posgrado, la Universidad cuenta con dos laboratorios de informática, equipados con 44 computadores y con cuatro laboratorios especializados. En el siguiente cuadro se detalla esta información.

Tipo de laboratorio	Número	Equipos	m²
Laboratorio de Informática	2	44	153.13 m2
Sala de videoconferencia	5	4	945.68 m2
Unidad de Información Socio Ambiental	1	4	17.48m2
Observatorio de la Pequeña y Mediana Empresa	1	1	24.35 m2
Observatorio en Salud y Ambiente	1	3	15.58 m ²
Programa Andino de Derechos Humanos	1	3	51.88 m2
Total	11	58	1208.10 m2

Fuente: Resumen de infraestructura institucional. Actualización abril de 2016.

El Centro de Información y Biblioteca¹⁰⁵ cuenta con 4 salas de lectura, 3 mostradores de atención al público, 8 cubículos de estudio con capacidad para 5 personas, 12 salas de estudio individuales, 3 cubículos para consulta de materiales multimedia, 1 musicoteca clásica, 1 laboratorio para capacitación de usuarios con capacidad de 28 personas a más

¹⁰⁵ Resumen de infraestructura institucional. Actualización abril de 2016, 6 y 9.

de las áreas administrativas, de descanso, baterías sanitarias y bodega. Hasta febrero de 2016, la colección física de libros y documentos se dividen en:

- Colección General de Libros: 145 224
- Colección de Referencia: 935
- Colección de Documentos y Monografías: 14 147
- Colección de Tesis: 1 776
- Hemeroteca: 200 títulos

Adicionalmente cuenta con bases de datos multidisciplinarias y especializadas y con el repositorio digital institucional.

En el siguiente gráfico se aprecia el promedio de evaluación de los estudiantes a la calidad de los servicios que la universidad brinda, varios de ellos relacionados con su infraestructura. La escala es de 1 a 5: 1 el valor mínimo y 5 el máximo.



Fuente: DGA. *Sistema de evaluación académica (2014-2015)* ¹⁰⁶.
Elaborado por Ita Gallo.

La Declaración de la UNESCO sobre Educación Superior afirma que para lograr y mantener la calidad de las instituciones de enseñanza superior (IES) un elemento clave es la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios que incluyan la actualización y mejora de sus competencias pedagógicas y de investigación.¹⁰⁷ El PIDESC reconoce que para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación se debe mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.¹⁰⁸ Trataremos estos puntos, principalmente en el capítulo dos sobre el cumplimiento de los estándares del derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior y en el capítulo cuatro que analiza los resultados de las encuestas.

¹⁰⁶ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador-Dirección General Académica, *Sistema de Evaluación Académica. Informe general de evaluación académica de la UASB...*, 18.

¹⁰⁷ Unesco, *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción* (1998), art. 10, num. a) y art. 11, num. c).

¹⁰⁸ *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, art. 13.2., num. e).

Por guardar una estrecha relación con la disponibilidad y las condiciones materiales de trabajo del personal docente, nos parece importante señalar que los docentes de tiempo completo que tiene la Universidad cuentan con oficinas individuales en los edificios que constituyen el campus universitario y que para los docentes de medio tiempo y de tiempo parcial, se dispone de oficinas, cubículos individuales y salas colectivas con capacidad para 6 docentes cada una. En el siguiente cuadro se detalla esta información.

Oficinas para docentes	Mariscal Sucre	Manuela Sáenz	José Joaquín de Olmedo	Casa Libertad	Eugenio Espejo	Micaela Bastidas	Total
Puestos de trabajo	63	11	54	6	54	24	212
Números de oficina	49	5	42	4	29	18	147
Metros cuadrados de oficinas	588	95	517	66	469.30	281.69	2016.99
Computadores	40		23	4	9	7	80
Teléfonos	40		23	4	9	7	80
Conexión de internet	40		23	4	9	7	80
Conexión a Impresoras	40		23	4	9	7	80

Fuente: Resumen de infraestructura institucional. Actualización abril de 2016.

2. Accesibilidad

Implica que las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación. Esto comprende tres dimensiones: la no discriminación en el acceso teniendo en cuenta todas las categorías prohibidas de discriminación; la accesibilidad material ya sea por su localización geográfica o a través de medios tecnológicos (educación a distancia); y la accesibilidad económica. Cabe recordar que “la enseñanza superior no “debe ser generalizada”, sino solo disponible “sobre la base de la capacidad” que habrá de valorarse con respecto a los conocimientos especializados y la experiencia de cada cual.¹⁰⁹

De la revisión de la normativa de la UASB, es claro que el criterio de mérito académico es el predominante respecto al acceso de estudiantes a los programas de posgrado ofertados por la universidad al que se añade la procedencia de estudiantes de los países andinos. En efecto, en el Estatuto de la UASB se establece que la excelencia es uno de los criterios para la selección de estudiantes y que la universidad establecerá un plan de becas para que estudiantes de toda la Comunidad Andina puedan participar en sus programas internacionales.¹¹⁰

En el marco de la vocación internacional de la UASB, se insiste en que los programas docentes, especialmente los de doctorado y maestría, deben convocar a alumnos de varias procedencias nacionales. En el caso concreto de los doctorados, la normativa institucional

¹⁰⁹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13...*, párrafo 19.

¹¹⁰ “Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”, *Gaceta Oficial del Parlamento Andino* (Bogotá: 2008): art. XIV, num. 3 y 4.

especifica que se deben contar con un número de becas destinadas a estudiantes andinos.¹¹¹

Los requisitos de admisión para cada programa se concretan en el respectivo plan de estudios y en las normas pertinentes y deben publicarse junto con la convocatoria.¹¹² Cada programa de posgrado (doctorado, maestría, especialización) tiene un comité de admisiones designado por el rector para cada convocatoria. Este Comité resuelve de forma individual cada una de las solicitudes y sus decisiones son inapelables.¹¹³ Son requisitos para la admisión en programas de doctorado poseer un título de maestría o su equivalente en una rama afín a la disciplina del programa doctoral, presentar la solicitud de admisión en los formularios proporcionados por la universidad, pasar las pruebas de admisión dispuestas por el Comité de Admisiones del programa y concurrir, si así fuera requerido, a una entrevista personal.¹¹⁴

Son requisitos para la admisión en programas de maestría, el poseer un título profesional emitido por una universidad.¹¹⁵ Por su parte, son requisitos para la admisión en programas de especialización superior el poseer un grado académico o título profesional. De manera excepcional pueden ser admitidos quienes cumplan con requisitos de estudios superiores y experiencia, según lo establecido en el respectivo plan académico. En este caso no se concederá el título sino un certificado de aprobación.¹¹⁶

Los cursos de actualización de conocimiento o de capacitación profesional tienen, en general, una característica abierta, en tanto pueden admitir participantes sin requisitos de título académico o profesional, salvo en aquellos casos en los que el plan de estudio establezca tal requisito.¹¹⁷

Las Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado de la UASB-E especifican la documentación que cada postulante debe entregar. En el caso de los programas de especialización superior, los postulantes deben rendir una prueba escrita de admisión.¹¹⁸

El proceso de selección se realiza de acuerdo con los méritos de los aspirantes, según los criterios del programa y considerando los cupos disponibles. “El Comité de Admisión realiza la selección basándose únicamente en las evidencias de preparación y aptitudes académicas.”¹¹⁹

El coordinador del programa presenta al Comité de Admisiones un informe escrito sobre las solicitudes receptadas. A más de la revisión de la documentación individual, puede realizar entrevistas personales o pruebas de conocimientos y evaluaciones a los postulantes. En el informe podrá evaluar: experiencia laboral, experiencia docente,

¹¹¹ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, aprobado por el Consejo Superior, 2009, arts. 5 y 6.

¹¹² *Ibíd.*, art. 29.

¹¹³ *Ibíd.*, art. 30; “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado”, 5 de octubre de 2015, arts. 17 y 19.

¹¹⁴ Art. 3.2 del “Reglamento para la Realización de Programas de Doctorado en la Universidad Andina Simón Bolívar”, aprobado por el Consejo Superior el 7 de octubre de 2006, en concordancia con art. 7 del “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, 2009.

¹¹⁵ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 10.

¹¹⁶ *Ibíd.*, art. 16.

¹¹⁷ *Ibíd.*, art. 18.

¹¹⁸ “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado”, art. 13.

¹¹⁹ *Ibíd.*, art. 15.

trabajo académico previo, ensayos, investigaciones, otras capacitaciones, según el programa al que aplique.¹²⁰

Dada la alta demanda, especialmente, en programas de especialización superior se ha institucionalizado la prueba de admisión que constituye el primer filtro.¹²¹

En las áreas que ofertan un alto número de programas, particularmente Derecho y Gestión, se realiza un Comité de Admisiones por todas las especializaciones y uno por todas las maestrías.¹²²

2.1. No discriminación en el acceso al DES

Diversos instrumentos internacionales de derechos humanos hacen hincapié en que los derechos reconocidos (que incluyen el derecho a la educación) deben ser garantizados sin ningún tipo de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.¹²³ Cabe resaltar que en la categoría “cualquier otra condición social” se entiende que se encuentran incluidas la discapacidad¹²⁴, la orientación sexual y la identidad de género.¹²⁵

Entendemos la discriminación como:

[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.¹²⁶

Asumimos una visión amplia de la no discriminación que incluye la no discriminación directa e indirecta¹²⁷, el reconocimiento de las diferencias para alcanzar la igualdad¹²⁸, la

¹²⁰ *Ibíd.*, art. 18.

¹²¹ Entrevista realizada en enero de 2017.

¹²² *Ibíd.*

¹²³ *Declaración Universal de Derechos Humanos*, art. 2; *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, art. 2; *Protocolo de San Salvador*, art. 3.

¹²⁴ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 5. Las personas con discapacidad*, 1994, párrafo 5.

¹²⁵ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 20...*, párrafo 32.

¹²⁶ Comité de Derechos Humanos, *Observación General No. 18...*, párrafo 7.

¹²⁷ De acuerdo con el Comité DESC hay discriminación directa cuando un individuo recibe un trato menos favorable que otro en situación similar por alguna causa relacionada con uno de los motivos prohibidos de discriminación. También constituyen discriminación directa aquellos actos u omisiones que causen perjuicio y se basen en alguno de los motivos prohibidos de discriminación cuando no exista una situación similar comparable (por ejemplo, el embarazo). En cambio, la discriminación indirecta hace referencia a leyes, políticas o prácticas aparentemente neutras pero que influyen de manera desproporcionada en los derechos afectados por los motivos prohibidos de discriminación. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 20...*, párrafo 10.

¹²⁸ De acuerdo con el Comité de Eliminación de la Discriminación Racial “El término “no discriminación” no implica que sea necesario un trato uniforme cuando existen diferencias importantes entre la situación de una persona o grupo y la de otros o, en otras palabras, cuando hay una justificación objetiva razonable para la diferencia de trato. Dar un mismo trato a personas o grupos cuyas situaciones sean objetivamente diferentes constituirá discriminación en la práctica [...] la aplicación del principio de no discriminación exige que se tomen en consideración las características de los grupos”. Comité de Eliminación de la Discriminación Racial, *Recomendación General No. 32. Significado y alcance de las medidas especiales*

implementación de ajustes razonables¹²⁹ y la aplicación de acciones afirmativas¹³⁰ a favor de grupos históricamente discriminados.

La no discriminación en el acceso, comprende, entre otros, la accesibilidad en las instalaciones interiores y exteriores de los centros educativos, los ajustes razonables para personas con discapacidad (servicios de interpretación, apoyos técnicos necesarios, etc.), la compatibilidad entre las exigencias educativas y las necesidades familiares, el registro de datos relativos a la comunidad universitaria desglosados por los motivos de discriminación prohibidos, entre otros.

Contrastando este estándar con su cumplimiento formal en la UASB-E, constatamos que a nivel de la normativa institucional no encontramos ninguna mención a la prohibición de discriminación en el acceso al DES en la universidad. De otra parte, hay dos menciones en la normativa institucional a acciones afirmativas a favor de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente discriminados que postularan a programas ofertados por la UASB para su admisión. La una está recogida en el derecho preferente de las personas con discapacidad en la concesión de becas y en la concesión de rebajas en la colegiatura con relación a la proporción de discapacidad.¹³¹ Y la otra se encuentra en un instructivo de la Dirección General Académica que textualmente dice:

Elementos de la política institucional de acción afirmativa que se aplican en el proceso de admisión.

- Paliar los desequilibrios sociales que se reflejan en discriminación de género, etnia, generacionales, condición social, orientación sexual y garantizar la igualdad de oportunidad de los grupos tradicionalmente discriminados.
- Consideración de factores de discapacidad y/o con condiciones de vulnerabilidad.
- En caso de que la valoración de global del postulante resulte en un empate, se privilegiará al postulante que provenga de uno de los grupos arriba señalados.¹³²

Este instructivo incluye dentro de los elementos de política institucional que orientan la evaluación del postulante están: el impacto esperado del profesional que se gradúa del programa y la aplicación de acciones afirmativas en el proceso de admisión. Como

en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 2009, párrafo 8.

¹²⁹ De acuerdo con el Art. 2 de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad son ajustes razonables “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”

¹³⁰ En el Derecho Internacional de los Derechos Humanos las acciones afirmativas se conocen como medidas especiales de carácter temporal. Varios Comités de órganos de tratados de la ONU subrayan que no son una excepción a la no discriminación sino precisamente un mecanismo para alcanzar la igualdad real, sustancial o de factor (ver anexo 18). El Comité de Eliminación de la Discriminación Racial sostiene que “Las medidas especiales han de ser adecuadas a la situación que quiere remediarse, ser legítimas, ser necesarias en una sociedad democrática, respetar los principios de justicia y proporcionalidad y ser temporales. Estas medidas deben concebirse y aplicarse en función de las necesidades y basarse en una evaluación realista de la situación actual de las personas y las comunidades afectadas.” Recomendación general N° 32 Significado y alcance de las medidas especiales en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, párrafo 16.

¹³¹ “Políticas sobre Alumnos y Personal con Discapacidad”, aprobadas por el Comité de Coordinación Académica el 30 de julio de 2012.

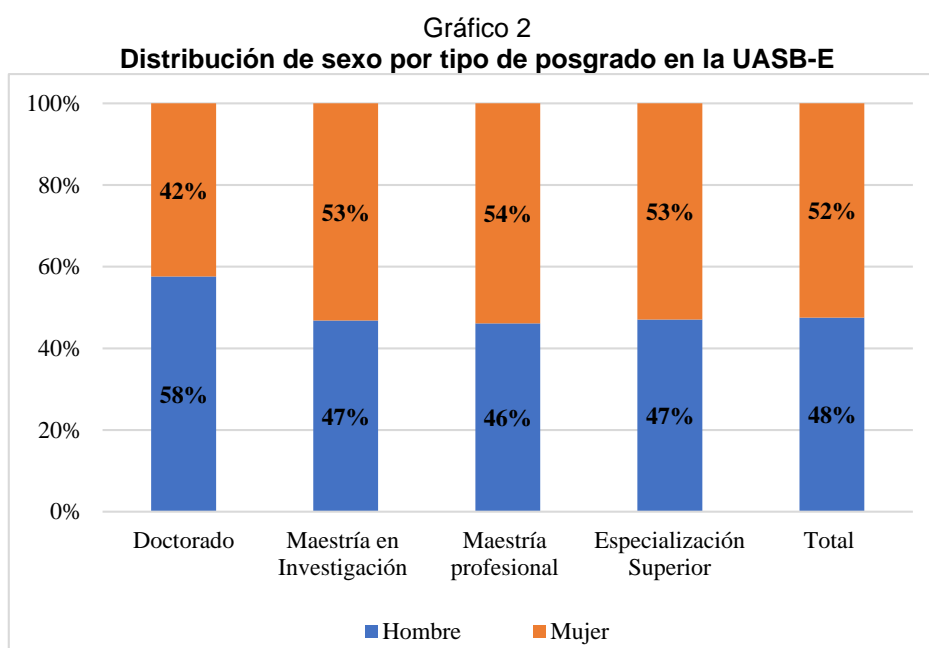
¹³² “Pautas que orientan la selección y admisión de postulantes a programas de posgrado”, instructivo actualizado por la Dirección General Académica en agosto de 2012.

criterios ponderados que organizan el proceso de admisión está: la valoración del cumplimiento del perfil de ingreso (35); la valoración de la situación económica (30); el origen del postulante (15) y el rendimiento académico en la carrera universitaria (20).¹³³

Pareciera que esta normativa es poco conocida pues en las entrevistas, al tratar el tema del proceso de admisión nadie hizo referencia a este instructivo que apuntaría contar con pautas comunes para el proceso de admisión.

Ahora bien, en la práctica varios criterios de diversidades son tenidos en cuenta en la fase de admisión a los programas. Por ejemplo, la procedencia (ya sea regional, nacional o provincial) dependiendo del tipo de programa.¹³⁴

A continuación, incluimos gráficos que dan cuenta de algunas características del grupo de estudiantes matriculados en los programas de posgrado de la UASB-E para el periodo académico 2015-2016 que hacen un total de 2378.



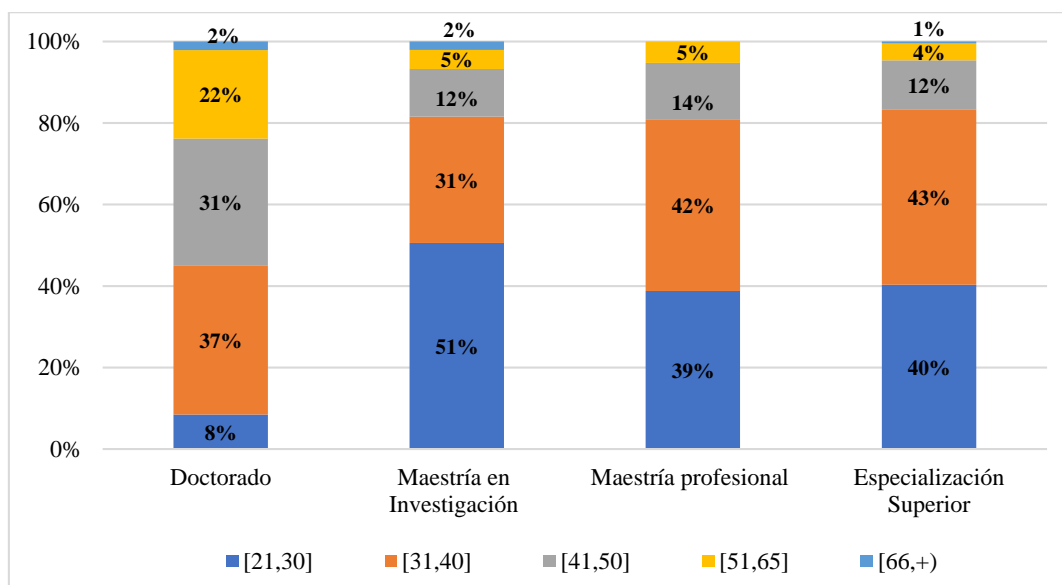
Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados en el 2015 (Secretaría General).
Elaboración propia.

Podemos apreciar que en los programas de especialización y maestría el porcentaje de hombres y mujeres es muy similar con una presencia mayor de mujeres de entre 6 y 7 puntos porcentuales de diferencia. En el caso del doctorado, encontramos un mayor porcentaje de hombres con 16 puntos porcentuales de diferencia.

¹³³ *Ibíd.*

¹³⁴ Entrevistas realizadas en enero de 2017.

Gráfico 3
Distribución de grupos de edad por tipo de posgrado en la UASB-E



Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados en el 2015 (Secretaría General).
Elaboración propia.

La mayor parte de estudiantes de doctorado se encuentran en el rango de edad de 31 a 50, en maestría y especializaciones la gran mayoría se ubica dentro de los rangos de edad de 21 a 40 años. El porcentaje de estudiantes mayores de 65 años es mínimo.

De acuerdo con los resultados de la encuesta socioeconómica solicitada a los estudiantes para su matriculación en el periodo académico 2016-2017, el 59,5% de los estudiantes se encuentran en el rango de edad de 21 a 30 años.¹³⁵

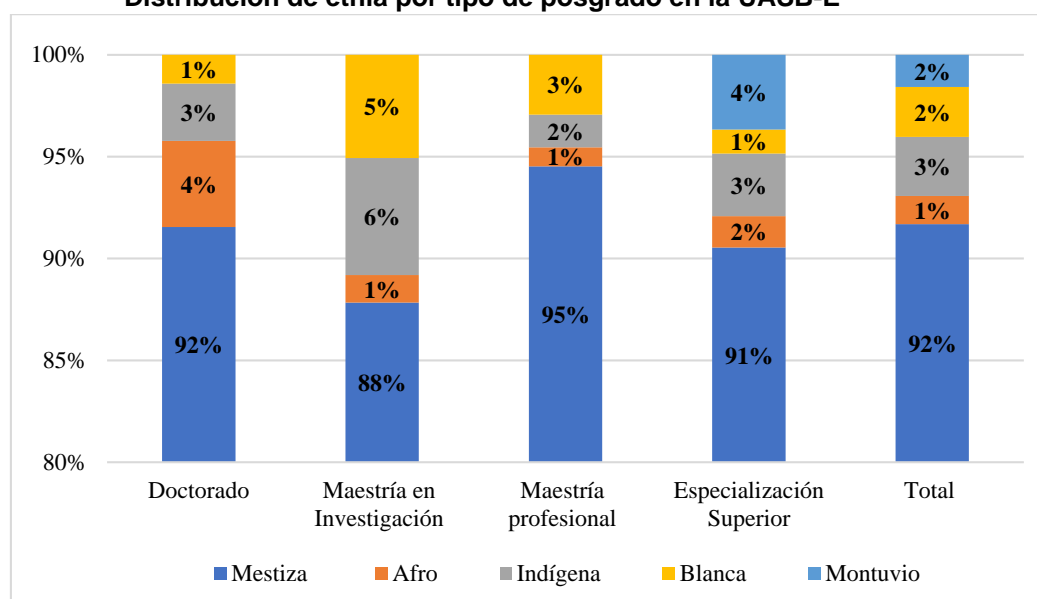
Como podemos evidenciar en el siguiente gráfico, el porcentaje de estudiantes auto identificados como mestizos es muy alto en todos los programas académicos. El porcentaje de indígenas y afrodescendientes es en general bajo, pero es interesante observar que en las maestrías de investigación hay el más alto porcentaje de estudiantes indígenas (6%) y en doctorados el porcentaje más alto de afrodescendientes (4%).

Una de las personas entrevistadas señala que no hay muchas postulaciones de indígenas y afrodescendientes. Con relación a los indígenas indica que, aunque se ha hecho un esfuerzo de difusión, está el problema de que la maestría de investigación es muy teórica y resulta poco atractiva, porque en la tradición cultural de las comunidades hay una visión y una filosofía de vida muy concreta. Entonces, lo teórico es visto como mucha especulación. De todas maneras, todos los años han tenido estudiantes indígenas, pero en general han presentado dificultades por la falta de experiencia de leer, de sistematizar y de escribir.¹³⁶

¹³⁵ Información entregada por Ximena Torres de la Oficina de Bienestar Universitario, mediante Memorado No. 006, el 23 de enero de 2017.

¹³⁶ Entrevista realizada en enero de 2017.

Gráfico 4
Distribución de etnia por tipo de posgrado en la UASB-E



Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados en el 2015 (Secretaría General).
Elaboración propia.

En la siguiente tabla podemos ver el cruce entre identificación étnica y nacionalidad particularmente en la maestría de investigación y el doctorado. Constatamos que los estudiantes afrodescendientes provienen en un porcentaje más alto de los otros países de la Comunidad Andina mientras que los indígenas provienen más de Ecuador en las maestrías y en igual porcentaje que los de la Comunidad Andina en los doctorados.

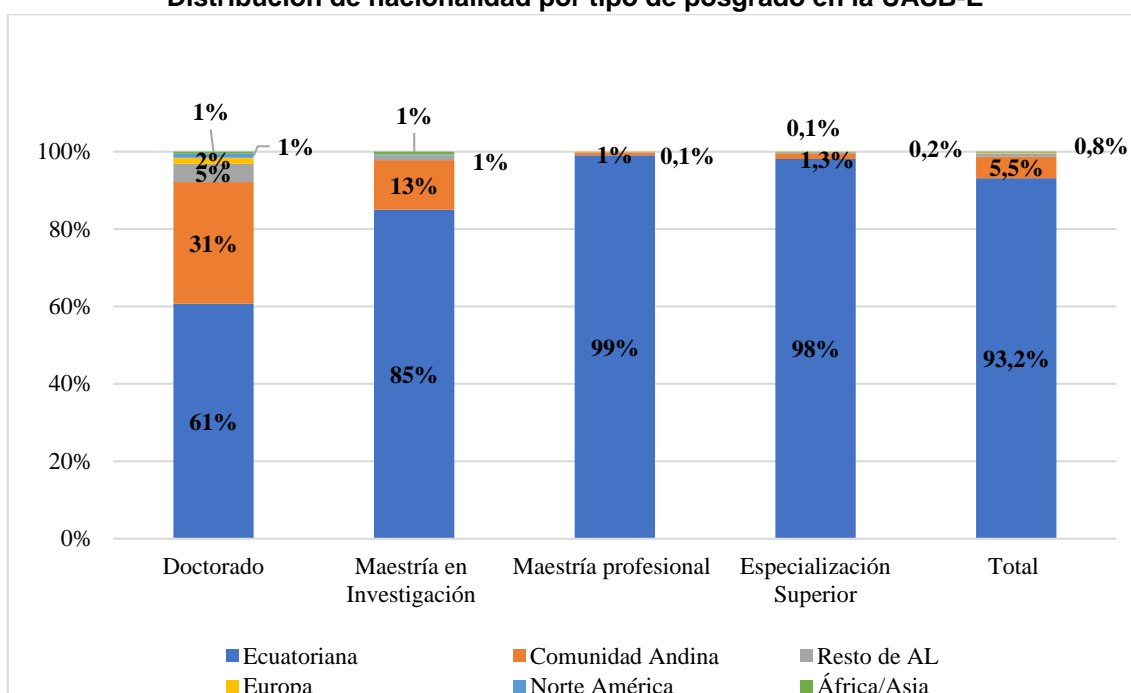
Tabla 1
Distribución de nacionalidades de estudiantes por identificación étnica en la UASB

Etnia	Maestría en Investigación					Doctorado				
	Ecuatoriana	Comunidad Andina	Resto de AL	Norte América	Total	Ecuatoriana	Comunidad Andina	Resto de AL	Norte América	Total
Mestiza	87,3%	12,0%	0,8%	0,0%	100,0%	63,1%	30,8%	4,6%	1,5%	100,0%
Afro	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	100,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Indígena	76,5%	17,6%	5,9%	0,0%	100,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Blanca	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados en el 2015 (Secretaría General)
Elaboración propia

Tal como podemos verificar en el siguiente gráfico, la especialización superior y la maestría profesional son programas básicamente nacionales. La configuración internacional (sobre todo de la Comunidad Andina) aparece en las maestrías de investigación y se refuerza en los doctorados. Recordemos que tanto los programas internacionales de maestría de investigación como los doctorados cuentan con ayudas financieras que inciden en el aumento del número de estudiantes de otros países de la región.

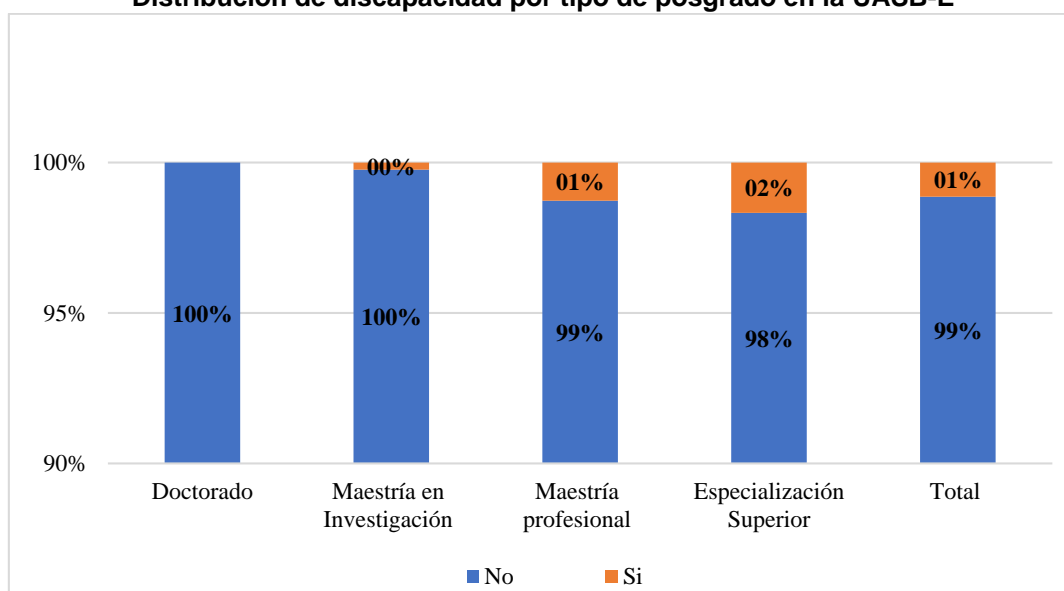
Gráfico 5
Distribución de nacionalidad por tipo de posgrado en la UASB-E



Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados en el 2015 (Secretaría General)
Elaboración propia.

Como apreciamos en el gráfico 6, el porcentaje de estudiantes con discapacidad es mínimo. Su mayor participación se da en las especializaciones y las maestrías profesionales.

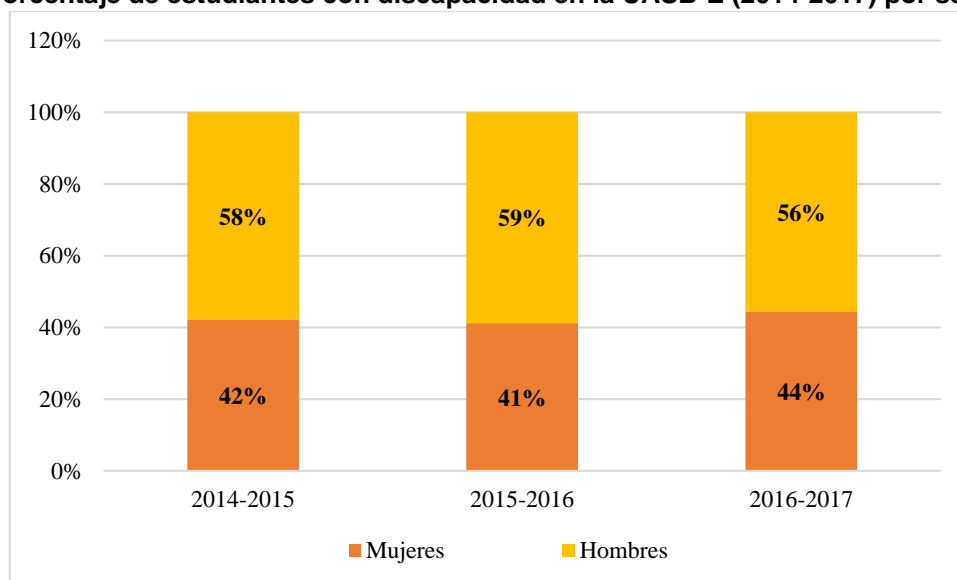
Gráfico 6
Distribución de discapacidad por tipo de posgrado en la UASB-E



Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados en el 2015 (Secretaría General)
Elaboración propia.

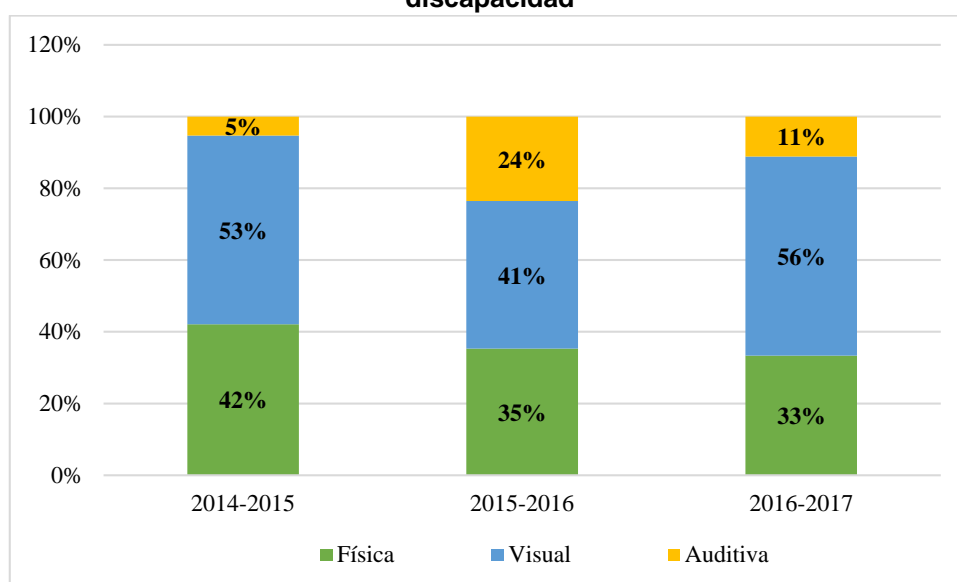
De acuerdo con la información facilitada por la Oficina de Bienestar Universitario, en los últimos tres años académicos se han matriculado un total de 45 estudiantes con discapacidad: 19 en el periodo 2014-2015; 17 en el periodo 2015-2016; y 9 en el periodo 2016-2017. En los siguientes cuadros observamos el porcentaje de hombres y mujeres entre estudiantes con discapacidad y el tipo de discapacidad.

Gráfico 7
Porcentaje de estudiantes con discapacidad en la UASB-E (2014-2017) por sexo



Fuente: Oficina de Bienestar Estudiantil de la UASB.
Elaboración propia.

Gráfico 8
Porcentaje de estudiantes con discapacidad en la UASB (2014-2017) por tipo de discapacidad



Fuente: Oficina de Bienestar Estudiantil de la UASB.
Elaboración propia.

Constatamos que el porcentaje de estudiantes con discapacidad hombres es un poco mayor al de mujeres y que la discapacidad visual y físicas son las predominantes. En el

caso de los estudiantes con discapacidad visual, cabe tener en cuenta la gestión personal realizada por la funcionaria de la biblioteca con discapacidad visual que ha difundido las diversas convocatorias a grupos de personas con discapacidad por internet.¹³⁷

Con relación a la accesibilidad sin discriminación al derecho a la educación superior, consideramos fundamental tener en cuenta el siguiente criterio de una de las personas entrevistadas:

[...] hay una determinación social de clase en el acceso que es algo que es una construcción social de las posibilidades de las distintas familias y sus jóvenes para ir o no a la universidad. Y eso es bien importante [...] porque esta regresión elitista que nos plantea la política actual está en contrapelo con esa determinación social que estaba construyéndose en un sentido más democrático. [...] La universidad tendría que tomar postura frente a la determinación social para establecer tanto sus requisitos como sus criterios de acción afirmativa. Porque una universidad puede hacer una acción afirmativa que favorezca ciertos accesos que han estado vulnerados y también tiene que considerar la realidad para saber cómo planificar las cuotas y relacionar esas cuotas con los criterios de entrada. [...] ¿Cuál es el principio que estamos implicando? La democratización de conocimientos. Estamos pensando en que la universidad es un instrumento de conocimiento. Y ese conocimiento o es elitista y va a la acumulación de capital y a la ventaja en el sistema o es un conocimiento emancipador, democrático, que tiende a construir un mundo distinto. [...] En ese escenario, la propuesta ideal es la propuesta de una democratización profunda del conocimiento. Eso implica dos cosas. Implica, por un lado, que las barreras de acceso a la universidad [...] se derrumben; pero por otro lado implica que los espacios universitarios sean permeables al conocimiento popular, a la sociedad [...]. ¿Cómo cambias el espacio y el sujeto académico? El espacio que ya no es el aula, ya no es intramural, el espacio este continuum entre el aula y la comunidad. [...] A través de investigación. [...] El sujeto académico deja de ser magistral, es un sujeto que se convierte en multicultural.

Es necesario subrayar que la UASB-E no cuenta ni a nivel formal ni material con una política que favorezca la conciliación entre estudio y familia.

He visto estudiantes de fuera del país que vienen con sus hijos. [...] Hemos tenido dos casos o tres. De esos, dos vinieron con el respaldo de la familia, arrendaron el departamento en la residencia y había una persona que cuidaba de los hijos y no hubo problema. Y otra persona, una colombiana me parece, vino con la hija, pero no tenía quién le vea y la guagua pasaba de piso en piso en las gradas. [...] ¹³⁸

Una de las personas entrevistadas llama la atención respecto a la falta de flexibilidad de la UASB-E respecto a la norma que establece que las inasistencias no se justifican. Así en un caso una estudiante que por orden médica debió mantener reposo por un embarazo de alto riesgo, perdió materias por no asistir a clases aunque presentó los trabajos y por notas había aprobado todas las materias y, sin embargo, se le exigió presentar trabajos extras.¹³⁹ En este caso, incluso estaríamos hablando de una discriminación directa referida a aquellos actos u omisiones que causen perjuicio y se basen en alguno de los motivos

¹³⁷ Entrevista realizada en enero de 2017.

¹³⁸ *Ibíd.*

¹³⁹ Entrevista realizada en enero de 2017.

prohibidos de discriminación cuando no exista una situación similar comparable (por ejemplo, el embarazo).

Resaltamos los siguientes comentarios de las encuestas en línea de estudiantes que dan cuenta del pedido de que la UASB-E brinde apoyo a las madres que estudian en esta institución.

Aún tengo esperanzas en graduarme y completar mi tesis algún día, espero poder volver al Ecuador para hacerlo, pero de corazón no quisiera que ninguna otra madre o embarazada vea sus sueños de buscar una vida mejor para su familia a través de la formación ir por la alcantarilla de la burocracia institucional...

También recomiendo que hagan un jardín infantil o guardería para los hijos de empleados y estudiantes, ya que esto facilitaría que una mujer con hijos pueda estar en clases sin problemas, ni angustias.

Sería oportuno incorporar un Centro de Recreación Infantil o apoyo pedagógico para niños cuyas madres son estudiantes de posgrado de la UASB y que por motivos académicos o personales no tienen quien pueda ayudarles con sus hijos, pero tienen deseos de superación personal. Pensar en estrategias que apoyen a madres estudiantes.

La discriminación por género que planteo es que los horarios eran en la noche (porque trabajo y no puedo dejar de trabajar) y sí complico mis tareas de cuidado, es distinto los estudios de personas que no tienen hijos de quienes tenemos tareas de cuidado y creo que esto no se toma en cuenta.

Recordemos que las acciones afirmativas o medidas especiales de carácter temporal deben concebirse y aplicarse en función de las necesidades y basarse en una evaluación realista de la situación actual de las personas y las comunidades afectadas.¹⁴⁰

De acuerdo con los datos analizados, al momento, no haría falta aplicar acciones afirmativas a favor de mujeres para su acceso a programas de especialización superior y maestría, pero sí en el caso de doctorado. En todos los programas académicos, haría falta promover una mayor participación de personas indígenas, afrodescendientes, adultas mayores y con discapacidad, entre otros. El fortalecimiento de una mayor participación de estudiantes de otros países de la región andina y de Sudamérica depende mucho de la disponibilidad de ayudas financieras que permitan su estadía en la UASB-E durante la fase docente de los programas. Obviamente, la aplicación de acciones afirmativas se concretaría una vez que se haya verificado el cumplimiento de los requisitos exigidos para la admisión.

En la práctica, el criterio del mérito es el primordial y se mide a través del examen (en los programas que lo prevén), pero además se consideran los ensayos justificativos y las entrevistas cuando se las realiza. Como ya vimos, la normativa institucional contempla el examen de admisión específicamente para especializaciones; sin embargo, en la práctica, el área de Gestión lo está utilizando también para maestrías por alta demanda de estos

¹⁴⁰ Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, *Recomendación General No. 32. Significado y alcance de las medidas especiales en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, 2009, párrafo 16.

programas, también el área de Comunicación tiene examen de admisión para las maestrías. El examen se convierte así en un primer filtro.¹⁴¹

En el área de Historia se distingue claramente el proceso de admisión según se trate de programas profesionalizantes o de investigación. En el caso de los posgrados profesionalizantes, el perfil que se aspira es de gente que está trabajando en las áreas que tratan las especializaciones o maestrías, que tiene experiencia en esas áreas o que va a empezar a ubicarse ahí; gente que tenga una aptitud para el estudio: leer, escribir y que tenga disposición de asistir a clase durante nueve meses. El primer criterio entonces es que cumplan con estas aptitudes, independientemente de si son hombres o mujeres, si son de provincia o de Quito. Una vez que han cumplido los requisitos académicos, sí puede considerarse la situación personal de cada uno, pero después de que esa persona ha cumplido con los requisitos académicos. En el caso de los posgrados de investigación (maestría y doctorado), se hace una evaluación de las carpetas con énfasis en experiencia en investigación y docencia, publicaciones y trayectoria académica. A quienes obtienen una evaluación muy buena se les envía un texto y en la entrevista se le hacen preguntas de comprensión y análisis del texto a más de las preguntas sobre experiencia, expectativas, tema que quieren investigar. En el caso del doctorado, los postulantes deben presentar un proyecto de investigación que también se evalúa. En general, son tres criterios los que se utilizan en el proceso de admisión: la carpeta como tal, el examen escrito y la entrevista. La entrevista suele tener mayor peso.¹⁴²

El tipo de examen varía de acuerdo con cada área. Por ejemplo, en el área de Gestión el examen evalúa cuatro aspectos: habilidades matemáticas, habilidades de redacción, cultura general y pensamiento lógico. En el Programa Andino de Derechos Humanos, se formulan preguntas de desarrollo sobre conceptos o temas de coyuntura nacional e internacional. En otros programas del área de Derecho se aplican únicamente preguntas objetivas de opción múltiple. En el área de Comunicación se enfoca en conocimientos generales. En el área de Historia el examen de admisión se hace a partir de un texto, es una prueba de interpretación, se les pide una serie de criterios y opiniones sobre el texto.

143

Las notas de pregrado no tienen peso ahora, por cuanto se considera que al venir de diferentes universidades no es posible realizar una comparación justa. Si son notas obtenidas en programas de la UASB-E, sí son tenidas en cuenta.¹⁴⁴ Una de las personas entrevistadas considera que esta decisión ha restado objetividad a la selección.

Con relación a las entrevistas, el área de Gestión maneja una plantilla común que incluye preguntas sobre las motivaciones de quien postula, su experiencia laboral y en investigación, y la aceptación de los horarios.¹⁴⁵ En el área de Estudios Sociales y Globales la entrevista sirve para profundizar en la preparación anterior del postulante, su claridad respecto a lo que oferta el programa al que están aplicando, sus expectativas.¹⁴⁶ En el área de Salud, específicamente para el doctorado, no se tienen en cuenta solamente

¹⁴¹ Entrevistas realizadas en enero de 2017.

¹⁴² *Ibíd.*

¹⁴³ *Ibíd.*

¹⁴⁴ *Ibíd.*

¹⁴⁵ *Ibíd.*

¹⁴⁶ *Ibíd.*

las publicaciones, sino, principalmente, el vínculo con la colectividad, la pasión por la investigación y la apertura para aprender a construirse y deconstruirse. En el área de Historia se cuenta con un cuestionario de cuatro preguntas que tienen que ver con: ¿cuál ha sido el recorrido de esa persona hasta ese momento?, ¿qué espera de la especialización o de la maestría?, ¿cuáles son los campos en los que les gustaría ubicarse?, y ¿cuál es su disponibilidad? En el caso de los posgrados de investigación a más de la experiencia y expectativas se ahonda en los temas o proyectos de investigación que quieren llevar adelante en el programa.¹⁴⁷

Es interesante constatar que en la práctica de los procesos de admisión muchos coordinadores tienen en cuenta criterios de diversidad por etnia, género, procedencia (regional, nacional y provincial), edad, discapacidad, profesión (para incentivar la interdisciplinariedad), entre otros. En el caso de programas internacionales se ha dado una práctica de respetar cuotas por países de la Comunidad Andina. En muchos casos está presente la idea de lograr un equilibrio entre hombres y mujeres, entre sector laboral público y privado (ONG, organizaciones sociales), entre diversas procedencias.¹⁴⁸

Hay quien sostiene que “otro criterio que ha tomado mucha fuerza ahora es las condiciones socioeconómicas. La universidad ha construido una encuesta bastante importante y un índice socioeconómico por persona [...]. Ya estamos tres años en esto. Lo que pasa es que los dos últimos años ya hemos aplicado; el primer año fue como mirando, probando. Y ese criterio está tomando mucha fuerza”.¹⁴⁹

No obstante, la condición económica no es muy tenida en cuenta por los coordinadores y algunos plantean que no conocen dicha encuesta, que no cuentan con información al respecto o que toman en cuenta criterios como la procedencia de universidad pública o privada o el tipo de trabajo para coleccionar la posible condición económica de los candidatos.¹⁵⁰ En el área de Salud se aplica un instrumento denominado INSOC¹⁵¹ que ha servido para conocer la condición social y económica de los postulantes. Ahora bien, algunas de las personas entrevistadas coinciden en que quienes postulan a la UASB-E son en su mayor parte personas de clase media y alta.¹⁵²

En general, no se aplican acciones afirmativas a favor de mujeres pues en la mayoría de programas hay más mujeres que hombres. Lo que sí encontramos en la práctica es la aplicación de acciones afirmativas a favor de postulantes indígenas. Concretamente, aunque su evaluación en méritos pueda estar en el límite mínimo de cumplimiento de requisitos, algunos programas han decidido su admisión por considerar que en cuestión de méritos no se puede hablar de condiciones de igualdad en el caso de los indígenas y que la inclusión de una visión indígena enriquece mucho a los programas académicos. También se han tomado medidas para apoyar a estudiantes indígenas. En el caso del área de Educación, esto se ha logrado sensibilizando a los docentes, reforzado la autoconfianza de los estudiantes y no dando un peso excesivo a la redacción, por no ser el español su lengua materna, sugiriendo en ciertos casos que busquen ayuda para la corrección de

¹⁴⁷ *Ibíd.*

¹⁴⁸ *Ibíd.*

¹⁴⁹ *Ibíd.*

¹⁵⁰ *Ibíd.*

¹⁵¹ Instrumento creado por Jaime Breilh.

¹⁵² Entrevistas realizadas en enero de 2017.

estilo.¹⁵³ También, de hecho, se han aplicado acciones afirmativas para favorecer la admisión de personas con discapacidad en algunas áreas.¹⁵⁴

Una de las personas entrevistadas advierte el riesgo de admitir un estudiante que no cumple con los requisitos, cuya experiencia fue muy dura no solo en el posgrado sino incluso a nivel familiar. “Entonces esa persona no cumple con los requisitos y tú le admites por el hecho de ser de provincia y sucede que esa persona no funciona, entonces la universidad no le está haciendo ningún bien. Más bien le está metiendo en una situación que le pone en desventaja [...]”.¹⁵⁵

Es importante tener en cuenta que cualquier política de acción afirmativa no puede enfocarse solo en la admisión, sino que requiere medidas de acompañamiento adecuadas que tengan en cuenta las especificidades de los estudiantes. Esto puede implicar un seguimiento mucho más cercano, modificaciones curriculares, capacitación a docentes, diversificación de los mecanismos de evaluación para responder al estándar de adaptabilidad, evitando así incurrir en la discriminación basada en el no reconocimiento de las diferencias.

2.2. Accesibilidad material

Recordemos que la accesibilidad material tiene que ver con el acceso a las IES ya sea por su localización geográfica o a través de medios tecnológicos (educación a distancia)¹⁵⁶.

Pero además cabe tener en cuenta la accesibilidad material a las IES a favor de personas con discapacidad. El Comité de Derechos de Personas con Discapacidad (Comité DPD) enfatiza que es el proceso global de educación inclusiva el que debe ser accesible, no solo los edificios, sino también la totalidad de la información y la comunicación, incluidos los sistemas de asistencia ambiental o de frecuencia modulada, los servicios de apoyo y los ajustes razonables. A fin de fomentar la accesibilidad, la educación debe promover la lengua de señas, el braille, la escritura alternativa y los modos, medios y formatos de comunicación y orientación aumentativos y alternativos. Los modos y medios de enseñanza deben ser accesibles y aplicarse en entornos accesibles. Todo el entorno de los alumnos con discapacidad debe estar diseñado de manera que fomente la inclusión y garantice su igualdad en todo el proceso de su educación.¹⁵⁷

El Comité DPD insiste en la obligación de los Estados de identificar y eliminar los obstáculos y barreras de accesibilidad en instalaciones exteriores e interiores de centros educativos y lugares de trabajo, entre otros. Recuerda, además, que la obligación de realizar ajustes razonables es una obligación *ex nunc*, lo que significa que estos son exigibles desde el momento en que una persona con una deficiencia los necesita en una determinada situación, por ejemplo, el lugar de trabajo o de estudio, para disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones en un contexto particular.¹⁵⁸

¹⁵³ *Ibíd.*

¹⁵⁴ *Ibíd.*

¹⁵⁵ *Ibíd.*

¹⁵⁶ Dado que en el elemento de adaptabilidad del derecho a la educación superior también se incluye la oferta variada de programas incluidos aquellos a distancia, lo trataremos en ese punto.

¹⁵⁷ Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, *Observación General No. 2. Artículo 9: Accesibilidad*, 2014, párrafo 39.

¹⁵⁸ *Ibíd.*, párrafos 17 a) y 26.

Contrastando este estándar con su cumplimiento formal en la UASB-E, encontramos una política específica sobre alumnos y personal con discapacidad que enfatiza en la accesibilidad material de las personas con discapacidad física a las instalaciones de la universidad a través de la planificación arquitectónica del campus en función de necesidades de las personas con discapacidad y las adaptaciones necesarias como rampas ascensores y servicios higiénicos aptos para sillas de ruedas. Contempla también el contar con instalaciones y equipos para personas sordas y no videntes; garantizar el derecho preferente de las personas con discapacidad en la concesión de becas; conceder rebajas en la colegiatura con relación a la proporción de discapacidad; y garantizar su participación en la comunidad universitaria en igualdad de condiciones.¹⁵⁹

La UASB-E ha ubicado señalética en braille tanto en los ascensores como en otros espacios públicos (aulas, rótulos indicativos en algunos pisos). A través de las pantallas institucionales se socializa constantemente las recomendaciones que se debe considerar para apoyar a personas con discapacidad visual.¹⁶⁰

La Oficina de Bienestar Universitario, una vez que conoce la postulación de una persona con discapacidad visual, informa a la secretaria del programa académico respectivo para que, en caso de ser necesario, se tomen las medidas para que el postulante pueda realizar su prueba de ingreso de acuerdo con el tipo y porcentaje de la discapacidad. Cuando el estudiante es admitido y se matricula, la Oficina de Bienestar Universitario envía a las secretarías de los respectivos programas el documento de recomendaciones generales respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual para que sea entregado a los docentes y compañeros de curso.¹⁶¹

Ahora bien, algunos docentes entrevistados manifestaron no haber conocido con antelación que tendrían un estudiante con discapacidad visual.

[...] nadie me advirtió que había un ciego. Y es una cosa que te das cuenta porque la señora [esposa] le está todo el tiempo hablando de lo que está escrito en la pizarra. Pero ahí yo paré una clase y traté de virar la cosa. Más o menos unos quince minutos de la clase, pedí que todo el mundo cierre los ojos para ver qué necesidades tenía este chico. Pero fue incidental. Yo me adapté a la clase. De ahí en adelante, todo lo que escribía en la pizarra le decía: “Estoy haciendo un cuadro, el cuadro se divide en cuatro”. Pero nadie me advirtió que había un ciego, nadie me dijo, qué había que hacer con el ciego [...]. Era evidente que no estábamos preparados.¹⁶²

Era con un estudiante que tenía ceguera total, que era estudiante de la maestría de Estudios de la Cultura del Área de Letras. [...] Nunca me he de olvidar el primer día que llegó a clases y bueno, me presenté. Y siempre parte del ritual, si tú quieres, es que se presenten los alumnos y no sé por qué siempre tengo la tendencia a señalar. [...] Y bueno él sentado ahí y no había respuesta. Alguien le dijo algo a él. Y ahí empecé a entender que, primero, no me avisaron; segundo, en algo nos sirvió y por eso empezaron a aceptar personas con discapacidad. En esa época vino alguien del CONADIS y nos dieron una charla en el paraninfo. Creo que una hora y media a lo mucho y aunque fue una charla corta, me sirvió. [...] Yo creo que, si se va a aceptar, que se comunique a todos los profesores que va a

¹⁵⁹ “Políticas sobre Alumnos y Personal con Discapacidad”.

¹⁶⁰ Informe general. Inclusión a estudiantes con discapacidad visual elaborado por Ximena Torres, Bienestar Universitario de la UASB-E, entregado mediante memo el 23 de enero de 2017, 1.

¹⁶¹ *Ibíd.*

¹⁶² Entrevista realizada en enero de 2017.

haber tal persona con determinada discapacidad, el grado de la discapacidad e, inclusive, tener una especie de folleto, guía.¹⁶³

En un caso, esto ha estimulado en buscar respuestas más globales e institucionales como se aprecia en el siguiente testimonio:

[...] en la parte de problemas visuales tenemos un sistema, tenemos unos programas. Pero eso lo ha hecho esta compañera de la biblioteca, María Isabel. Pero como universidad, son recursos que no los conocemos y no los utilizamos. Para determinados estudiantes sí, pero por ejemplo yo no sabía eso. Me enteré al final. Por eso lo que propuse a Jaime es que hagamos el programa de Andina diversa y humana. Entonces ya me contacté con el CONADIS, justamente con este estudiante estamos haciendo el proyecto, que se convierta en un programa. Los del CONADIS la idea es que vengan a capacitarnos, no solamente lo que es acceso universal, sino en elementos curriculares que tenemos que adaptar formas de evaluación [...]. La idea sería que se convierta en un programa para que capacitemos a toda la institución.¹⁶⁴

Hay que destacar que desde el año 2012 la universidad contrató a una comunicadora con discapacidad visual del 100% para trabajar como referencista de servicios de aprendizaje especial del Centro de Información y Biblioteca de la UASB-E,¹⁶⁵ quien ha tenido a su cargo la incorporación de facilidades tflotecnológicas para que las personas usuarias con discapacidad visual tengan la accesibilidad web necesaria para la revisión del catálogo bibliográfico de forma independiente. Para el efecto, se ha cumplido con rediseñar el portal web, facilitar la búsqueda en bases de datos digitales (PROQUEST, JSTOR, Ebsco, Hapy Online, Scopus, Springer, Elibro, Digitalia, Ebrary, EBL, Lexis, Fiel Web, Repositorio digital de la UASB-E) y desarrollar capacitaciones virtuales y presenciales para el uso de las bases de datos, el repositorio institucional y el catálogo de la biblioteca.

En el caso de que la solicitud bibliográfica sea de un texto no digitalizado, se pide al servicio de fotocopiado que lo digitalice. La universidad cubre el valor de dicho servicio en el caso del material de lectura obligatorio. Si el texto se encuentra digitalizado y el requerimiento del usuario es adquirirlo en audio, se realiza el proceso de transformación, para lo cual se utiliza el programa Lokendo o el TextAloud. Para la lectura o la investigación de otros temas se cuenta con dos máquinas de apoyo con el lector de pantalla Jaws en el Laboratorio de la Unidad de Informática.

Los estudiantes con discapacidad visual son contactados por la referencista para conocer las materias que cursarán. Luego ella procede a solicitar al Centro de Fotocopiado los sílabos de las materias escaneados para verificar si existen ya las lecturas digitalizadas o si se las pueda conseguir en dicho formato (con los docentes, las secretarias de área o por internet). Cuando no se las encuentra en formato digital, se busca el texto impreso, se pide su digitalización y luego se envía a cada estudiante por Dropbox. Desde julio de 2012 hasta noviembre de 2016 el total de libros digitales registrados es de 946, sin contar con los archivos registrados que son un capítulo o varios capítulos de distintos libros. Dicha bibliografía responde a las demandas de los estudiantes de la UASB-E, tanto de lecturas

¹⁶³ Ibíd.

¹⁶⁴ Ibíd.

¹⁶⁵ La información al respecto ha sido tomada de la ponencia elaborada por María Isabel Betancourth titulada *Experiencia de la Universidad Andina Simón Bolívar en la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Visual, Periodo 2012-2016*, facilitada por la autora a través de correo electrónico el 11 de enero de 2017.

obligatorias de las distintas asignaturas que cursan como material necesario para la elaboración de sus tesis y monografías.

En el año 2012 se realizó un taller vivencial sobre discapacidad visual con el apoyo de estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana que contó con la asistencia del 79% del personal administrativo y el 16% del personal docente.¹⁶⁶

Resaltamos la importancia de contar con personal con discapacidad, en este caso visual, que se encuentra a cargo precisamente de llevar adelante propuestas de accesibilidad para esta población. Recomendamos difundir esta buena práctica tanto interna como externamente e institucionalizar los procesos de sensibilización y las guías para docentes y compañeros que interactuarán con estudiantes con alguna discapacidad.

En una entrevista pudimos evidenciar que en ciertos casos se desconoce este servicio que brinda la universidad para personas con discapacidad visual; incluso en un caso la pérdida visual parcial se incrementó por el volumen de las lecturas y por no haber facilitado los materiales en formato auditivo.¹⁶⁷

De todas maneras, es importante ampliar el espectro de tipos de discapacidad, pues los mayores avances se han dado respecto a personas con discapacidad visual y física pero no hemos encontrado la puesta en práctica de iniciativas con relación a la inclusión de personas con discapacidad auditiva o intelectual en los programas de posgrado. Sin embargo, dentro de la oferta de educación continua, es destacable la experiencia del Curso Abierto de Arte y Derechos Humanos que gracias a la cooperación con una ONG que trabaja sobre derechos de personas sordas (DHEX) cuenta, actualmente, con cuatro estudiantes con discapacidad auditiva quienes recibieron beca. DHEX se comprometió a facilitar la interpretación en lengua de señas.

Hasta ahora va siendo una experiencia interesante porque todos los profesores que están yendo al curso abierto salen maravillados. Dicen que es una experiencia nueva, que a veces el profesor se siente un poco condicionado porque tiene ahí el intérprete, pero ven como mucha receptividad, que se integran fácilmente al grupo. Entonces la universidad lo que nos dijo es que esta es una experiencia piloto para mirar.¹⁶⁸

2.3. Accesibilidad económica

El PIDESC reconoce que para lograr el efectivo ejercicio del derecho a la educación se debe implantar un adecuado sistema de becas.¹⁶⁹

El Comité DESC afirma que “la exigencia de ‘implantar un sistema adecuado de becas’ debe leerse conjuntamente con las disposiciones del Pacto, relativas a la igualdad y la no discriminación; el sistema de becas debe fomentar la igualdad de acceso a la educación de las personas procedentes de grupos desfavorecidos.”¹⁷⁰

Contrastemos este estándar con su cumplimiento formal en la UASB-E.

¹⁶⁶ Informe general. Inclusión a estudiantes con discapacidad visual elaborado por Ximena Torres, Bienestar Universitario de la UASB-E, entregado mediante memo el 23 de enero de 2017, 1.

¹⁶⁷ Entrevista realizada en enero de 2017.

¹⁶⁸ *Ibíd.*

¹⁶⁹ *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, art. 13.2, letra e).

¹⁷⁰ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13...*, párrafo 26.

Respecto a la accesibilidad económica del DES, cabe resaltar que la normativa institucional establece que, para garantizar la presencia de estudiantes de reconocido nivel en sus programas, la universidad oferta ayudas financieras que comprenden rebajas y becas. Esta ayuda financiera se concede a los estudiantes de los programas de maestría con dedicación a tiempo completo y a los de doctorado. El número de becas y los montos de sus beneficios son fijados anualmente por la universidad.¹⁷¹

El criterio considerado en la normativa institucional para el otorgamiento de becas tiene que ver con el reconocido nivel académico de las personas favorecidas con esta ayuda financiera. De todas maneras, hay que precisar que la normativa institucional sí prevé una acción afirmativa a favor de las personas con discapacidad al adoptar como parte de sus políticas el garantizar el derecho preferente de las personas con discapacidad a la concesión de becas, cuando esta existan en la planificación académica y el conceder rebajas en el monto de la colegiatura.¹⁷²

Ahora bien, es necesario destacar que entre las modalidades de apoyo financiero la UASB-E otorga una rebaja del 50% del costo de la colegiatura a los estudiantes provenientes de los países sudamericanos que pagan con sus propios recursos.¹⁷³

Las becas completas cubren la exoneración del pago de la colegiatura, alimentación y estadía en la residencia de la universidad durante la fase de docencia, un monto para apoyo en material bibliográfico y seguro individual médico. Estas becas son otorgadas exclusivamente a estudiantes sudamericanos de doctorado y maestría con dedicación a tiempo completo.¹⁷⁴

Las becas de colegiatura comprenden el seguro médico individual en el caso de los estudiantes internacionales y la exoneración del pago de la colegiatura.

Las becas parciales, aplicables sobre todo a estudiantes que cuenten con respaldo de instituciones académicas dispuestas a cubrir el saldo de la colegiatura, comprenden la rebaja de hasta el 75% del costo de la colegiatura en las maestrías y de hasta el 70% en los doctorados y seguro médico internacional en el caso de estudiantes internacionales. En estos dos últimos tipos de becas, el estudiante debe demostrar que cuenta con los recursos adicionales para cubrir sus costos de manutención, estadía y materiales del programa.¹⁷⁵

De manera específica, la normativa institucional se refiere a otro tipo de ayudas destinadas a ciertos grupos. Así, los profesores de la Red de Colegios de la Universidad que participan en los programas de posgrado del área de Educación reciben exoneración de colegiatura y matrícula, alimentación y residencia durante la fase docente. Únicamente deben pagar el derecho de apertura de expediente.¹⁷⁶

¹⁷¹ “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado”, arts. 160 y 161.

¹⁷² La rebaja guarda relación con la proporción de la discapacidad establecida en el carné emitido por las autoridades competentes. “Políticas sobre Alumnos y Personal con Discapacidad”, num. 9.

¹⁷³ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, *Prospecto. Año académico 2015-2016*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2015, 23.

¹⁷⁴ *Ibíd.*, 22.

¹⁷⁵ *Ibíd.*, 23.

¹⁷⁶ “Normas para la Concesión de Apoyo Financiero en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador”, revisadas y reformadas por el Comité de Coordinación Académica el 5 de octubre de 2009, art. 4.

Se incluye también, dentro de rebajas parciales de colegiatura aquellas basadas en convenios con instituciones públicas y privadas; las becas para familiares de personal docente y administrativo de la universidad; el descuento en la colegiatura a favor de personas de la tercera edad, sin especificar el porcentaje y el descuento del 60% de la colegiatura de los programas de posgrado en educación a los profesores fiscales. Todos los estudiantes internacionales de posgrado tienen seguro médico individual durante la fase docente.¹⁷⁷

El Comité de Becas y Ayuda Financiera adjudica las becas. Está integrado por el rector o su delegado, la Dirección Administrativa Financiera, la Secretaría General y los directores o coordinadores de los programas, quienes, a más del informe de selección, deben elaborar un informe especial de los estudiantes que han solicitado apoyo financiero, teniendo en cuenta las aptitudes profesionales y académicas y experiencia de trabajo. La adjudicación de ayudas financieras se realiza con base en la documentación presentada por los candidatos, atendiendo a sus méritos académicos.¹⁷⁸

En la práctica, una de las personas entrevistadas alerta sobre la falta de información sobre el número de becas con que cuenta cada programa internacional y la discrecionalidad de dicha definición.

La manera como se ha llevado las becas en la universidad ha sido una manera totalmente discrecional. Cuántas becas tiene cada área o cada programa lo ha decidido el rector. [...] Uno llega al momento del Comité de Becas, que está presidido por el rector, y uno se enter a cuántas becas va a tener. [...] No hay un criterio. Decir el 10%, el 5%, 3 para mujeres, 3 para hombres, no hay. Es un asunto totalmente discrecional. [...] Nosotros hacemos una propuesta, pero es un asunto de negociación donde la última palabra la tiene el rector. Sí, es muy discrecional, creo que no responde a criterios objetivos.¹⁷⁹

Los costos de matrícula, colegiatura y derechos son fijados en el presupuesto de la universidad que es aprobado anualmente por el Consejo Superior.¹⁸⁰ Los costos vigentes para el año académico 2015-2016 de los programas de posgrado¹⁸¹ fueron los siguientes:

- Doctorado: USD 21.700 (Matrícula: 1.700; Colegiatura: 20.000)
- Maestría: USD 11.300 (Matrícula: 1.700; Colegiatura: 9.600)
- Especialización Superior: USD 6.500 (Matrícula: 1.700; Colegiatura: 4.800)

Teniendo en cuenta que la UASB-E otorga una rebaja del 50% de la colegiatura a sus estudiantes provenientes de Sudamérica, los costos de sus programas de posgrado resultan comparativamente más accesibles. Sin embargo, dado el incumplimiento por parte del Estado de la entrega de los fondos que le corresponden a la universidad, este elemento se encuentra en riesgo pues habrá que tomar medidas de incremento de tales costos para responder a esta crisis económica provocada por el gobierno.¹⁸²

¹⁷⁷ *Ibíd.*

¹⁷⁸ *Ibíd.*, arts. 5, 6 y 7.

¹⁷⁹ Entrevista realizada en enero de 2017.

¹⁸⁰ “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado”, art. 31.

¹⁸¹ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, *Prospecto. Año académico 2015-2016*, 366.

¹⁸² Entrevista realizada en enero de 2017.

Vale la pena tener en cuenta que la UASB-E también contempla ayuda financiera para la elaboración de la tesis de maestría de los estudiantes con dedicación a tiempo completo y exclusivo a los estudios.¹⁸³ Los requisitos que deben cumplir los estudiantes que participen en el concurso abierto son: tener un promedio de 8,5 sobre 10 puntos en las asignaturas cursadas, haber entregado y aprobado el pan de tesis en el plazo estipulado y ser ciudadano de un país de la Comunidad Andina, excepcionalmente se concede apoyo a un solicitante de otra procedencia.¹⁸⁴

La adjudicación está a cargo de una comisión designada por el Comité de Coordinación Académica, que examina las solicitudes que serán evaluadas sobre 4 puntos, 1 por cada uno de los siguientes parámetros: factibilidad de realizar la investigación en el plazo estipulado (4 meses); claridad en la formulación de la pregunta y los objetivos; solvencia en la escritura del plan y uso adecuado del vocabulario propio de cada saber; y aporte previsible al campo del saber o tema en que se inscribe la investigación. La ayuda consiste en la entrega de un monto de USD 1.200.¹⁸⁵

Como podemos apreciar, de acuerdo con la normativa institucional, el otorgamiento de ayudas financieras y becas se basa primordialmente en el criterio de mérito académico. En la práctica, la mayor parte de docentes entrevistados se inscriben en esa misma línea y defienden que son quienes obtienen la mejor evaluación en el proceso de admisión los que deben ser aceptados en los programas y recibir becas (cuando el programa las incluye), más allá de sus condiciones personales. Sin embargo, aunque de manera más marginal, encontramos docentes que problematizan el tema de los méritos académicos cuando se trata de personas pertenecientes a grupos históricamente discriminados (particularmente, indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad) y en muchos casos abogan por su admisión.¹⁸⁶

Si bien la consideración del mérito académico para el acceso a programas de posgrado en la normativa institucional implica el cumplimiento de un estándar del DES, descuida parcialmente el vínculo de este criterio con el derecho a la igualdad y no discriminación en el acceso a la educación superior. Por un lado, se pasa por alto las condiciones de discriminación histórica que sitúan en una situación de desventaja a grupos específicos en razón de etnia, género y clase, y la complejidad de la intersección de estas categorías para agudizar dichas discriminaciones en el momento presente; y por otro lado sí se tiene en cuenta dicha desventaja en el caso de personas con discapacidad y de un sector específico (profesores de los centros educativos que son parte de la Red de Colegios de la UASB- y en general profesores de colegios fiscales) y se promueve la participación de estudiantes de diferentes nacionalidades, con énfasis en la región andina y sudamericana. En la práctica, los procesos de admisión dejan ver la aplicación de acciones afirmativas de facto a favor de indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad.

Desde el año 2013 de manera más sistematizada se solicitaba a los estudiantes admitidos que al momento de matricularse llenarán una encuesta socioeconómica, pero a partir del año 2015 se incluye este instrumento como parte de la documentación que deben llenar quienes postulan a un programa académico. Esta encuesta socioeconómica se introdujo

¹⁸³ En una de las entrevistas se hace referencia a este tipo de apoyos para la elaboración de tesis de doctorado, sin embargo, no recibimos normativa específica al respecto.

¹⁸⁴ “Normas para Ayuda Financiera para la Elaboración de la Tesis de Maestría (Promoción 2013-2015) de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador”, arts. 1 y 2.

¹⁸⁵ *Ibíd.*, art. 5.

¹⁸⁶ Entrevistas realizadas en enero de 2017.

tanto para cumplir con las solicitudes de información provenientes del Consejo de Educación Superior (CES) como para orientar a los coordinadores de programas sobre la situación socioeconómica de los postulantes.¹⁸⁷

La intención en principio ha sido que la Secretaría General entregue a los coordinadores de cada programa un informe de los resultados de dicha encuesta respecto de los postulantes. Sin embargo, esto no se ha podido cumplir por dificultades en la recopilación de la información económica que no es facilitada por muchos postulantes. De todas maneras, los coordinadores de programa tienen acceso a dichas encuestas y al menos uno de ellos ha utilizado la información disponible para aplicar medidas de acción afirmativa en el proceso de admisión.¹⁸⁸

De acuerdo con la normativa, cuando la persona ha sido admitida a un programa de la universidad debe matricularse y, entre otros requisitos, llenar el formulario de la encuesta socioeconómica.¹⁸⁹ Consideramos importante consolidar el uso de este instrumento en la fase de admisión, más aún, en aquellos programas que ofertan becas para que, además de los méritos académicos, el criterio de la condición económica sea tenido en cuenta al momento de decidir el otorgamiento de ellas, juntos con los de género, etnia, nacionalidad, discapacidad, edad, entre otros.

Una de los mecanismos que han sido utilizados para suplir la carencia de información sobre las condiciones económicas de los postulantes ha sido preguntar en las entrevistas las posibilidades de financiamiento que tienen para pagar el programa.¹⁹⁰

Veamos ahora el cumplimiento material de la accesibilidad económica del DES a través de un sistema adecuado de becas.

En el siguiente gráfico observamos la distribución de ayudas financieras de acuerdo con el programa de posgrado. Sin lugar a dudas, la UASB-E muestra una gran fortaleza en cuanto a su sistema de becas. En efecto, no hay una sola persona que no reciba algún tipo de ayuda financiera, siendo la más alta la rebaja del 50% de la colegiatura por procedencia de países sudamericanos y además becas de colegiatura (totales o parciales) y becas completas concentradas sobre todo en los doctorados y maestrías de investigación.

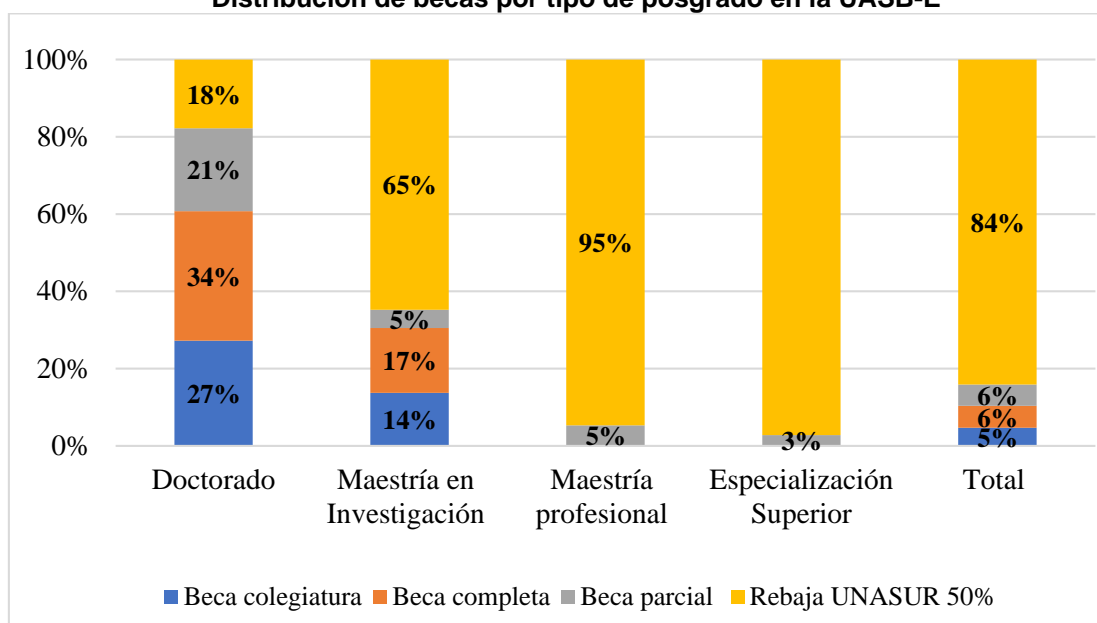
¹⁸⁷ Entrevista realizada en enero de 2017.

¹⁸⁸ *Ibíd.*

¹⁸⁹ “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado”, art. 27, letra a).

¹⁹⁰ Entrevista realizada en enero de 2017.

Gráfico 9
Distribución de becas por tipo de posgrado en la UASB-E



Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados en el 2015 (Secretaría General).
Elaboración propia.

Tabla 2
Estudiantes por etnia y tipo de beca

Estudiantes hombres

Etnia	Frecuencia					Porcentaje				
	Beca colegiatura	Beca completa	Beca parcial	Rebaja UNASUR 50%	Total	Beca colegiatura	Beca completa	Beca parcial	Rebaja UNASUR 50%	Total
Mestizo/a	38	27	39	380	484	7,9%	5,6%	8,1%	78,5%	100%
Afro	0	3	0	1	4	0,0%	75,0%	0,0%	25,0%	100%
Indígena	3	6	2	8	19	15,8%	31,6%	10,5%	42,1%	100%
Blanco/a	0	5	4	11	20	0,0%	25,0%	20,0%	55,0%	100%
No informa	22	27	13	119	181	12,2%	14,9%	7,2%	65,7%	100%
Total	41	41	45	400	527	7,8%	7,8%	8,5%	75,9%	100%

Estudiantes mujeres

Etnia	Frecuencia					Porcentaje				
	Beca colegiatura	Beca completa	Beca parcial	Rebaja UNASUR 50%	Total	Beca colegiatura	Beca completa	Beca parcial	Rebaja UNASUR 50%	Total
Mestiza	30	37	38	444	549	5,5%	6,7%	6,9%	80,9%	100%
Afro	0	3	0	7	10	0,0%	30,0%	0,0%	70,0%	100%
Indígena	4	1	3	4	12	33,3%	8,3%	25,0%	33,3%	100%
Blanca	1	4	1	12	18	5,6%	22,2%	5,6%	66,7%	100%
No informa	13	22	6	143	184	7,1%	12,0%	3,3%	77,7%	100%
Total	48	67	48	610	773	6,2%	8,7%	6,2%	78,9%	100%

Nota: la población a la que nos referimos es de estudiantes de maestrías y doctorados.

Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados en el 2015 (Secretaría General).

Elaboración propia.

Nos parece muy importante llamar la atención sobre el hecho de que, si bien constatamos un apoyo muy significativo con becas completas para estudiantes afrodescendientes e indígenas en los doctorados y maestrías de investigación, al cruzar la categoría étnica con la de género notamos que dicho apoyo favorece mucho más los hombres que a las mujeres afrodescendientes. Lo mismo pasa, aunque en menor porcentaje, en el caso de estudiantes indígenas. Son los hombres quienes reciben mayor apoyo en comparación con las mujeres indígenas.

Al respecto, aporta la diferenciación que una de las personas entrevistadas hace entre desigualdad e inequidad.

[...] como principio general debiera haber una equidad... [...] Mi línea de pensamiento en género y derechos es que yo diferencio inequidad de desigualdad [...]. Si la desigualdad no se trabaja en relación con las relaciones de poder, la desigualdad queda coja, porque tienes sobre el pico del *iceberg* la desigualdad y no sabes por qué. [...] ¿Qué es la inequidad? Una matriz de poder donde confluyen tres vertientes fundamentales: la inequidad de clase, de género y etnocultural. [...] Yo los he trabajado como una interrelación [...]. En ese espectro, creo que hay que ubicar los juicios que hacemos sobre lo que sucede en el mundo práctico de una universidad. Creo que la admisión debe pensarse en función de esa matriz. De generar correctivos a efectos que esa matriz puede estar generando. [...] Es obvio que no es lo mismo el reto de ser posgradista siendo mujer que siendo hombre. Y no es lo mismo ser posgradista de clase media pudiente que mujer de una extracción popular y si, además es indígena o negra [...]. Por eso era mi angustia de que no nos fijemos solo lo de género, sino de la clase social. Porque ahí podemos tener información de la universidad para hacer una política informada sobre las que van a ser nuestras políticas de acción afirmativa por área en el futuro.¹⁹¹

En la práctica, aparecen algunos criterios para la recomendación de otorgamiento de becas completas, una vez que se han cumplido con los méritos académicos. Por ejemplo, priorizar a quienes no viven en Quito, ya sea que provienen de otros países o provincias a nivel nacional.¹⁹² En otro caso se ha tenido en cuenta la situación de género. “Por ejemplo, otorgamos a una de las estudiantes que es médica, tiene su trabajo, pero es madre y mantiene el hogar. Jefa de hogar con tres hijos”.¹⁹³

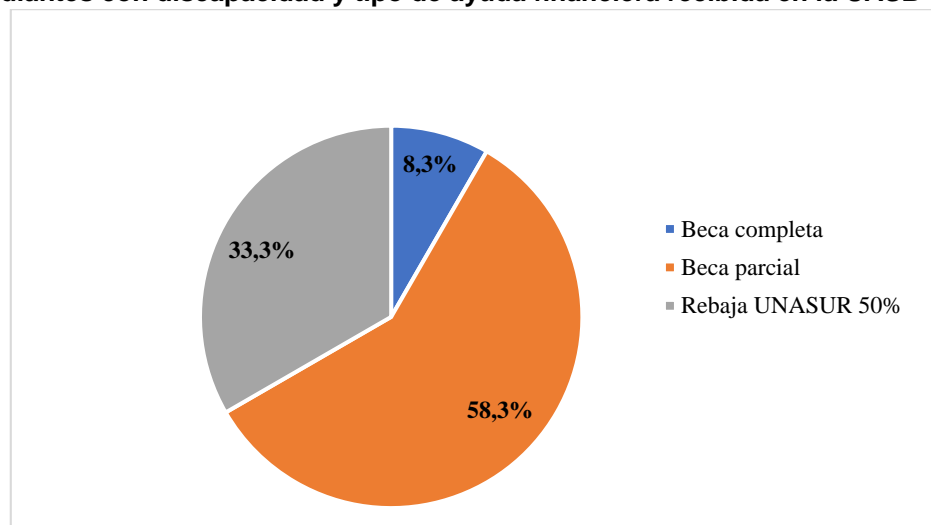
Respecto a ayudas financieras a favor de personas con discapacidad (12 en total dentro de los programas de maestría y doctorado del año 2015) podemos ver en el siguiente gráfico su distribución.

¹⁹¹ *Ibíd.*

¹⁹² *Ibíd.*

¹⁹³ *Ibíd.*

Gráfico 10
Estudiantes con discapacidad y tipo de ayuda financiera recibida en la UASB-E-2015



Fuente:
Elaboración propia.

De acuerdo con estos datos no se estaría cumpliendo la normativa que establece que la beca corresponderá al porcentaje de discapacidad.

3. Aceptabilidad

Tiene que ver con que la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y que cumplan los objetivos de la educación y las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza.¹⁹⁴

3.1. Finalidad, objetivos y propósitos de la educación superior

Diversos instrumentos internacionales de derechos humanos determinan que la educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, el fortalecimiento de los derechos humanos y libertades fundamentales, el favorecimiento de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos y religiosos, la promoción de la paz.¹⁹⁵

El Comité DESC sostiene que, a más de estos objetivos, la igualdad entre los sexos y el respeto del medio ambiente están implícitos y reflejan una interpretación contemporánea de párrafo 1 del artículo 13 del PIDESC a la luz del amplio apoyo mundial que han recibido otros instrumentos internacionales de derechos humanos que los recogen de manera explícita.¹⁹⁶

El Art. 27 de la Constitución resulta clave por la centralidad que da al respeto a los derechos humanos, la interculturalidad, la inclusión, la diversidad, la equidad de género

¹⁹⁴ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13...*, párrafo 6.

¹⁹⁵ *Declaración Universal de Derechos Humanos*, art. 26; del *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*, art. 13.1; *Convención Relativa a la lucha contra las discriminaciones en las esferas de la enseñanza*, art. 5.1, letra a); *Protocolo de San Salvador*, art. 13.2.

¹⁹⁶ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13...*, párrafo 5.

y la justicia todos elementos cruciales para la transversalización de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género.

La educación se centrará en el ser humano y deberá garantizar su desarrollo holístico, el respeto a los derechos humanos, a un medio ambiente sustentable y a la democracia; será laica, democrática, participativa, de calidad y calidez; obligatoria, intercultural, incluyente y diversa; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos, la construcción de un país soberano y es un eje estratégico para el desarrollo nacional.

La LOES reconoce el derecho de los estudiantes a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz.¹⁹⁷

Varios instrumentos internacionales de derechos humanos enfatizan en que los prejuicios y estereotipos por género, condición racial, discapacidades, orientación sexual e identidad de género sean combatidos a través de la educación.¹⁹⁸

La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior establece el rol de las IES en la promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas:

El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformarlas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.¹⁹⁹

Dentro de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, se reconoce el derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública.²⁰⁰

Si contrastamos este estándar del DES que implica cumplir con los objetivos y propósitos de la educación, evidenciamos que la normativa institucional menciona en su Estatuto como uno de sus objetivos “fomentar y difundir los valores culturales que expresen los ideales, tradiciones y peculiaridades nacionales y andinas de los pueblos de la Comunidad Andina”.²⁰¹

La UASB-E asume como uno de sus principios institucionales la educación democrática e incluyente. Respecto de este principio se especifica que: “Es una institución que garantiza una educación democrática, interdisciplinaria e intercultural; promueve el respeto a las diversidades y la no discriminación, y garantiza la igualdad de oportunidades”.²⁰²

¹⁹⁷ Ley Orgánica de Educación Superior, art. 5, letra h).

¹⁹⁸ Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra la Mujer, arts. 5 y 10; Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, art. 7; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 8; Convención Belem do Pará, arts. 6 y 8 ; Convenio 169 de la OIT, art. 31; Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, art. 15.2, Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, art. 4, letra j); Principios de Yogyakarta, principios 2, letra F y 5, letra E.

¹⁹⁹ Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, párrafo 3.

²⁰⁰ Constitución de la República del Ecuador, art. 57.21.

²⁰¹ “Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. IV, letra b).

²⁰² Ibíd., párrafo 1.2.

La universidad tiene como principios de la investigación la autonomía o libertad de investigación; la responsabilidad social; el rigor; y el compromiso con aportar a la construcción de sociedades incluyentes, sustentables, soberanas, equitativas, saludables, plurinacionales e interculturales, mediante la generación de un pensamiento crítico, propositivo y transformador, a nivel del Ecuador, la Comunidad Andina y Suramérica.²⁰³

En sintonía con el estándar de cumplir con los objetivos y finalidades del derecho a la educación, encontramos dentro de los criterios para priorizar las investigaciones en la UASB-E el desarrollo de un pensamiento crítico que permita comprender y confrontar las problemáticas de la colonialidad y geopolítica del conocimiento; la incorporación de enfoques interculturales, de género y respeto a las diversidades; integración de lo local, nacional y regional; promoción de procesos de cooperación e integración andinos, sudamericanos y de articulación Sur-Sur; la contribución a la profundización de la democracia sustentada en la protección y promoción de derechos, entre otros.²⁰⁴

Destacamos la política reflejada en el Plan de Fortalecimiento Institucional 2015-2020, que por primera vez incluye en la planificación institucional la transversalización de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la normativa y políticas de la universidad. En gran medida, esto responde a las recomendaciones de la Comisión Andina de Evaluación y Acreditación (CAEA)²⁰⁵ respecto a la necesidad de articular una visión y las acciones correspondientes que den cuenta de principios de inclusión, equidad y género.

Centrándonos en el estándar de aceptabilidad del DES de cumplir con los propósitos de la educación, nos enfocamos en el fortalecimiento de los derechos humanos, el fomento de la interculturalidad, el impulso de la equidad de género, el reconocimiento y valoración de las diversidades y la dimensión internacional de los programas de posgrado que oferta la universidad.

Para el efecto, revisamos el Prospecto 2015-2016 y asignamos el valor de un punto por cada uno de estos elementos que encontramos en objetivos, características, líneas de investigación, asignaturas, perfil de salida, descripción de menciones y convenios internacionales.²⁰⁶ Dependiendo del caso, hubo programas que contaban con tres, cuatro, cinco o seis de estos aspectos.

²⁰³ “Política de investigación y líneas de investigación de las áreas académicas y programas de doctorado de la UASB-E”, num. 4.

²⁰⁴ *Ibíd.*, num. 5.

²⁰⁵ La Comisión Andina de Evaluación y Acreditación se encuentra integrada por Michael Handelsman, quien la preside, Javier Sanín y Vicente Guzmán.

²⁰⁶ Para hacer el cálculo del porcentaje, consideramos cuántos elementos se tomaban en cuenta en cada uno de los programas en el Prospecto 2015-2016, es decir, establecimos el número total de elementos a analizar. En el caso de los doctorados, estos contaban con seis elementos totales (características, objetivos, perfil de salida, líneas de investigación, asignaturas y articulación con redes y universidades); dos maestrías también tenían seis elementos (características, objetivos, perfil de salida, líneas de investigación, asignaturas y descripción de menciones). La mayoría de maestrías y especializaciones de la UASB-E tuvieron cinco aspectos para el análisis (características, objetivos, perfil de salida, líneas de investigación, asignaturas). Solo hubo una maestría que presentaba cuatro de estos elementos y una especialización superior que tenía solamente tres de ellos. A partir de este dato, observamos cuáles de estos aspectos estaban relacionados con derechos humanos, diversidades, género y la dimensión internacional. Si existía una, dos o más menciones por elemento, acreditamos un punto, en todos los casos. Al final, se calculaba el porcentaje del programa. Por ejemplo, si en las características, objetivos y perfil de salida de un doctorado había algo relacionado con derechos humanos, ese programa obtenía 3 puntos que divididos para el total (6) daba como resultado en porcentaje el 50%.

Este análisis fue llevado a cabo en todos los programas de la UASB, con excepción del doctorado en Salud Colectiva, Ambiente y Sociedad, pues este contaba solamente con una corta descripción, sin incluir objetivos, asignaturas ni ninguno de los demás contenidos.

Adicionalmente, para tener un diagnóstico general de cada área, obtuvimos la media de estos valores; por lo que la tabla 3 muestra el porcentaje promedio de las diversas áreas académicas de la universidad en los diferentes aspectos del criterio de aceptabilidad de la educación superior (cumplir con los objetivos de la educación). En el anexo 11 se puede observar en detalle este porcentaje por cada programa de cada área.

Tabla 3
Porcentaje del promedio de número de elementos de aceptabilidad por área

Área	Derechos humanos	Diversidad	Género	Dimensión internacional
Letras y Estudios Culturales	6%	72%	50%	89%
Derecho	25%	22%	8%	42%
Historia	15%	55%	20%	65%
Salud	27%	76%	4%	44%
Educación	30%	55%	25%	15%
Estudios Sociales y Globales	33%	7%	0%	73%
Comunicación	47%	60%	33%	13%
Gestión	7%	7%	0%	20%
Total	24%	44%	18%	45%

Como podemos apreciar, desde una visión de conjunto la incorporación de género y derechos humanos en los programas de posgrado de la UASB-E es el elemento más débil mientras que diversidad y dimensión internacional tienen mayor peso. De todas maneras, cabe enfatizar que existen programas académicos específicos que tienen como temática central la diversidad con énfasis en interculturalidad (por ejemplo el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, la Maestría en Estudios de la Cultura) o en derechos humanos (Maestría en Derechos Humanos en América Latina; Maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad |Estratégica; Especialización Superior en Derechos Humanos) y muchos programas tienen una dimensión internacional en su temática central (Doctorado en Historia Latinoamericana, Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Doctorado en Literatura Latinoamericana, Maestría en Cambio climático y negociación ambiental, entre otros.) En cambio, no existe un programa de posgrado cuyo tema central sea los estudios de género, lo que sí encontramos es una mención (Género y cultura) dentro de la Maestría en Estudios de la Cultura.

Ahora bien, algunos programas, cátedras y unidades contribuyen de manera más directa a **fortalecer los derechos humanos**. Sin duda, el Programa Andino de Derechos Humanos es la instancia institucional que se concentra de manera sistemática en ese propósito.

Asume una visión de derechos humanos emancipatoria, distanciándose de la visión clásica y liberal. Busca que sus docentes se inscriban en esa visión y “que tengan la apertura de conjugar la visión académica con una visión de incidir en factores actitudinales y de práctica. O sea que no solo sea la cuestión eminentemente teórica, sino que fomenten los procesos participativos, los procesos en los que se trabaje también lo interdisciplinario con otras visiones, incorporando la filosofía, el arte”.²⁰⁷ El PADH aporta tanto desde la docencia, la investigación —en la que cabe desatacar los informes anuales sobre situación de derechos humanos en el país— y programas de vinculación con la colectividad.

Encontramos también otros espacios que aportan en ese sentido. En el caso de la Cátedra de Estudios Afro Andinos:

[Se] apoya la cuestión de derechos humanos. Además, amplía pensando en derechos colectivos en la cuestión de derechos humanos en un contexto de lo que las comunidades llaman “el estar bien colectivo” paralelo al buen vivir. O sea, una forma más comunal, comunitaria, colectiva, donde la naturaleza es parte de. Todos esos elementos van contribuyendo. Inclusive, tenemos un libro que está por salir, que vamos a lanzar en febrero, en el marco de este evento para Juan García, que se llama *Pensar sembrando, sembrar pensando, con abuelo Zenón* [...]. Podemos decir que el hilo de este texto es pensar ampliamente sobre los derechos, los derechos de los seres, no simplemente de los seres humanos [...]. El tema de derechos humanos, ampliamente entendido, siempre ha sido un eje central.²⁰⁸

En el caso de la Unidad de Información Socio Ambiental (UISA), constatamos que si bien su trabajo no es explícitamente sobre derechos guardan una relación con ellos.

La noción de pobreza o si quieres de exclusión. Tomemos el caso de cómo defines pobreza, cómo una situación estructural de imposibilidad que tenga un hogar de satisfacer sus necesidades fundamentales, sus necesidades humanas: educación, salud, vivienda, empleo, alimentación, nutrición. Y todos ellos tienen que ver con derechos sociales. Entonces, desde ese punto de vista, cuando estudias pobreza, estás estudiando derechos sociales. [...] Si nosotros estamos estudiando equidad, porque los dos temas centrales en los que nosotros trabajamos son pobreza e inequidad. ¿Cómo se define inequidad? Hay diferencias entre ricos y pobres, que es la inequidad clásica; pero hay diferencias de género, en lo que hemos trabajado bastante. Y básicamente hemos trabajado en el acceso de hombres y mujeres al mercado laboral, la remuneración, los salarios, en las condiciones de vida, etc. Entonces son derechos humanos. Desde el punto de vista de la equidad: los derechos de la mujer, en definitiva. Si estamos hablando de inequidad étnica, los derechos de los pueblos indígenas. No solo el derecho a la participación y a mantener la cultura. Hemos hecho varias publicaciones sobre inequidad en relación con los indígenas. [...] Pero también hay otro grupo, en el cual no nos hemos concentrado tanto porque no está tan severamente excluido en el Ecuador, que es el de los afrodescendientes. [...] Y en lo ambiental está el tema de los derechos de la naturaleza, en el cual explícitamente hemos trabajado.²⁰⁹

En el caso de la Cátedra de Pueblos Indígenas de América Latina, los esfuerzos se han concentrado en influir en los directores de áreas y los programas para que incluyan temas

²⁰⁷ Entrevista realizada en enero de 2017.

²⁰⁸ *Ibíd.*

²⁰⁹ *Ibíd.*

de estudio sobre pueblos indígenas, por ejemplo; en Derecho, pluralismo jurídico; en Salud, el tema del parque botánico; la celebración institucionalizada del Inti Raymi; la oferta del curso de lengua y cultura quichua; etc.²¹⁰

Un problema que encontramos en la mayor parte de programas o cátedras ligadas a derechos humanos, estudios afro y pueblos indígenas es que cuentan con un número mínimo de personal.

En el caso del PADH, cabe añadir que a pesar de que realiza todas las actividades propias de un área académica (oferta programas de posgrado, cursos abiertos, otros cursos de educación continua, elabora informes anuales de la situación de derechos humanos, desarrolla proyectos de investigación, ha contado con una revista electrónica, Aportes Andinos, que lleva 35 números, entre otras actividades) no se le ha reconocido el carácter de área.

Sin duda, fortalecer los enfoques de derechos humanos y diversidades implicaría fortalecer los espacios ya existentes que contribuyen en dicho sentido brindándoles mayor apoyo en la dotación de personal asignado y en el caso del PADH reconociéndole como un área académica.

También el tema de derechos humanos es tratado en programas educativos con organizaciones y sectores sociales populares inscritos en el trabajo de vinculación con la colectividad.²¹¹

Respecto a la **diversidad y la interculturalidad** una de las personas entrevistadas enfatiza en la importancia de explicitar lo que se entiende por interculturalidad.

Mi manera de entenderlo es más allá de la diversidad. Pero cómo cambiamos las estructuras, incluyendo las estructuras de pensamiento/conocimiento, para que la cuestión de pensar en contribuciones o temas afros o pensar en la contribución y conocimiento de mujeres, no simplemente se va añadiendo a la estructura, sino cómo cambiamos la estructura. [...] Mi práctica política particular es, en todos los cursos que doy, empiezo con textos de mujeres y, particularmente, de mujeres históricamente subalternizadas por su base racial-étnica, por su clase, etc. [...] Y luego dialogamos con los hombres blancos, particularmente eurocéntricos o de raíz europea. [...] En un momento, hace muchos años, yo hice una revisión de los syllabus presentes tanto en esta universidad como en otras universidades. Y 80% de las lecturas era de gente de Estados Unidos o países europeos y el 90 o 95% era de hombres. Entonces yo creo que eso también es parte de cómo pensar interculturalmente o de cómo interculturalizar, como verbo, como acción, la universidad. Es eso; no simplemente poner temas de género o de diversidad, sino qué hacemos realmente en los cursos que enseñamos. Qué autores y autoras estamos leyendo y con qué tipo de enfoque, no simplemente para ya tener el tema de diversidad, sino buscar una manera que conocimiento producido desde distintos lugares y distintas perspectivas identitarias tenga una base central en todos los cursos y no simplemente cursos que podemos decir que tiene un enfoque diverso.²¹²

Por un lado, cabe destacar que la mayor parte de personal docente entrevistado asocia la interculturalidad con lo étnico con énfasis en indígenas y afrodescendientes. Los retos

²¹⁰ Ibíd.

²¹¹ Ibíd.

²¹² Ibíd.

que se plantean desde este énfasis tienen que ver con la manera en que la interculturalidad interpela la discusión epistémica, académica e investigativa.

Siempre veo el desafío de conectar la cuestión académica, epistémica, investigativa con el tema de la interculturalidad y diversidad y no simplemente la presencia folclórica o simple de personas afro o de temas afro, pero no como una manera concreta de producir conocimiento. Ese es uno de los desafíos más grandes [...].

Incluso cuando se hace referencia a la propuesta decolonial que tiene un lugar importante en la UASB-E se cuestiona que se la estudie desde fuentes prevalecientemente occidentales.

No es divorciarnos del conocimiento Occidental, pero sí queremos también valorar lo latinoamericano [...]. Porque incluso yo creo que una de nuestras debilidades aquí en el programa [...] yo creo que deberíamos salir conociendo a todos los pensadores de Perú, de Colombia, de Ecuador, qué pensaban sobre el tema intercultural y no los estudiamos. Hemos empezado a incluirlos, pero me parece que sigue siendo débil. [...] Yo creo que en eso [interculturalidad] estamos todavía novatos, porque no se le ha dado la debida importancia. Porque además siempre estamos hablando de un eje transversal. Que creo que está bien, pero eso debería fortalecerse con una propuesta de especificidad. En el sentido de que los programas tienen que estudiar los aportes y las realidades de los pueblos indígenas, afros y del resto. [...] Creo que ahí todavía estamos débiles, tenemos la idea de que en lo indígena no hay mayor cosa o en lo afro no hay mayor cosa. Creo que es parte de esta idea de cómo le hacemos más de acá la universidad. En donde la reflexión desde esta realidad prevalezca. Porque mientras estemos todavía agarrados de todo lo Occidental, entonces eso va a prevalecer como el canon principal y como lo que da el rigor académico [...].²¹³

Una visión más amplia de la interculturalidad intenta también posicionarse, pero, es aún minoritaria.

[...] una de las visiones que tenemos es siempre intentar romper con la concepción de que la interculturalidad es lo indígena o lo afro. Entonces lo que siempre estamos recalando [...] es que cuando sea interculturalidad se busque reflejar otras formas y otras visiones de culturas. Entonces a la par de lo indígena y de lo afro, se pueda hablar de otras culturas, de los migrantes, de las culturas juveniles, de grupos que están trabajando específicamente sobre temas de género. [...] Lo que procuramos es romper la visión de inclusión [...] hacerles caer en cuenta que estas visiones de integración e inclusión también tienen una visión de jerarquización, porque yo tengo lo establecido entonces que se incluyan o se integren a lo mío. [...] Más que una propuesta de inclusión, sea de convivencia.

Una de las propuestas para superar una visión retórica de la interculturalidad es que “las áreas trabajen con las comunidades para mí sería un terreno concretísimo para poner en práctica aquello que si no es retórico. [...] Yo creo que en eso tenemos que trabajar mucho para fortalecer las áreas de conexión de cada área con sus espacios comunitarios.”²¹⁴

Con relación al objetivo de impulsar la **equidad de género**, cabe recordar lo expresado por la Comisión Andina de Evaluación y Acreditación (CAEA) en su informe de 2015.

²¹³ *Ibíd.*

²¹⁴ *Ibíd.*

Es evidente que hay la necesidad de seguir adelante con una mayor reflexión y profundización del tema de género en la institución. De hecho, recomendamos que en el Plan de Fortalecimiento Institucional 2015-2020, se agregue un sexto proyecto dedicado al fortalecimiento de la presencia e inclusión de las mujeres a través de todos estamentos institucionales. Como primer paso, debe formalizar una serie de debates y foros abiertos para, así, plantear claros objetivos y metas de inclusión y sensibilización de género. La Asociación de Mujeres que actualmente funciona en la institución, aunque todavía de manera ad hoc, podría constituirse como una entidad formalizada para asumir la dirección de dicho proyecto conjuntamente con el Comité de Planificación y Evaluación Interna.²¹⁵

Lamentablemente la grave crisis del último año marcó una fractura que ha afectado un proceso interno muy interesante.

[...] formamos en su momento un Colectivo de saberes inútiles [...]. Eso fue hace tres años, que fue la primera vez. Fue la primera vez de mujeres cruzando intereses y áreas disciplinarias, que empezamos a juntarnos y fue muy interesante. No solo de estar juntas, sino qué hacemos, qué tipo de proyectos podemos hacer en la universidad cruzando áreas, cómo metemos el tema de género [...]. Y la crisis rompió todo eso...²¹⁶

En algunas entrevistas realizadas a personal docente-directivo se reconoce que la inclusión de asuntos de género en la universidad proviene sobre todo de una presión externa (de las autoridades estatales encargadas de las políticas de educación superior) y de la evaluación de la CAEA pero también de una iniciativa interna de parte de docentes sensibles a este debate que dentro de su campo de incidencia han incorporado esta discusión pero que no cuentan con mayor poder real en la institución.²¹⁷

3.2. Pertinencia de la educación superior

Con relación a la pertinencia, la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior afirma que esta debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad requiere de las instituciones y lo que estas hacen. Para esto, es necesaria una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales.

Un aspecto clave de la pertinencia de la educación superior tiene que ver con reforzar sus funciones de servicio a la sociedad a fin de erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades y promover el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Parte de dicho servicio implica su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación. “En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada

²¹⁵ Comisión Andina de Evaluación y Acreditación, *Informe final de evaluación externa institucional de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, referido al “Informe de cumplimiento- Proceso de autoevaluación institucional. Plan de mejoramiento y fortalecimiento institucional 2011-2015” y “Plan de fortalecimiento institucional 2015-2020. Proceso de autoevaluación institucional* (Quito: 2015), 23.

²¹⁶ Entrevista realizada en enero de 2017.

²¹⁷ *Ibíd.*

por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría”.²¹⁸

A nivel formal, encontramos que los Estatutos incluyen, entre los objetivos de la UASB-E, el concurrir a la solución práctica de los grandes problemas de la Comunidad Andina mediante la investigación y su estudio concreto, la capacitación científica, técnica y profesional de recursos humanos necesarios para el efecto y la prestación de servicios en beneficio de la Comunidad Andina.²¹⁹ La Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (UASB-E) se describe en su misión como:

[...] una institución académica internacional autónoma que se dedica a la investigación, enseñanza universitaria, prestación de servicios y producción de información, especialmente para la transmisión y desarrollo de conocimientos científicos y tecnológicos; el desarrollo de la cultura y el fomento del espíritu de cooperación y coordinación entre las universidades del país, de la Comunidad Andina y Suramérica, con la finalidad de coadyuvar a la realización y el fortalecimiento de los principios fundamentales que presiden la integración y el desarrollo de la región.²²⁰

Asume como principios institucionales la excelencia académica y responsabilidad; la libertad de cátedra y pensamiento; la articulación científico institucional, la responsabilidad social y la educación democrática e incluyente.²²¹

A nivel formal-normativo la UASB-E recoge el principio de pertinencia de la educación superior.

3.3. Calidad de la educación superior

3.3.1. Métodos educativos

La Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior aboga por métodos educativos innovadores que promuevan el pensamiento crítico y la creatividad. Sostiene que las IES deben partir de un modelo de enseñanza centrado en sus estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados, profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales. Para esto, puede ser necesario reformular planes de estudios y utilizar métodos que permitan superar el mero dominio cognitivo y propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. Los nuevos métodos pedagógicos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no solo la memoria, sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.²²²

²¹⁸ *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, art. 6.

²¹⁹ “Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. IV, letras a) y c).

²²⁰ “Manual de la Estructura Orgánica y Descripción de Funciones de la Sede Ecuador”, aprobado por el Comité de Coordinación Académica el 9 de julio de 2013, párrafo 1.1.

²²¹ *Ibíd.*, párrafo 1.2.

²²² *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, art. 9.

En la normativa institucional casi no encontramos referencias respecto de los métodos educativos. Solo en la Política sobre Vínculo con la Colectividad es explícito dicho abordaje en los siguientes términos.

La universidad entiende que el vínculo “universidad-colectividad” se establece a través de una relación de cooperación, en la que cada una mantiene su autonomía relativa y eficacia propia. Tanto la universidad —como organización académica y a través de la docencia y la investigación que se materializan en programas académicos— como la colectividad —en tanto realidad social diversa (países, clases, sectores, grupos y categorías sociales y sus formas de organización)— aportan en su encuentro saberes, conocimientos, técnicas, experiencias, personas, infraestructura, recursos, etc. Tanto la universidad como la colectividad están y actúan en un contexto histórico, social y cultural específicos.²²³

Esto supone la construcción de relaciones dialógicas, colocándose cada cual en condiciones de igualdad (paridad), que posibiliten: la apertura al otro; el respeto de su autonomía, independencia y soberanía; el aprendizaje mutuo y el ínter aprendizaje; la cohesión social; la construcción de una comunidad de aprendizaje; la construcción de relaciones democráticas; el desarrollo de capacidades para pensar y actuar en la sociedad; y, una praxis transformadora.²²⁴

Este horizonte dota a la UASB de una identidad propia con base en los siguientes principios: diálogo; praxis, interaprendizaje y reciprocidad.²²⁵

Una de las personas entrevistadas manifiesta su preocupación respecto a la falta de discusión institucional sobre el modelo educativo.

[...] yo tomé un Diplomado de Docencia Universitaria, [...] porque me interesaba saber metodologías, nuevas técnicas, cómo activar participación, etc. Pero en todos esos hay una precondition básica y es que los estudiantes tengan tiempo [...]. Yo creo que habría que revisar incluso el modelo de clase, modelo educativo, que usamos, para reducir la carga de lectura [...]. Eso abriría un espacio para que en cada una de las materias y en cada uno de los programas haya un mayor nivel de participación. [...] la tendencia pedagógica universal apunta a programas menos sobrecargados y que dejen espacio para un trabajo interactivo docente-profesor, entre los propios estudiantes para seleccionar los temas, las áreas, las lecturas, los intereses propios hacia los cuales pueden inclinarse [...]. Completando, yo diría que habría que reducir y estudiar bien las cargas de lectura aconsejadas, adecuadas, para permitir que esto otro ocurra.²²⁶

3.3.2. Dimensión internacional

La Declaración de la UNESCO sobre Educación Superior incluye, entre los elementos que dan cuenta de la calidad de la enseñanza superior, su dimensión internacional. Es decir, el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes entre los países y establecimientos de educación superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como los

²²³ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, “Política de vinculación con la colectividad”, documento actualizado a diciembre de 2014, 3.

²²⁴ *Ibíd.*

²²⁵ *Ibíd.*

²²⁶ Entrevista realizada en enero de 2017.

proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.²²⁷

La prestación transfronteriza de enseñanza superior puede representar una importante contribución a la educación superior, siempre y cuando ofrezca una enseñanza de calidad, promueva los valores académicos, mantenga su pertinencia y observe los principios básicos del diálogo y la cooperación, el reconocimiento mutuo, el respeto de los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional.²²⁸

La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior sostiene que “la educación superior debería reflejar las dimensiones internacional, regional y nacional, tanto en la enseñanza como en la investigación”.²²⁹

El cumplimiento formal de este estándar lo encontramos en la máxima normativa de la universidad²³⁰. En efecto en su sus Estatutos, se establece que la UASB “es una institución de derecho público internacional, creada por el Parlamento Andino. Forma parte del Sistema Andino de Integración y sus actividades cubren todos los países de la Comunidad Andina con proyección a otros sistemas de integración”.²³¹

La dimensión internacional se ve reflejada tanto en su propia definición, como en sus objetivos, funciones y estructura organizativa²³² con énfasis en la región andina.

Cabe destacar que, en consonancia con la dimensión internacional presente en la propuesta de la UASB, su normativa institucional dispone que los programas docentes de la universidad, especialmente, los de doctorado y maestrías, deben convocar tanto docentes como estudiantes de varias procedencias nacionales, si bien hay un énfasis en la Comunidad Andina se espera participantes de fuera de ella.²³³

Como ya señalamos respecto de los programas de posgrado que oferta la²³⁴ UASB-E, es precisamente la dimensión internacional la que cuenta con mayor presencia en sus programas.

Ya vimos en el punto sobre accesibilidad que la presencia de estudiantes de otros países de la región andina y sudamericana se evidencia en las maestrías internacionales de

²²⁷ *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, art. 11, letras b) y c) y art. 10, letra a).

²²⁸ “Comunicado de 8 de julio de 2009 de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009”, párrafo 31.

²²⁹ *Ibíd.*, párrafo 34.

²³⁰ El Reglamento General de Funcionamiento de la UASB, cuyas reformas fueron aprobadas por el Consejo Superior en su reunión en Lima de 16 y 17 de abril de 2009, establece el siguiente orden de jerarquía de aplicación de las normas: 1. Estatuto aprobado por el Parlamento Andino; 2. Reglamentos Generales aprobados por el Consejo Superior; 3. Regulaciones para el funcionamiento académico general aprobadas por el Consejo Académico; 4. Normas sobre el funcionamiento académico de los programas, expedidas por el respectivo Comité de Coordinación Académica; 5. Resoluciones de los rectores, aplicables a los aspectos académicos, administrativos y financieros en el ámbito de sus competencias; 6. Instructivos de carácter académico o administrativos emitidos por los funcionarios competentes.

²³¹ “Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. I, num. 2.

²³² Los órganos y autoridades de dirección de la UASB son el Consejo Superior, el Presidente del Consejo Superior, el Consejo Académico a nivel regional y a nivel nacional los Rectores y el Comité de Coordinación Académica de cada sede. Ver “Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”, arts. VI-XII.

²³³ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, arts. 5 y 6.

²³⁴ Ver el punto 3.1. de este capítulo.

investigación y en los doctorados. No contamos con datos sobre docencia y nacionalidad. Ni tampoco respecto a cuántos docentes de la UASB-E dan clase en otras universidades nacionales e internacionales.

En las entrevistas realizadas a personal docente-directivo aparece la dimensión internacional como un eje importante del quehacer de algunas áreas como se refleja a continuación:

[...] básicamente lo que buscamos es superar el localismo. Ver que cada uno de los problemas que enfrentamos en lo económico, en lo político, en lo cultural, en lo societal, siempre son expresiones de tendencias globales que se manifiestan acá en formas específicas. Entonces la incorporación de dimensiones comparativas de comprender esas dinámicas es un eje propio de la carrera.²³⁵

Una de las personas entrevistadas resalta el alto número de convenios internacionales que tiene la UASB-E, los proyectos de investigación con otras universidades y la visión internacionalista, latinoamericanista y andina de la universidad.²³⁶

3.3.3. Autoevaluación interna y evaluación externa

También la autoevaluación interna y la evaluación externa con activa participación de los actores de la comunidad universitaria son elementos esenciales para la mejora de la calidad de la educación superior.²³⁷

A nivel formal, la UASB cuenta con un marco normativo que regula los procesos de evaluación.

El Estatuto de la UASB establece que es una política permanente de la UASB la evaluación sistemática de todas sus actividades académicas y administrativas, en el marco de estándares internacionales de acreditación. El Estatuto también dispone que la UASB podrá someterse a normas y procedimientos de evaluación y acreditación establecidas en los países en que funciona, por decisión de sus autoridades siempre que sean compatibles con sus propias reglas y no obstaculicen su funcionamiento académico.²³⁸

Adicionalmente, la UASB cuenta con un Reglamento General del Sistema Andino de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que recoge entre sus objetivos el asegurar la calidad de las sedes, oficinas y programas académicos de la universidad mediante la mejora académica y de gestión, para lo cual se contemplan los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.²³⁹

Este Sistema de Evaluación y Acreditación está dirigido por la Comisión Andina de Evaluación y Acreditación (CAEA) que tiene como funciones: promover la cultura de la evaluación de la calidad de las IES; fijar políticas de evaluación; determinar estándares, indicadores y criterios de calidad; aprobar guías para los procesos de autoevaluación,

²³⁵ Entrevista realizada en enero de 2017.

²³⁶ *Ibíd.*

²³⁷ *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, art. 10, letra a).

²³⁸ “Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. XVI, nums. 1-3.

²³⁹ “Reglamento General del Sistema Andino de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior”, aprobado por el Consejo Superior el 16 de febrero de 2008, art. 1, letra a).

evaluación externa y acreditación; vigilar que los procesos de evaluación interna y externa se realicen de conformidad con las normas y procedimientos establecidos y que los resultados sean independientes e imparciales; realizar al menos cada seis años un proceso de evaluación general de las sedes y oficinas; analizar e informar al Consejo Superior y a la Secretaría de la CAN sobre los informes de evaluación externos a los programas; otorgar certificados de acreditación (de seis años de duración) a los programas que cumplan los requisitos exigido; hacer seguimiento a las sedes, oficinas o programas sobre la implementación de las recomendaciones adoptadas con base en los informes de evaluación externa; presentar anualmente un informe al Consejo Superior y a la Secretaría de la CAN.²⁴⁰

La CAEA es designada por el Consejo Superior y está integrada por tres académicos principales y tres suplentes, de reconocido prestigio en el nivel internacional, quienes deben poseer título académico, acreditar el desempeño como docente universitario por al menos diez años y haber desempeñado una función directiva relevante en una universidad. Duran cuatro años en sus funciones y pueden ser reelegidos por una sola vez.²⁴¹

El Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación regula el proceso de acreditación en sus tres etapas: la autoevaluación²⁴², la evaluación externa²⁴³ y la acreditación.²⁴⁴

Precisamente, el Plan de fortalecimiento institucional 2015-2020 de la UASB-E es fruto del proceso de auto evaluación institucional. Este Plan fue aprobado por la CAEA el 24 de julio de 2015 y conocido por el CCA el 7 de diciembre de 2015.²⁴⁵ Contiene 5 proyectos:

- Fortalecimiento de los programas de posgrado
- Fortalecimiento de la investigación académica
- Fortalecimiento de la vinculación con la colectividad
- Fortalecimiento de los procesos claves para el desarrollo institucional
- Fortalecimiento de la gestión institucional

En este diagnóstico nos vamos a centrar en la incorporación de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género como elementos transversales del quehacer universitario que aparece en mayor o menor medida en los 5 proyectos mencionados.

Dentro del proyecto de desarrollo institucional, se incluye como una actividad específica “la incorporación de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en las políticas y normas institucionales”.²⁴⁶ De hecho, la elaboración del presente diagnóstico es precisamente la primera tarea prevista de esta actividad para poder así establecer una política institucional respecto a estos tres enfoques, ajustar normas y procedimientos y

²⁴⁰ *Ibíd.*, art. 3.

²⁴¹ *Ibíd.*, art. 4.

²⁴² *Ibíd.*, arts. 9, 10 y 11.

²⁴³ *Ibíd.*, arts. 12-20.

²⁴⁴ *Ibíd.*, art. 21.

²⁴⁵ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, *Plan de fortalecimiento institucional 2015-2020*, 19.

²⁴⁶ *Ibíd.*, 36.

establecer normativa específica respecto de prácticas violentas en la universidad, especialmente discriminación y violencia de género.²⁴⁷

Ahora bien, en los demás proyectos encontramos tareas concretas vinculadas con la incorporación de estos tres enfoques.

Como parte del proyecto de fortalecimiento de los programas de posgrado, se encuentra la actividad de perfeccionamiento permanente de las capacidades de los docentes investigadores a partir de los requerimientos de las áreas académicas. Son tareas previstas en esta actividad el diagnosticar tales requerimientos y diseñar un plan de mejoramiento continuo que asegure la incorporación del enfoque de género, inclusión y equidad. Se incluye como resultados esperados el 60% de docentes investigadores capacitados conforme a los parámetros establecidos entre los que se destaca el enfoque de género y el 75% de los docentes investigadores participan en actividades de sensibilización sobre género, equidad e inclusión.²⁴⁸

En el marco del proyecto de fortalecimiento de la investigación científica se encuentra la actividad de fortalecimiento de la investigación interdisciplinaria promoviendo la colaboración intra e interáreas académicas. Una de las tareas, para el efecto, consiste en actualizar la política de investigación aprobada en 2012, considerando las líneas de investigación de áreas y programas, la transversalización de enfoque de género y el trabajo intra e interáreas.²⁴⁹

Dentro del proyecto de fortalecimiento de la vinculación con la colectividad, está prevista la actividad de mejoramiento de los programas de vinculación con la colectividad que desarrollan las áreas académicas. Una de las tareas es generar y aplicar lineamientos que posibiliten incorporar el enfoque de género, inclusión y equidad en los programas de vinculación con la colectividad.²⁵⁰

Finalmente, como parte del proyecto de fortalecimiento de la gestión institucional, una de las actividades es la reestructuración del orgánico funcional, las normas y los procedimientos que regulan la administración de recursos humanos. Se incluye como tareas el actualizar la estructura orgánica funcional de la institución contemplando criterios de transparencia, democracia, equidad e inclusión y desarrollar actividades de sensibilización y capacitación sobre género, inclusión y equidad dirigidos a los funcionarios, personal de apoyo y docentes de la universidad. Otra actividad consiste en la formulación de un plan de acción sobre riesgos laborales, salud ocupacional y desastres, una de sus tareas comprende elaborar y socializar el plan de acción sobre riesgos laborales, salud ocupacional y desastres considerando la perspectiva de género y equidad (discapacidades). Y en cuanto a la actividad de ampliación de la infraestructura y mantenimiento de las instalaciones del campus universitario encontramos las tareas de diseñar y ejecutar el plan de desarrollo de la infraestructura física y de adecuaciones de las instalaciones con criterios de inclusión.²⁵¹

²⁴⁷ *Ibíd.*

²⁴⁸ *Ibíd.*, 27-28.

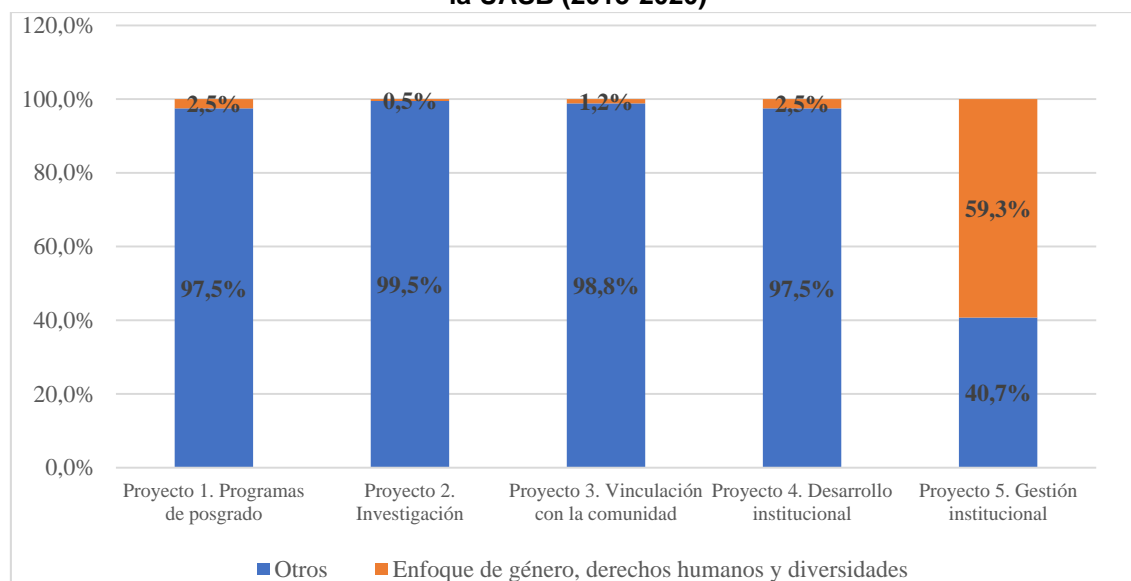
²⁴⁹ *Ibíd.*, 29.

²⁵⁰ *Ibíd.*, 29.

²⁵¹ *Ibíd.*, 40-41.

Ahora bien, aunque ciertamente es un avance la incorporación de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en el Plan de Fortalecimiento Institucional 2015-2020, queremos alertar sobre la baja asignación de presupuesto para esta actividad como se evidencia en el gráfico 11, con excepción de la asignación presupuestaria destinada a la adecuación inclusiva de los espacios físicos lo cual implica el cumplimiento del deber de realizar ajustes razonables para la inclusión de las personas con discapacidad. Cabría preguntarse cuánto de ese porcentaje es en la práctica utilizado para realizar tales ajustes.

Gráfico 11
Porcentaje de presupuesto en los proyectos del Plan de Fortalecimiento Institucional de la UASB (2015-2020)



Fuente: UASB. Plan de Fortalecimiento Institucional 2015-2020.
Elaboración propia.

Con relación a la evaluación de los programas académicos (doctorados, maestrías y especializaciones) existe una clara regulación en la normativa institucional.

Cabe señalar que los programas de doctorado están dirigidos por un director académico y un Comité Académico (designados por el rector).²⁵² El Comité Académico está integrado por el director, dos docentes del programa y un delegado de los alumnos matriculados. Una de sus funciones es llevar adelante el proceso de autoevaluación de programa.²⁵³

Los programas de maestría contarán con un Comité académico del programa que estará integrado por un docente delegado por el rector, por el coordinador del programa (designado por el rector), de uno a tres docentes más y un alumno designado por sus compañeros. Este Comité se reunirá al menos cada tres meses, una de sus atribuciones es el llevar adelante el proceso de autoevaluación de programa.²⁵⁴

Los programas de especialización tendrán un coordinador académico como responsable de su marcha académica. Solo cuando el rector lo juzgue conveniente, se podrá establecer

²⁵² “Reglamento para la Realización de Programas de Doctorado de la Universidad Andina Simón Bolívar”.

²⁵³ “Reglamento General del Sistema Andino de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior”, art. 7.3.

²⁵⁴ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 25.

un comité académico integrado por el coordinador y dos docentes.²⁵⁵ En este tipo de programas no se establece la participación de estudiantes.

Dentro de las funciones del coordinador académico de cada programa se encuentra el formular el documento de autoevaluación del programa y someterlo a consideración del Comité de Posgrado.²⁵⁶

Adicionalmente, los estudiantes evalúan a los docentes, a los tutores de tesis, a las asignaturas y a los programas académicos. El coordinador de cada programa evalúa también a los docentes y el Comité de Posgrado evalúa al programa académico. A continuación, damos cuenta del promedio de los resultados de estas evaluaciones para el periodo académico comprendido entre octubre de 2014 a septiembre de 2015. El valor mínimo es 1 y el máximo es 5.²⁵⁷

Los criterios de evaluación de los estudiantes a las asignaturas/módulos son los siguientes: medida en que la asignatura/módulo aportó a mi nivel de formación académica; medida en que la asignatura/módulo aportó a mi nivel de formación práctica en el campo de estudio; medida en que la asignatura/módulo cumplió con los objetivos académicos que constan en el syllabus; medida en que me satisfizo el nivel académico de los conocimientos que desarrolla y difunde la asignatura/módulo.

El promedio global de evaluación de un total de 560 asignaturas dictadas en 53 programas de posgrado corresponde a 4,39.

Los criterios de evaluación de los estudiantes a los docentes son los siguientes: calidad y actualidad de la bibliografía empleada en el curso; capacidad del docente para presentar los contenidos de forma clara; conocimiento y dominio que el docente tiene de los contenidos del curso; explicación de los criterios con los cuales evalúa los exámenes y trabajos (informes de lectura, monografías, presentaciones); habilidad del docente para establecer nexos entre los contenidos del curso; y habilidad del docente por suscitar un ambiente de participación y capacidad para orientar las discusiones en el aula.

El promedio global de evaluación de un total de 431 docentes participantes en los 53 programas de posgrado corresponde a 4,47.

Los formularios de evaluación de los estudiantes a los programas de posgrado trabajan criterios específicos para doctorado, maestría y especializaciones como a continuación se detalla.

Los criterios de evaluación de los programas de doctorado son los siguientes: medida en que el programa cumplió con la agenda académica y planificación inicialmente propuestas; medida en que me satisfizo el nivel académico de los conocimientos científicos que desarrolla y difunde el programa; medida en que el programa aportó al desarrollo de mi capacidad teórica como profesional del ramo; medida en que el programa aportó al desarrollo de mi pensamiento y capacidad analítica y crítica; medida en que el

²⁵⁵ *Ibíd.*, art. 27. En la práctica, de acuerdo con la información facilitada por Gina Benavides y Gardenia Chávez del PADH, en todos los programas de Especialización Superior de la UASB-E funcionan los comités de posgrado.

²⁵⁶ *Ibíd.*, art. 26, letra e).

²⁵⁷ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador-Dirección General Académica, *Sistema de Evaluación Académica. Informe general de evaluación académica de la UASB...*, 3-15.

programa aportó al desarrollo de mis capacidades para realizar investigación en el campo de estudio del programa.

La evaluación global promedio correspondiente a 2 programas de doctorado corresponde a 4,86.

Los criterios de evaluación de maestrías de investigación son los siguientes: medida en que el programa cumplió con la agenda académica y planificación inicialmente propuestas; medida en que me satisfizo el nivel académico de los conocimientos científicos que desarrolla y difunde el programa; medida en que el programa aportó al desarrollo de mi capacidad teórica como profesional del ramo; medida en que el programa aportó al desarrollo de mi capacidad práctica como profesional del ramo; medida en que en el programa aportó al desarrollo de mi pensamiento y capacidad analítica y crítica.

La evaluación global promedio correspondiente a 6 programas de maestría de investigación evaluados corresponde a 4,38.

Los criterios de evaluación tanto para programas de maestría profesional como para especializaciones son los siguientes: medida en que el programa aportó a mi nivel de actualización de conocimientos en su campo de estudio; medida en que el programa aportó a mi nivel de formación práctica como profesional del ramo; medida en que el programa alentó el desarrollo de mi capacidad analítica y crítica; medida en que el programa cumplió con la agenda académica y planificación inicialmente propuestas; medida en que me satisfizo el nivel académico de los conocimientos que desarrolla y difunde el programa.

La evaluación promedio correspondiente a 44 programas (17 de maestría profesional y 27 de especialización superior) corresponde a 4,29.

Los criterios de evaluación de los estudiantes a los tutores son los siguientes: mi respuesta a las recomendaciones realizadas por el tutor²⁵⁸; mi cumplimiento de los tiempos asignados para el trabajo de tesis; interés del tutor para guiar el desarrollo ordenado del trabajo de investigación; capacidad del tutor para absolver consultas y preguntas que surgieron sobre el asunto investigado; capacidad del tutor para guiar con bibliografía relevante y/o actualizada; revisión oportuna del tutor de los borradores y capítulos de la tesis; disposición del docente para dedicar el tiempo necesario para la tutoría; disposición del tutor para atender las tutorías empleando diversos canales (presenciales y/o a distancia), actitud abierta y tolerante del tutor frente a criterios académicos divergentes; el tutor le recordó el uso del Manual de Estilo de la UASB-E; el tutor le recordó las Normas para el tratamiento de infracciones contra la Honradez Intelectual de la universidad.

La evaluación promedio de los estudiantes a 14 tutores corresponde a 3,79.

Los criterios de evaluación de los coordinadores de programa de posgrado a los docentes son los siguientes: asistencia a clases; entrega, en los plazos requeridos, del syllabus, notas y demás información de la asignatura/módulo; asistencia regular a las reuniones donde se analiza la marcha del programa; contribución con nuevas iniciativas al

²⁵⁸ Los dos primeros criterios no corresponden a la evaluación del tutor, sino a una autoevaluación del estudiante respecto a su proceso de investigación.

desarrollo del programa de posgrado²⁵⁹; descripción, formulación de objetivos y organización de contenidos de la asignatura/módulo en el syllabus; exposición del proceso docente (metodología) con el que se desarrollará la asignatura/módulo y de los mecanismos de evaluación para su aprobación, en el syllabus; relevancia de la bibliografía a emplearse en el desarrollo de la asignatura/módulo, en el syllabus.

La evaluación promedio del coordinador a los docentes de 53 programas académicos corresponde a 4,61.

Finalmente, los criterios de evaluación del Comité de Posgrado a los programas académicos²⁶⁰ incluyen la preparación del programa (proceso de convocatoria a la última promoción; selección de los admitidos en función de su rendimiento; selección de los docentes; coordinación con los docentes); el desarrollo del programa, fase de docencia (elaboración de los sílabos y materiales para la docencia; asistencia de docentes; asistencia de estudiantes; cumplimiento de plazos para el registro de notas); desarrollo del programa, fase de investigación (tutorías y supervisiones; aplicación de las líneas (doctorado y maestría) o temas (especialización) de investigación, soporte bibliográfico con que cuenta la universidad para el desarrollo de la investigación del programa, preparación y aplicación del examen final en los programas de especialización superior); evaluación general; funcionamiento del Comité de Posgrado; cumplimiento del Plan de estudios; cumplimiento del proceso de graduación; participación de los estudiantes en actividades de vinculación con la colectividad (seminarios, talleres específico, otros); calidad del soporte administrativo: asistencia académica y secretaria del programa; calidad del soporte administrativo: Secretaría General; calidad de la infraestructura universitaria (oficinas, aulas, equipos, otros); calidad del soporte del Centro de Información y Biblioteca; calidad del soporte de los laboratorios de computación y calidad de los servicios informática.

La evaluación promedio de los Comités de Posgrado a 47 programas académicos corresponde a 4,49.

En la siguiente tabla sintetizamos los promedios globales de evaluación correspondientes al periodo académico 2014-2015. Sin duda, la mayor fortaleza se encuentra en los programas de doctorado y en la evaluación a docentes tanto por parte de estudiantes como por quienes coordinan los programas. La mayor debilidad está en la evaluación de los tutores.

²⁵⁹ Sería importante tener en cuenta que respecto a este punto no se puede exigir lo mismo a un docente de planta que a un docente contratado para dictar una o varias asignaturas pero que no forma parte de la planta docente.

²⁶⁰ La evaluación del Comité de Posgrado no fue obligatoria para los programas de doctorado por cuanto el instrumento de evaluación no abarca los puntos específicos para evaluar este tipo de programa, está pendiente la formulación de un instrumento que permita evaluar a los doctorados. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador-Dirección General Académica, *Sistema de Evaluación Académica. Informe general de evaluación académica de la UASB...*, 16.

Tabla 4
Promedio de evaluación de la UASB por diferentes criterios (2014-2015)

Tipo de evaluación	Promedio de la UASB
Evaluación de los estudiantes a las asignaturas/módulos	4,39
Evaluación de los estudiantes a los docentes	4,47
Evaluación de los estudiantes a los programas de posgrado: doctorado	4,86
Evaluación de los estudiantes a los programas de posgrado: maestría de investigación	4,38
Evaluación de los estudiantes a los programas de posgrado: maestría profesional y especialización superior	4,29
Evaluación de los estudiantes a los tutores	3,79
Evaluación de los coordinadores de posgrado a los docentes	4,61
Evaluación del programa académico por el Comité de posgrado	4,49

Fuente: Dirección General Académica de la UASB. Informe general de evaluación académica (2014-2015) Elaboración propia.

Algunas personas entrevistadas advierten que, si bien se cuenta con varios instrumentos institucionalizados para que los estudiantes evalúen los programas, docentes, tutores, no siempre lo que comentan oralmente lo dicen en las evaluaciones por temor a que esas evaluaciones no sean anónimas.²⁶¹

Algunos coordinadores de programas han abierto espacios de intercambio más informal (un almuerzo o una cena —no la que ofrece el Rectorado—) para escuchar la opinión de los estudiantes o sus representantes respecto de los programas.²⁶²

3.3.4. Libertad académica en la educación superior

Al tratar el derecho a la educación superior, el Comité DESC presta especial atención a la libertad académica de los miembros de la comunidad académica en los siguientes términos:

²⁶¹ Entrevistas realizadas en enero de 2017.

²⁶² *Ibíd.*

Los miembros de la comunidad académica son libres, individual o colectivamente, de buscar, desarrollar y transmitir el conocimiento y las ideas mediante la investigación, la docencia, el estudio, el debate, la documentación, la producción, la creación o los escritos. La libertad académica comprende la libertad del individuo para expresar libremente sus opiniones sobre la institución o el sistema en el que trabaja, para desempeñar sus funciones sin discriminación ni miedo a la represión del Estado o cualquier otra institución, de participar en organismos académicos profesionales o representativos y de disfrutar de todos los derechos humanos reconocidos internacionalmente que se apliquen a los demás habitantes del mismo territorio. El disfrute de la libertad académica conlleva obligaciones, como el deber de respetar la libertad académica de los demás, velar por la discusión ecuatoriana de las opiniones contrarias y tratar a todos sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.²⁶³

El Comité DESC subraya que para el disfrute de la libertad académica es imprescindible la autonomía de las instituciones de enseñanza superior que debe ser compatible con los sistemas de fiscalización pública, especialmente en lo que respecta a la financiación estatal. Es preciso llegar a un equilibrio correcto entre la autonomía institucional y la obligación de rendir cuentas. Si bien no hay un único modelo, las disposiciones institucionales han de ser razonables, justas y equitativas y, en la medida de lo posible, transparentes y participativas.²⁶⁴

La Constitución dispone que el Estado garantizará la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra en la educación superior.²⁶⁵ El sistema de educación superior “se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global”.²⁶⁶

Según la LOES, la autonomía universitaria responsable consiste en la independencia para que sus docentes-investigadores ejerzan la libertad de cátedra e investigación; la libertad de expedir sus estatutos, elaborar sus programas de estudio, gestionar sus procesos internos, elaborar, aprobar y ejecutar su presupuesto institucional, adquirir y administrar su patrimonio y administrar sus recursos en el marco de esta ley; y la capacidad para determinar sus formas y órganos de gobierno.²⁶⁷

El ejercicio del cogobierno, en tanto dirección compartida de las universidades y escuelas politécnicas por parte de los diferentes sectores de la comunidad de esas instituciones —profesores, estudiantes, empleados y trabajadores— debe ser acorde con los principios de calidad, igualdad de oportunidades, alternabilidad y equidad de género.²⁶⁸

A nivel formal, la libertad académica se encuentra reconocida en el Estatuto de la UASB en los siguientes términos: “Se garantiza la más amplia libertad académica en todas las actividades desarrolladas por la Universidad Andina”.²⁶⁹

²⁶³ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13...*, párrafo 32.

²⁶⁴ *Ibíd.*, párrafo 40.

²⁶⁵ *Constitución de la República del Ecuador*, art. 29.

²⁶⁶ *Ibíd.*, art. 351.

²⁶⁷ *Ibíd.*, art. 18.

²⁶⁸ *Ibíd.*, art. 45.

²⁶⁹ “Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. XIII, num. 4.

En todas las entrevistas realizadas a personal docente-directivo se reconoce que los profesores gozan de libertad de cátedra y de investigación. Solamente una de las personas entrevistadas señala que en los últimos años se ha favorecido todo lo que tenga un discurso contra el gobierno.²⁷⁰

En dos entrevistas se hace referencia a casos excepcionales en los que se ha visto afectada la libertad de investigación de los estudiantes a través de tutores o lectores que integran los tribunales de discusión de tesis que buscan que los planteamientos del tesista coincidan con la línea del docente.²⁷¹ Y pareciera que, efectivamente, estas situaciones serían excepcionales pues de acuerdo con la evaluación realizada por estudiantes a 14 tutores en el periodo académico 2014-2015 en la pregunta respecto a si existe una actitud abierta y tolerante del tutor frente a criterios académicos divergentes la valoración obtenida es de 4,67/5.

De todas maneras, es importante que la universidad se mantenga alerta para erradicar estos casos que por ahora serían excepcionales.

3.3.5. Investigación en la educación superior

La Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior destaca que la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior y que deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Las IES deben velar por que todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes. Resalta que, cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución, se logra una potenciación mutua de la calidad.²⁷²

A nivel formal, la UASB-E cuenta con un marco normativo y de políticas sobre investigación. La universidad ha puesto en marcha una estrategia múltiple y compleja para fortalecer su labor de investigación. Cuenta con un Fondo de investigaciones, un Comité de Investigaciones, una Coordinación de investigación, un Fondo editorial, una Infraestructura de apoyo documental y técnico, para el desarrollo de la investigación, la cual incluye, biblioteca, hemeroteca, fondos documentales (incluido el Fondo de Estudios Afro-Andinos que es único en el Ecuador), físicos y virtuales.

La investigación está vinculada a las diferentes áreas y programas de posgrado que conforman su estructura institucional que incluye las tesis de doctorado y maestría y también ha generado otras iniciativas tales como cátedras específicas, talleres, observatorios, unidades de investigación, programas académicos, vinculados a temas particulares capaces de alimentar la reflexión de las áreas y de los programas de posgrado y de responder a problemas sustanciales de la moderna sociedad ecuatoriana y

²⁷⁰ Entrevistas realizadas en enero de 2017.

²⁷¹ *Ibíd.*

²⁷² *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, art. 5.

latinoamericana.²⁷³

Es importante conocer el carácter de la investigación en la UASB-E. En sintonía con un enfoque de diversidades:

La Universidad reconoce y asume la diversidad de conocimientos, así como la importancia y validez de sus distintas formas de creación. En ese marco, promueve una pluralidad de tipos de investigación en los campos científico, humanístico, artístico y tecnológico; todos ellos con una fundamentación sistemática que permite explicitar sus supuestos, procedimientos y resultados. Por tanto, es una práctica académica que reconoce la diversidad de metodologías, enfoques, lenguajes y saberes.²⁷⁴

Las líneas de investigación de la universidad parten de sus áreas y programas académicos y están asociadas también a sus cátedras, centros, talleres, observatorios y fondos documentales. A continuación, transcribimos los criterios para priorizar las investigaciones en la UASB-E:

- Desarrollo de un pensamiento crítico que permita comprender y confrontar las problemáticas de la colonialidad y geopolítica del conocimiento.
- Incorporación de enfoques interculturales, de género y respeto a las diversidades.
- Integración de lo local, nacional y regional.
- Promoción de procesos de cooperación e integración andinos, suramericanos y de articulación Sur-Sur.
- Incidencia en el debate político, social, cultural y académico.
- Formación de grupos de trabajo, equipos interdisciplinarios, multidisciplinarios y de diálogo interepistémico.
- Colaboración entre áreas académicas de la universidad.
- Constitución de núcleos y redes de investigación con otras universidades a nivel nacional e internacional.
- Contribución a la profundización de la democracia sustentada en la protección y promoción de derechos.²⁷⁵

Sin duda, en ninguna de las normas y políticas de la UASB-E encontramos tal como en estas políticas de investigación, de manera tan explícita y complementaria, la incorporación de los enfoques de diversidades, género y derechos humanos. Resulta interesante que esta normativa es anterior al informe de la CAEA de 2015 en el que se recomienda fortalecer la visión y acción institucional sobre los principios de equidad, género e inclusión.

La universidad se propone desplegar las siguientes estrategias para promover las investigaciones: propiciar la articulación de la actividad investigativa, la práctica docente y las actividades de vínculo con la colectividad; fomentar la generación y desarrollo de investigaciones interdisciplinarias que contribuyan a la construcción de una comunidad

²⁷³ Antecedentes en “Política de investigación y líneas de investigación de las áreas académicas y programas de doctorado de la UASB-E”. Este documento recoge las reflexiones y observaciones que se han realizado en la UASB en el año 2012, en especial, las que se generaron en el taller de Puenbo los días 4 y 5 de octubre de 2012.

²⁷⁴ “Política de investigación y líneas de investigación de las áreas académicas y programas de doctorado de la UASB-E”, num. 3.

²⁷⁵ *Ibíd.*, num. 5.

académica con altos niveles de debate e interacción; actualizar las normas de funcionamiento interno de la universidad respecto a la investigación; promover mayores incentivos académicos y económicos para investigación; consolidar los recursos institucionales complementarios para la investigación, en especial en lo referido al acceso a acervos documentales, y a los recursos de laboratorio, informáticos, editoriales y administrativos; y promover las alianzas estratégicas nacionales e internacionales para la investigación.²⁷⁶

En los siguientes cuadros agrupamos aquellas líneas de investigación²⁷⁷ que se encuentran de manera más directa y explícita vinculadas con los enfoques de derechos humanos, diversidades y género.

ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

ÁREA DE DERECHO

- Estado de derecho, constitución y soberanía (los derechos, y libertades y sus garantías; evolución comparada del constitucionalismo en América Latina)
- Administración de justicia (tutela judicial efectiva, sistemas de administración de justicia en contexto plural)

Doctorado en Derecho

- Derecho constitucional (aplicación directa de la Constitución; garantías procesales de los derechos fundamentales)
- Derecho procesal (titularidad de los derechos colectivos)

Taller de Constitucionalismo y Democracia

- Estructura democrática del Estado Constitucional de Derecho
- Garantías y justicia constitucional

ÁREA DE EDUCACIÓN

- Educación popular (experiencias de educación liberadora)

ÁREA DE SALUD

- Determinación social de la salud

Doctorado en Salud Colectiva, Ambiente y Sociedad

- Debilidad jurídica en los campos de justicia social, de género, etno-cultural y ambiental y falencias en los derechos de la salud y la naturaleza.

Programa de Acupuntura y moxibustión

- Visión integral del derecho a la salud

OTROS ESPACIOS ACADÉMICOS

Centro Andino de Estudios Internacionales

- Promoción de derechos humanos y migración

Programa Andino de Derechos Humanos

- Políticas para la garantía de los derechos

²⁷⁶ *Ibíd.*, num. 6.

²⁷⁷ “Líneas de investigación de las Áreas, Doctorados, Programas, Talleres, Observatorios y Cátedras de a UASB-E” (Quito: 2012), 8-32.

- Género y derechos humanos
- Informes sobre derechos humanos

ENFOQUE DE GÉNERO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

ÁREA DE EDUCACIÓN

- Educación y convivencia escolar (género)

ÁREA DE GESTIÓN

Doctorado en Administración

Organización y gerencia (relaciones intraorganizacionales manifestadas a través de las asimetrías de poder, entre otras, de género)

ÁREA DE HISTORIA

- Historia cultural (imaginarios de la nación interrogados mediante el empleo de la categoría de género)

Doctorado en Historia

- Nueva historia cultural (mediante el empleo de la categoría de género se explora la dimensión contenciosa, excluyente y negociada que vertebran los imaginarios nacionales)

ÁREA DE LETRAS y Doctorado en Literatura Latinoamericana

- La interculturalidad como campo de complejización de los Estudios Literarios y los Estudios de la Cultura (interculturalidad entendida como expresión compleja que articula entre otras categorías la de género)

Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos

- Entretejes culturales, político-epistémicos y existenciales de diferencia, subjetividad, saber, memoria y poder (interseccionalidades de raza, género, clase, sexualidades y perspectivas feministas)

ÁREA DE SALUD

Doctorado en Salud Colectiva, Ambiente y Sociedad

- Debilidad jurídica en los campos de justicia social, de género, etno-cultural y ambiental y falencias en los derechos de la salud y la naturaleza.

OTROS ESPACIOS ACADÉMICOS

Programa Andino de Derechos Humanos

- Género y derechos humanos

Unidad de Información Socio Ambiental (UISA)

- Resultados electorales por parroquias (configuración regional del voto y la influencia de variables sociales, etnicidad y género en el comportamiento electoral)

ENFOQUE DE DIVERSIDADES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

ÁREA DE COMUNICACIÓN

- Nuevas TIC (estructuración y mantenimiento de las formas identitarias y de agrupación de los grupos juveniles)

ÁREA DE DERECHO

- Dogmática e investigación jurídica (pluralismo jurídico)

Doctorado en Derecho

- Derecho económico y civil (desafío de armonizar crecimiento económico y equidad social)

ÁREA DE EDUCACIÓN

- Educación y convivencia escolar (culturas juveniles, interculturalidad)
- Educación y familia (cómo la educación aborda a las formas cambiantes de las familias, las mujeres, los jóvenes y adultos, las identidades juveniles, la movilidad social como efecto de la educación)

ÁREA DE GESTIÓN

Doctorado en Administración

- Organización y gerencia (relaciones intraorganizacionales manifestadas a través de las asimetrías de poder, al juego de intereses, a las diversidades culturales, de género, de religión y otras relevantes)

ÁREA DE HISTORIA

- Historia cultural (imaginarios de la nación interrogados mediante el examen de la representación visual de las alteridades sociales)

ÁREA DE LETRAS y Doctorado en Literatura Latinoamericana

- La interculturalidad como campo de complejización de los Estudios Literarios y los Estudios de la Cultura (interculturalidad entendida como expresión compleja que articula categorías étnicas, de clase, identitarias, de género y etarios)

Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos

- Globalizaciones, localizaciones y nuevas construcciones (inter)culturales desde el Sur
- Entretejes culturales, político-epistémicos y existenciales de diferencia, subjetividad, saber, memoria y poder (diferencia de epistemes, interseccionalidades de raza, género, clase, sexualidades, perspectivas decoloniales y feministas)

ÁREA DE SALUD

- Acupuntura, adolescencia-juventud, sistemas no formales de salud, medicinas alternativas o integrativas, saberes ancestrales.

Taller de medicinas tradicionales, saberes ancestrales y sistemas no formales de salud

- Enfoque intercultural en la atención obstétrica

Doctorado en Salud Colectiva, Ambiente y Sociedad

- Debilidad jurídica en los campos de justicia social, de género, etno-cultural y ambiental y falencias en los derechos de la salud y la naturaleza.

OTROS ESPACIOS ACADÉMICOS

Cátedra de Estudios Afro-Andinos

- Historia, literatura, religiosidad, salud, educación, prácticas culturales, pensamiento y conocimiento de los grupos afro de la región andina.

Cátedra sobre pueblos indígenas de América Latina

- Fortalecimiento y desarrollo de lenguas ancestrales en la educación
- Gobernabilidad, diversidad e interculturalidad

- Gestión, producción y difusión del arte en pueblos indígenas

Centro Andino de Estudios Internacionales

- Promoción de derechos humanos y migración

Programa Andino de Derechos Humanos (PADH)

- Interculturalidad, convivencia y educación para la paz
- Desafíos actuales de la movilidad humana en América Latina

Unidad de Información Socio Ambiental (UISA)

- Pobreza y desigualdad social (sistema de indicadores sociales en educación, salud, nutrición, vivienda, empleo, pobreza y desigualdad social; estudios sobre alternativas de desarrollo incluyente)
- Resultados electorales por parroquias (configuración regional del voto y la influencia de variables sociales, etnicidad y género en el comportamiento electoral)

Encontramos una mayor presencia de líneas de investigación vinculadas con diversidades y una menor y similar presencia de derechos humanos y género.

La UASB-E cuenta con normativa específica que establece la estructura institucional para promover la investigación y las reglas aplicables a los proyectos de investigación que se realizan en la universidad con financiamiento propio, externo o mixto.²⁷⁸

El Comité de Investigaciones es la instancia creada para orientar las labores de investigación en la universidad. Está integrado por cinco docentes investigadores: uno designado por el rector como coordinador de investigaciones, quien lo preside, y cuatro designados por el Comité de Coordinación Académica, en calidad de vocales. Los vocales del Comité durarán tres años en sus funciones y podrán ser reelegidos. Cabe destacar que esta es la única norma institucional que, de manera explícita, establece que para la designación del Comité de Investigaciones se procurará que haya un equilibrio de género a más de procedencia de áreas académicas.²⁷⁹

Son funciones del Comité de Investigaciones elaborar las políticas de investigación de la universidad, tomando en consideración las líneas de investigación propuestas por las áreas académicas, y someterlas al Comité de Coordinación Académica para su aprobación; formular planes y estrategias para viabilizar las políticas de investigación de la universidad; emitir informes de evaluación del cumplimiento de las políticas, planes y estrategias de investigación; administrar el fondo de investigaciones para apoyar los proyectos de investigación; recomendar anualmente los montos de asignación del fondo de investigaciones. También está a cargo de aprobar, dar seguimiento y evaluar los proyectos sometidos a su consideración; asesorar al Comité de Coordinación Académica con relación a las políticas y orientaciones generales sobre la investigación en la universidad; emitir opiniones sobre aspectos concretos, vinculados con la investigación, que sean planteadas por la Coordinación de Investigaciones.²⁸⁰

²⁷⁸ “Normas de investigación”, revisadas y aprobadas por el Comité de Coordinación Académica en las reuniones de 3 de junio, 15 de julio, 16 de septiembre y 11 de noviembre de 2013, art. 1.

²⁷⁹ *Ibíd.*, art. 2.

²⁸⁰ *Ibíd.*, art. 3.

La universidad cuenta con un Fondo de Investigación que consta en su presupuesto anual. Este fondo financia proyectos de profesores de planta y asistentes académicos; de profesores contratados; de graduados de magíster o doctor; y proyectos colectivos. La normativa institucional desarrolla las reglas específicas para cada uno de estos proyectos.²⁸¹

Todos estos proyectos deben presentarse conforme a los formatos establecidos por el Comité de Investigaciones, contar con un informe favorable de pertinencia por parte del director del área, y la aprobación por parte de un lector experto en el tema. La aprobación del informe de investigación requerirá los informes favorables de dos lectores expertos anónimos.²⁸²

En el siguiente cuadro se sintetiza los rubros que cubre el fondo de acuerdo con el tipo de proyecto y su duración máxima²⁸³:

TIPO DE PROYECTO Y DURACIÓN MÁXIMA RUBROS CUBIERTOS

Docentes de planta y asistentes académicos	Contratación de ayudantes
	Movilización y viáticos
Abierta la convocatoria de manera permanente	Adquisición de equipos, materiales o bibliografía (de propiedad de la UASB)
Hasta 1 año y tres meses	Una bonificación al responsable de la investigación equivalente a una remuneración y media correspondiente a tiempo completo en su categoría en el escalafón
Proyectos colectivos presentados por docentes de planta de al menos dos áreas académicas.	Pago de investigadores externos
	Ayudantes de investigación
	Movilización y viáticos
Convocatoria cada dos años	Adquisición de equipos, materiales o bibliografía (de propiedad de la UASB)
Hasta 1 año y 6 meses	Bonificación a docentes participantes (100% de una remuneración mensual por tiempo completo a la entrega del informe parcial; una bonificación del 150% de la remuneración con la aprobación del informe final). Quien coordine el proyecto tendrá dos pagos adicionales equivalentes al funcional por responsabilidad de un programa académico.

²⁸¹ *Ibíd.*, arts. 6 y 7.

²⁸² *Ver Ibíd.*, arts. 8, 9, 10 y 12.

²⁸³ *Ver Ibíd.*, arts. 15-30.

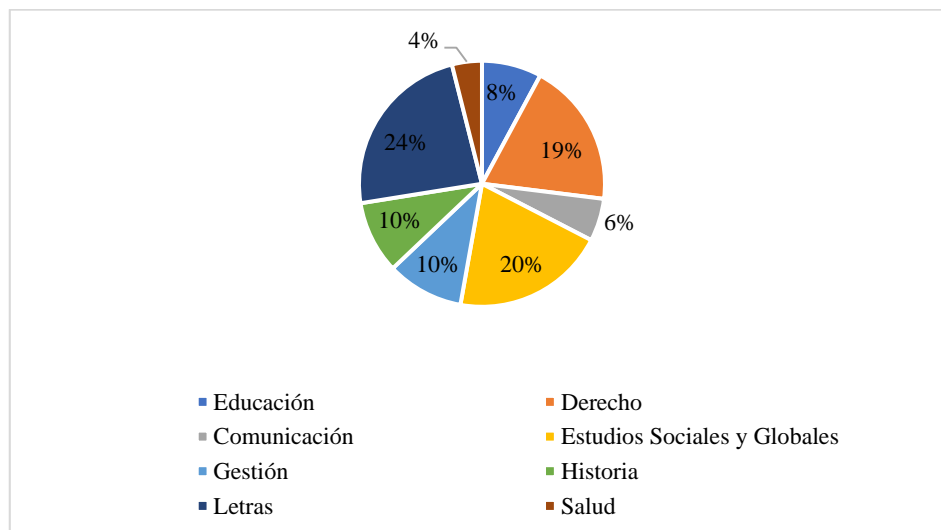
Docentes contratados y USD 1.800 en calidad de beca de investigación graduados de maestría o doctorado

Convocatoria anual

Hasta 6 meses

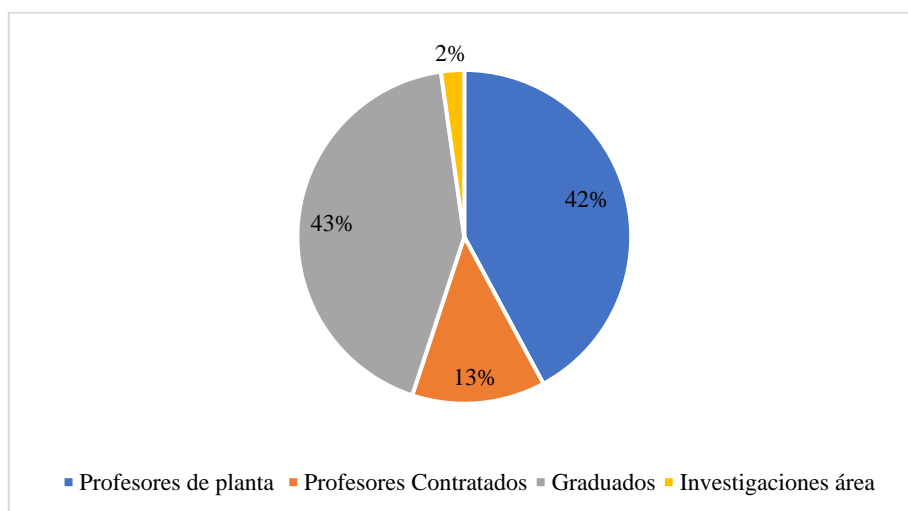
En los últimos tres años (2014-2016), se han aprobado un total de 178 proyectos de investigación por parte del Comité de Investigaciones, de los cuales 167 son individuales, 5 colectivos y 6 anuales. En los siguientes gráficos se aprecia la distribución de proyectos de investigación por áreas y por tipo de persona que ejecuta la investigación. No se cuenta con información desglosada por sexo, etnia, nacionalidad, edad, entre otras categorías.

Gráfico 12
Porcentaje de proyectos de investigación por áreas de la UASB-E



Fuente: Información enviada por el Comité de Investigaciones (2017).
Elaboración propia.

Gráfico 13
Porcentaje de proyectos de investigación por ejecutor en la UASB-E



Fuente: Información enviada por el Comité de Investigaciones (2017).
 Elaboración propia.

3.3.6. Derechos de las y los estudiantes en el ámbito de la educación superior

La Declaración sobre Educación Superior plantea que los estudiantes de la IES sean considerados participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior. Esto implica su participación en las cuestiones relativas a esta enseñanza, en la evaluación, en la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas y, en el marco institucional vigente, en la elaboración de políticas y en la gestión de los establecimientos. En la medida en que los estudiantes tienen derecho a organizarse y tener representantes, se debería garantizar su participación en estas cuestiones.²⁸⁴

La LOES especifica los siguientes derechos de las y los estudiantes en el ámbito de la educación superior.

Acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme sus méritos académicos; acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades; contar y acceder a los medios y recursos adecuados para su formación superior; participar en el proceso de evaluación y acreditación de su carrera; elegir y ser elegido para las representaciones estudiantiles e integrar el cogobierno, en el caso de las universidades y escuelas politécnicas; ejercer la libertad de asociarse, expresarse y completar su formación bajo la más amplia libertad de cátedra e investigativa; participar en el proceso de construcción, difusión y aplicación del conocimiento; recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz; obtener de acuerdo con sus méritos académicos becas, créditos y otras

²⁸⁴ *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, art. 10, letra c).

formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de educación superior.²⁸⁵

A nivel formal, la normativa institucional reconoce como derechos del alumnado los siguientes: recibir la formación académica que el plan de estudios establece, recibir apoyo institucional para sus tareas docentes, hacer uso de las instalaciones y los servicios²⁸⁶, expresar libremente sus opiniones académicas, políticas y religiosas y ejercer su derecho de petición ante las autoridades y organismos de la universidad.²⁸⁷ En el caso específico de los y las alumnas procedentes de países distintos a aquel en el que se realiza el programa tienen derecho a solicitar las certificaciones necesarias para la tramitación de la visa que legalmente les corresponde.²⁸⁸

Los estudiantes de cada programa de doctorado y maestría tienen derecho de establecer instancias de representación, a través de un delegado elegido por ellos, pero requieren el permiso expreso del rector para usar, fuera de la institución, el nombre de ella o para realizar gestiones ante organismos del país en el que se desarrolla el programa.²⁸⁹

En el Reglamento General Académico de la UASB, no se incluye el derecho a representación estudiantil en el caso de los programas de especialización u otros cursos (de actualización, de capacitación). Sin embargo, las Normas de Funcionamiento de Posgrado de la UASB-E reconocen ese derecho a los estudiantes de posgrado²⁹⁰, con lo cual se incluiría a los estudiantes de especialización superior pero no a los de otros cursos (educación continua).

Respecto de los estudiantes de posgrado, la normativa institucional establece que al inicio del año académico nombrarán al representante principal y suplente en cada programa, quienes participarán en las reuniones trimestrales convocadas por el rector y en las reuniones del Comité de Posgrado.²⁹¹

Cabe decir que desde la creación de la UASB-E no ha existido una Asociación de estudiantes. Esto se ha atribuido muchas veces a la modalidad de estudios de posgrado que implica una menor vinculación temporal con la Universidad, pues en general el periodo presencial de los diversos programas suele ser corto (en general menos de un año). No obstante, en los últimos años ha habido esfuerzos por parte de los propios estudiantes por impulsar la organización estudiantil aunque hasta el momento no ha llegado a formalizarse.

²⁸⁵ *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 5.

²⁸⁶ En el art. 8, letra d) de las “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador”, se especifica el tipo de servicios, a saber: “centro de información, biblioteca, salas de estudio y computación, correo electrónico, espacios de reunión, etc.”

²⁸⁷ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 52; “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador”, art. 5.

²⁸⁸ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 54; “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador”, art. 7.

²⁸⁹ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 55.

²⁹⁰ “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador”, art. 10.

²⁹¹ *Ibíd.*, art. 11.

Recientemente, se ha incluido por primera vez en la integración del Comité de Coordinación Académica a un representante de los estudiantes con voz y voto.²⁹²

El Comité de Posgrado está integrado por el rector de la sede nacional o su delegado, el coordinador del programa, hasta dos docentes y un delegado designado por los estudiantes. Este Comité se reúne al menos dos veces al año. Las decisiones serán informadas a la Dirección General Académica y a la Secretaría General según corresponde.²⁹³

Recordemos que uno de los criterios de aceptabilidad del DES es la participación de los estudiantes en la evaluación de los programas²⁹⁴. El Comité de Posgrado es la instancia institucional para concretar dicha participación a través de la participación de los representantes estudiantiles. Adicionalmente, ya vimos en el punto relacionado con la autoevaluación y evaluación externa, que la universidad cuenta con varios instrumentos institucionalizados de evaluación que son aplicados por los estudiantes (evaluación a docentes, tutores, asignaturas, programas académicos, servicios de la UASB-E).

Los estudiantes pueden solicitar la recalificación de las pruebas rendidas y también la autorización del coordinador del programa para rendir una nueva prueba por una solo vez, si hubiese sido reprobado.²⁹⁵ Esta última opción solo podrá usarla máximo en tres asignaturas.²⁹⁶

Llama la atención que, en la normativa institucional la aplicación de sanciones solo se relacione con actos cometidos por estudiantes y no por ningún otro miembro de la comunidad universitaria (docentes, personal administrativo, autoridades académicas y administrativas). El Reglamento General Académico dispone que “las autoridades y organismos de la Universidad están expresamente facultados para aplicar sanciones a los estudiantes de conformidad con el ámbito de sus atribuciones”.²⁹⁷ De manera específica, se establece que las autoridades y órganos competentes de la universidad, sancionarán al estudiante que cometiere plagio en un trabajo escrito, copiar en un examen o trabajo o realizare cualquier otro acto reñido con la ética o la honestidad intelectual. La separación definitiva de un programa o expulsión solo pueden ser resueltas por el Comité de Coordinación Académica.²⁹⁸ La UASB-E cuenta con una normativa específica para el tratamiento de infracciones contra la honradez intelectual que especifica los tipos de infracciones, las sanciones correspondientes y el procedimiento a seguir. Esta normativa establece que será el Comité de Coordinación Académica la autoridad competente para sancionar. La normativa no contempla la posibilidad de apelación (ante una autoridad

²⁹² Entrevistas realizadas en enero de 2017.

²⁹³ “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador”, arts. 39 y 40.

²⁹⁴ En el punto relativo al estándar de calidad del DES (evaluación interna y externa) hemos dado cuenta de los resultados de las evaluaciones que realizan los estudiantes (al programa, a las asignaturas, a los docentes, a los tutores) y en el punto que trata el estándar de disponibilidad del DES exponemos los resultados de la evaluación de los estudiantes a los servicios universitarios.

²⁹⁵ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, arts. 36 y 37.

²⁹⁶ “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador”, art. 64.

²⁹⁷ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 90.

²⁹⁸ *Ibíd.*, art. 38.

diferente) sino únicamente la reconsideración ante la misma instancia, lo cual afecta el derecho al debido proceso.²⁹⁹

4. Adaptabilidad

Implica que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de sus estudiantes en contextos culturales y sociales variados. “Para que la enseñanza superior responda a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales, es preciso que los planes de estudio sean flexibles y los sistemas de instrucción variados, con utilización incluso de la enseñanza a distancia”.³⁰⁰

La Declaración sobre la Educación Superior mira la diversificación de los modelos de educación superior como medio para reforzar la igualdad de oportunidades. Para el efecto, las IES deben ofertar una amplia gama de posibilidades de educación, a saber: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc.³⁰¹

En esta línea resulta fundamental el aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para una educación de calidad que incluya crear nuevos entornos pedagógicos que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales de enseñanza”, constituir redes, elaborar material didáctico, intercambiar experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, entre otros.³⁰²

A nivel formal y en cuanto a la variedad de las ofertas académica de la UASB, el Reglamento General Académico da cuenta de la diversidad de programas docentes que la universidad realiza, a saber: doctorados, maestrías, o especializaciones superiores, a nivel de posgrado y además programas de educación continua, actualización o capacitación científica o profesional.³⁰³

De acuerdo con la normativa institucional, existe un procedimiento establecido para la aprobación de programas de posgrado. Las propuestas académicas se presentan a la Dirección General Académica para su revisión antes de pasar al Comité de Coordinación Académica, instancia encargada de su aprobación.³⁰⁴

²⁹⁹ “Normas para el Tratamiento de Infracciones contra la Honradez Intelectual”, reformadas en reunión del Comité de Coordinación Académica de 15 de septiembre de 2015, art. 17.

³⁰⁰ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13...*, párrafo 18.

³⁰¹ *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*, art. 8.

³⁰² *Ibíd.*, art. 12.

³⁰³ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art 3 modificado. En este artículo se elimina la especificación de programas de diploma superior que constaba en el texto anterior.

³⁰⁴ “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador”, arts. 42 y 43. El “Manual de la Estructura Orgánica y Descripción de Funciones de la UASB-E” establece en su numeral 7.1.2.3.1 como una de las funciones de la Comisión de Docencia el “Analizar en primera instancia la oferta académica que presenten las áreas de la Universidad antes de que pase al Comité de Coordinación Académica”

Los doctorados tienen como énfasis fundamental el desarrollo de la investigación científica a través de una tesis. Tienen un requisito académico de al menos 132 créditos, en la fase presencial se deben aprobar mínimo 36 y máximo 60 créditos docentes.³⁰⁵

Resulta interesante que en la normativa institucional relativa a programas de doctorado se contempla que los alumnos que, a juicio de Comité de admisiones, deban realizar estudios de nivelación, deberán aprobar a más de las asignaturas avanzadas del doctorado, los créditos introductorios.³⁰⁶ Consideramos que esta norma es una expresión concreta de reconocimiento de las diferencias entre estudiantes que lejos de excluirlos del acceso a la educación superior a nivel de doctorado brinda una respuesta institucional para su nivelación.

Los programas de maestría tienen como objetivo ofrecer una alternativa que combina la formación de posgrado, la experiencia investigativa y la especialización. Tienen un requisito académico de al menos 96 créditos, con un requerimiento de mínimo 50 y máximo 70 créditos docentes. Los estudiantes deben realizar también una tesis.³⁰⁷

Los programas de especialización superior están destinados al entrenamiento y actualización dentro de un área profesional concreta. El requisito académico de estos programas es de al menos 56 créditos con un mínimo de 24 y un máximo de 50 créditos docentes. Los estudiantes deben, además, formular un trabajo final o rendir un examen.³⁰⁸

El Reglamento General Académico de la UASB establece que los programas pueden adoptar diferentes modalidades: presencial (requieren la asistencia continua y permanente de los alumnos durante la fase docente), semipresencial (la fase docente combina estancias de docencia obligatoria con ciclos no presenciales durante los cuales los alumnos realizan su actividad académica a distancia mediante trabajos dirigidos y tutorías), a distancia o virtual (la fase docente se desarrolla mediante el uso de tecnologías que permiten la interacción docente-alumno sin un contacto presencial permanente).³⁰⁹ En consonancia con la modalidad de sus estudios, los alumnos pueden ser a tiempo completo, tiempo parcial, semipresenciales o a distancia.

Con relación a la educación virtual o a distancia, la normativa institucional determina que estos programas deben mantener los mismos estándares de excelencia que los programas presenciales.³¹⁰ La UASB cuenta con una normativa específica que establece los criterios generales para los programas de educación virtual, los tipos de programas, la creación de una Comisión de Educación Virtual con sus respectivas funciones y el procedimiento a seguir para la aprobación de cursos virtuales.³¹¹

Tal como se aprecia en la siguiente tabla, en el periodo académico 2014-2015 la UASB-E desarrolló 53 programas de posgrados entre doctorado (dedicación a tiempo completo)

³⁰⁵ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, arts. 6 y 8.

³⁰⁶ “Reglamento para la Realización de Programas de Doctorado en la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 5.2, letra b).

³⁰⁷ “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”, arts. 10 y 11.

³⁰⁸ *Ibíd.*, arts. 15 y 17.

³⁰⁹ *Ibíd.*, art. 34.

³¹⁰ *Ibíd.*, arts. 57 y 58.

³¹¹ Resolución del Consejo Superior “I” CS013/2007, aprobada el 1 de septiembre de 2007.

maestría de investigación (algunas con dedicación a tiempo completo y otras a tiempo parcial) y maestría profesional y especialización superior (dedicación a tiempo parcial).³¹²

PROGRAMA DE POSGRADO	OFERTA 2014-2015
Doctorado	2
Maestría de investigación	6
Maestría profesional	18
Especialización Superior	27
Total	53

A nivel de posgrado, la UASB-E no ha ofertado cursos en modalidad virtual. Las experiencias de educación a distancia mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) son muy recientes y escasas. Se han centrado en cursos de capacitación y cursos avanzados. El uso de las TIC ha sido incentivado, básicamente, como herramienta de apoyo a la docencia presencial. En el CCA se ha discutido al menos dos veces el ofertar programas de posgrado de carácter virtual pero estas propuestas no han logrado apoyo.³¹³

De otra parte, todo lo relacionado con la educación continua en la UASB-E es parte de la función de Vinculación con la Colectividad.

Por su relación directa con el enfoque de diversidades, destacamos como parte de la Política de Vinculación con la Colectividad la comprensión de que esta función “se enmarca en el compromiso y responsabilidad de la UASB-E como universidad pública e internacional con la realidad social, en especial con aquellos sectores que históricamente han vivido en situación de opresión, explotación, exclusión social y discriminación, a quienes se proporcionará las facilidades para su acceso a los programas de educación que desarrolla la UASB-E”.³¹⁴ En la misma línea, resaltamos que para la universidad los procesos de educación continua con sectores y organizaciones sociales se fundamentan en la formación y el aprendizaje mutuo, reconociendo y valorando la pluralidad de saberes y conocimientos, que permiten a su vez la producción de nuevos conocimientos.

La relación de la UASB-E con la colectividad atraviesa su quehacer académico a través de los programas de posgrados y la educación continua. A nivel de posgrado y respecto a la docencia, por medio del tratamiento de temas relacionados con la situación de la realidad social o de sectores sociales específicos; respecto a la investigación, mediante procesos de investigación de docentes y estudiantes (tesis y monografías) sobre problemáticas referidas a la realidad social o a la situación de sectores sociales específicos vinculadas a las líneas de investigación de las áreas académicas. En cuanto a la educación continua, modalidad educativa que no requiere ningún tipo de titulación de los participantes, la oferta de la UASB-E incluye talleres permanentes, cursos (abiertos, avanzados, de capacitación y actualización) y actividades académicas (seminarios, congresos, simposios nacionales e internacionales) y eventos académicos (conferencias,

³¹² Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador-Dirección General Académica, *Sistema de Evaluación Académica. Informe general de evaluación académica de la UASB...*, 3.

³¹³ Entrevista realizada en enero de 2017.

³¹⁴ Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, “Política de vinculación con la colectividad”, 4.

encuentros, conversatorios, coloquios, talleres, mesas redondas, foros, paneles, grupos de discusión).³¹⁵

La universidad cuenta con una normativa específica respecto del funcionamiento del Comité de Vinculación con la Colectividad cuyos objetivos son reflexionar acerca de la relación universidad-colectividad; promover la articulación entre docencia, investigación y vínculo con la colectividad a en los programas de las áreas académicas; y promover una relación dialógica con sectores, organizaciones y movimientos sociales y propiciar procesos de interlocución e interaprendizaje a partir de la demanda de estos sectores y las problemáticas que la universidad considere pertinentes.³¹⁶

El Comité de Vinculación con la Colectividad está conformado por cinco integrantes principales, docentes de la universidad y cuatro alternos delegados por las áreas académicas, una persona delegada de las cátedras y programas que contará con su respectivo alterno y un secretario o secretaria. De los cinco principales, uno de ellos será designado por el rectorado para presidirlo. El rectorado nombrará al coordinador o coordinadora del Comité, quien lo integrará de oficio.³¹⁷

En general, la universidad presenta una oferta variada de programas académicos: posgrados (doctorado, maestría de investigación, maestría profesional y especializaciones superiores). La mayor parte de estos programas son de dedicación a tiempo parcial y los horarios suelen ubicarse temprano en la mañana o pasadas las 18h00 para compaginar con las necesidades de estudiantes que trabajan. También hay ofertas que se concentran en los días viernes y sábado cada 15 días y que facilitan además la venida de estudiantes de otras localidades fuera de Quito.

Adicionalmente, hay una variada oferta de educación continua que incluye cursos (abiertos, avanzados, de capacitación y actualización) y actividades académicas (seminarios, congresos, simposios nacionales e internacionales) y eventos académicos (conferencias, encuentros, conversatorios, coloquios, talleres, mesas redondas, foros, paneles, grupos de discusión). La oferta de educación virtual es muy escasa y reciente en la UASB-E.

En algunos comentarios de estudiantes y ex estudiantes recogidos en las encuestas se señala que la universidad debería ser más flexible en cuanto a las inasistencias que se justifican en problemas de salud, embarazo, calamidad doméstica, exigencias laborales extraordinarias, entre otras.³¹⁸

³¹⁵ Universidad Andina Simón Bolívar/Comité de Vinculación con la Colectividad, “La Universidad y su Vínculo con la Colectividad. Elementos conceptuales” (s/f), 2-5.

³¹⁶ “Normas de Funcionamiento del Comité de Vinculación con la Colectividad” (2014), art. 2.

³¹⁷ *Ibíd.*, art. 4.

³¹⁸ Comentarios en encuestas en línea de estudiantes y ex estudiantes. Enero de 2017.

Capítulo 2. Cumplimiento material y formal de los estándares del Derecho al Trabajo en el ámbito de la Educación Superior (DTES)³¹⁹

Varios instrumentos internacionales de derechos humanos³²⁰ reconocen que toda persona tiene derecho al trabajo, es decir, a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

Esto implica el derecho a igual salario por trabajo igual, sin discriminación alguna, a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure a la persona trabajadora, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

Implica también condiciones de seguridad e higiene en el trabajo; igual oportunidad para ser promovidos a la categoría superior que corresponda, considerando tiempo de servicio calificaciones, competencia, probidad y capacidad; la estabilidad en sus empleos de acuerdo con las características del trabajo y con las causas de justa separación; y el derecho al descanso, el disfrute del tiempo libre, la limitación razonable de las horas de trabajo y las vacaciones periódicas pagadas, así como la remuneración de los días festivos.

El derecho al trabajo también comprende el derecho a fundar sindicatos, a sindicarse para la defensa de sus intereses, a elegir libremente afiliarse o desafiliarse de tales organizaciones y el derecho a la huelga.

Con el Protocolo de San Salvador, los Estados Partes se comprometen a ejecutar y a fortalecer programas que coadyuven a una adecuada atención familiar, encaminados a que la mujer pueda contar con una efectiva posibilidad de ejercer el derecho al trabajo.³²¹

En sintonía con este compromiso, el Comité DESC recuerda que “el Estado Parte debe reducir las limitaciones que encuentran hombres y mujeres para armonizar las obligaciones profesionales y familiares, promoviendo políticas adecuadas para el cuidado de los niños y la atención de los miembros de la familia dependientes”.³²²

La Constitución de la República del Ecuador reconoce al trabajo como un derecho y un deber social. Establece que el Estado “garantizará a las personas trabajadoras el pleno respeto a su dignidad, una vida decorosa, remuneraciones y retribuciones justas y el desempeño de un trabajo saludable y libremente escogido o aceptado”.³²³ Además, prohíbe toda forma de precarización, que incluye entre otras, la contratación laboral por horas.³²⁴

³¹⁹³¹⁹ En este capítulo realizamos un ejercicio de síntesis de los estándares del derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior. Un desarrollo más amplio y detallado se encuentra en el anexo 19.

³²⁰ *Declaración Universal de Derechos Humanos*, arts. 23 y 24; *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, arts. 6, 7 y 8; *Protocolo de San Salvador*, arts. 6, 7 y 8.

³²¹ *Protocolo de San Salvador*, art. 6.2.

³²² Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 16...*, párrafo 24.

³²³ *Constitución de la República del Ecuador*, art. 33.

³²⁴ *Ibíd.*, art. 327.

Con relación al personal docente contratado regularmente con dedicación a tiempo parcial, cabe aplicar el Mandato No. 8 de la Asamblea Constituyente que dispone la eliminación y prohibición de la contratación laboral por horas. Con esto se busca garantizar la jornada parcial permanente prevista en el artículo 82 del Código del Trabajo, en la que el trabajador gozará de estabilidad y de la protección integral de dicho cuerpo legal y tendrá derecho a una remuneración que se pagará aplicando la proporcionalidad en relación con la remuneración que corresponde a la jornada completa y tendrá derecho a todos los beneficios de ley, incluido el fondo de reserva y la afiliación al régimen general del seguro social obligatorio.³²⁵

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) trata de manera específica sobre los derechos del personal académico³²⁶ de la IES.

Dentro de los estándares desarrollados por el Comité DESC respecto al cumplimiento del derecho al trabajo, encontramos que este supone la existencia de los siguientes elementos interdependientes y esenciales cuya aplicación dependerá de las condiciones existentes en cada Estado, a saber: disponibilidad, accesibilidad y aceptabilidad y calidad.

A continuación, la explicación de cada uno de estos elementos³²⁷:

1. Disponibilidad

Se refiere a que los Estados deben contar con servicios especializados que tengan por función ayudar y apoyar a los individuos para permitirles identificar el empleo disponible y acceder a él.

2. Accesibilidad

Tiene que ver con que el mercado del trabajo debe poder ser accesible a toda persona que esté bajo la jurisdicción de los Estados Partes. Este elemento tiene relación con tres dimensiones.

2.1. No discriminación en el acceso y conservación de empleo

La no discriminación debe observarse tanto en el acceso al empleo como en su conservación teniendo en cuenta las categorías prohibidas de discriminación. Reiteramos que asumimos una comprensión amplia de la no discriminación que comprende la no discriminación directa e indirecta, el reconocimiento de las diferencias para alcanzar la igualdad, la implementación de ajustes razonables y la aplicación de acciones afirmativas a favor de grupos históricamente discriminados.

Contrastando este estándar con su cumplimiento formal en la UASB-E, constatamos que a nivel de la normativa institucional no encontramos ninguna mención a la prohibición de discriminación en el acceso al derecho al trabajo en la universidad. Cabe destacar que en la única normativa institucional en donde se incluye medidas de acción afirmativa para el acceso al trabajo es en la Normas para la Selección y Contratación de docentes al siguiente

³²⁵ “Mandato Constituyente No 8”, *Registro Oficial, Suplemento*, 330 (6-V-2008), art. 2.

³²⁶ Incluye a profesoras y profesores, investigadoras e investigadores. *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 147.

³²⁷ *Ibíd.*, párrafo 12.

tenor: “En caso de existir igualdad de condiciones se preferirá en la precedencia: a una mujer, a una persona con discapacidad, a un indígena o a un afroecuatoriano”. En consonancia parcial, con la disposición transitoria que dice: “La Universidad procurará que hasta el año 2015 su planta docente escalafonada esté compuesta por al menos un 40% de mujeres”.³²⁸

El Estatuto de la UASB determina que el personal académico de la universidad es designado con base en su competencia científica y de acuerdo con las necesidades de los programas que la institución lleva adelante. En el caso del personal de administración y servicios, se establece que es contratado en función de pruebas de competencia.³²⁹

De acuerdo con el Estatuto de la UASB, una de las atribuciones del rector de la sede nacional (aplicable a la UASB-sede Ecuador) es “designar al personal de dirección académica, administrativa, a los académicos y empleados de la Sede”.³³⁰

En el caso de la UASB, la accesibilidad del derecho a trabajo, se encuentra supeditada al criterio del rector de cada sede.

El Reglamento General de Personal establece que el personal de la universidad, de acuerdo con sus diversas categorías y responsabilidades, goza de las garantías y derechos establecidos en la legislación nacional de los países y, cuando es del caso, de los privilegios e inmunidades concedidos por los convenios de sede celebrados con el Estado donde la universidad funciona.³³¹

En cuanto al personal académico de planta, se establece que puede ser contratado con dedicación a tiempo completo (40 horas semanales) o a medio tiempo (20 horas semanales) y que excepcionalmente con diferente dedicación horaria.³³²

La normativa institucional contempla que cuando son designados por primera vez miembros de la planta académica, se suscribe un contrato por un año de duración, que puede ser renovado anualmente. Transcurridos tres años, previa evaluación positiva, el profesor suscribirá un contrato de duración indefinida.³³³

Sin duda, esta norma contradice la legislación nacional que ya no contempla la existencia de contratos por plazo fijo y que una vez transcurrido los noventa días de prueba establece que el contrato toma el carácter de indefinido.³³⁴

³²⁸ Art. 15 y Disposición Transitoria Cuarta de las “Normas para la Selección y Contratación de Docentes”. Cabe destacar como veremos más adelante que no se alcanzado el porcentaje del 40% de mujeres docentes, actualmente hay un 31% de mujeres docentes de planta en la UASB-E.

³²⁹ “Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. XIV, nums. 1 y 2.

³³⁰ *Ibid.*, art. XI, num. 4, letra g). También el art. 21 del “Reglamento General de Funcionamiento de la Universidad Andina Simón Bolívar” establece que el rector designa a los funcionarios dependientes de la sede que dirige.

³³¹ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, cuyas reformas y codificación fueron aprobadas por el Consejo Superior en su reunión en Lima de 16 y 17 de abril de 2009, art. 3.

³³² *Ibid.*, Art. 5.

³³³ *Ibid.*, Art. 7.

³³⁴ Arts. 2 y 3 de *Ley Orgánica para la Justicia Laboral y Reconocimiento del Trabajo en el Hogar*, que reforman los arts. 14 y 15 del *Código de Trabajo*. Registro Oficial 483 de 10 de abril de 2015.

Una de las personas entrevistadas manifiesta frontalmente su oposición a esta normativa institucional.

[...] no me parece justo los tres años de espera. También pasa con profesores. Me parece que tiene un régimen excepcional injustificado. Porque no tienen algunos derechos de la universidad, como este del bono [...]. Me parece que tres años es demasiado, que debe haber alguna flexibilidad para que puedas evaluar, pero todo el mundo debe apegarse a la ley y si pasan los tres meses debes tener todos los derechos y garantías de todo el mundo.³³⁵

Para ser docente de planta de la universidad se requiere título académico de posgrado y haberse sometido a un proceso de selección establecido en cada sede. Se toma en cuenta la experiencia, la producción académica y de manera preferente quienes ya hayan sido docentes de la universidad, examinando las evaluaciones obtenidas.³³⁶

Los docentes de planta de la UASB-E son profesores con dedicación a tiempo completo, medio tiempo o tiempo parcial³³⁷, integrados al trabajo de una de las áreas y que cumplen tareas de docencia, investigación, tutoría, gestión académica y vinculación con la colectividad. Son de dos tipos: profesores de planta escalafonados, que son aquellos que acceden a la cátedra por medio de un concurso,³³⁸ y profesores de planta por contrato, aquellos designados por solicitud de las áreas y que son contratados por periodos de hasta un año, renovables.³³⁹

Los concursos de selección de docentes son recientes en la universidad pues, en general, la práctica institucional ha sido que los docentes de planta fueran escogidos por recomendación de directores de área u otros docentes, contando con el visto bueno de la máxima autoridad. Esta práctica no es cuestionada por la mayoría de personas entrevistadas pues en general la selección de docentes en la universidad “se hacía gracias a un conocimiento mucho más cercano del docente, por esas incorporaciones progresivas a una charla, a una clase, a ver cómo responde, cómo se acomoda”, verificando las evaluaciones que obtenía como docente temporal y a partir de ese conocimiento se definía su incorporación al personal de planta.³⁴⁰

En cuanto a los concursos cabe destacar que estos han sido escasos, hasta ahora diez.

Pero esos concursos están orientados en gran medida a regularizar la situación de viejos docentes nuestros [...]. Estos concursos sí son estrictos. Hay un tribunal; muchos de ese tribunal son externos de la universidad. Hay normas y reglamentos pre elaborados que se van cumpliendo y se da un puntaje. Esos concursos tienen la particularidad de que el campo de conocimiento en que se convoca está restringido, buscando especialistas. Y muchos casos, hay que ser sinceros, buscando que gente nuestra conocida y aprobada

³³⁵ Entrevista realizada en enero de 2017.

³³⁶ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 9.

³³⁷ Los docentes de planta de tiempo completo deben laborar 40 horas semanales, los de medio tiempo 20 horas semanales y los de tiempo parcial 10 horas semanales dentro de los horarios de trabajo establecidos. Ver “Normas para la Remuneración de los Docentes”, aprobadas por el Consejo Superior el 17 de octubre de 2014, art. 23.

³³⁸ El procedimiento que se sigue para la contratación de docentes, a través de concurso público, se encuentra detallada en los arts. 5-16 de las “Normas para la Selección y Contratación de Docentes”, aprobadas por el Consejo Superior el 17 de octubre de 2014.

³³⁹ “Normas para la Selección y Contratación de Docentes”, art. 3.

³⁴⁰ Entrevista realizada en enero de 2017.

pueda ganar el concurso. Eso no se ha logrado siempre [...]. Quien gana un concurso entra a la planta y se supone que debe ser evaluado una vez al año los primeros tres años. [...]. Porque solo a los tres años se le hace el contrato.³⁴¹

Ahora bien, también encontramos el reconocimiento de debilidades e incluso cuestionamientos en los procesos de selección de personal docente.

En cuanto al tema de procesos en general, no solo laborales, la universidad, como ha sido hasta ahora pequeña, se ha manejado con un nivel de discrecionalidad. [...] Y ahí ha habido niveles de discrecionalidad que yo creo que pueden afectar derechos y eso hay que corregir, hay que institucionalizar un conjunto de procesos. [...] Los concursos no se hacían antes, ahora se hacen concursos [...].³⁴²

Antes los profesores entraban vía discrecionalidad. Hay profesores de planta que han pasado a ser docentes escalafonados por voluntad de la autoridad de la universidad [...]. Ahora, en los concursos como tal sí hay una apertura. El Comité de Selección de Docentes fija ciertos criterios que son académicos, institucionales, etc. En mi experiencia, en mi concurso y en otro que yo participé como miembro del comité, sí se respetaron esos criterios. Quizá donde no hay institucionalidad es en qué áreas son las que tienen derecho a llamar a concurso. Ahí no hay institucionalidad [...]. Ahora, por primera vez en mi experiencia, las áreas hicimos un documento donde dijimos las áreas necesitamos tal tipo de profesores en tal tiempo. Antes se manejaba de manera muy conversada entre la autoridad y el profesor o el director de área. [...] Además la práctica ha sido que ponen a un docente y los demás docentes nos enteramos de que tenemos un colega de área cuando te piden que hagas la prolongación de su contrato. Entonces sí ha sido absolutamente discrecional.³⁴³

Y creo que la figura de que entra por contrato es la que ha pervertido más este tema en la universidad. Porque es una entrada totalmente clientelar [...].³⁴⁴

La universidad también contrata personal académico temporal. Entre estos están las siguientes clases: profesor contratado para dictar una asignatura o parte de ella dentro de un programa; profesor investigador visitante que viene de otra universidad de la región andina o fuera de ella que es invitado a dictar una asignatura o parte de ella en uno de los programas o para participar en algunos proyectos de investigación; profesor investigador asociado, un académico que solicita ser incorporado temporalmente a la planta de la universidad para realizar labores de docencia e investigación, por ejemplo profesores en sabáticos o estudiantes que preparan su tesis doctoral; conferenciante a quien por su reconocida solvencia en un área se le solicita sustentar una conferencia en un curso o seminario; colaborador científico, quien participa en alguno de los programas o proyectos de la universidad, ya sea como parte de su universidad o de su organismo directivo; consultor, un profesor a quien se le encarga la preparación de un informe destinado a la planificación o apoyo a la docencia o la investigación.³⁴⁵

Lo que añaden las Normas de Selección y Contratación de Docentes, respecto a personal académico temporal, es que en el caso de que un docente contratado hubiere dictado

³⁴¹ *Ibíd.*

³⁴² *Ibíd.*

³⁴³ *Ibíd.*

³⁴⁴ *Ibíd.*

³⁴⁵ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 18.

clases por más de tres años consecutivos en el área y sus evaluaciones fueren satisfactorias, el CCA, a solicitud del área, podrá declararlo con carácter estable, continuará siendo contratado, pero su contrato se realizará por el plazo de 5 años y se le pagará cuando corresponda, según el reporte de actividades realizadas.³⁴⁶

La contratación de personal académico temporal se rige por las leyes nacionales del respectivo país, el Reglamento General de Personal de la UASB y las normas específicas de cada programa o proyecto.³⁴⁷

De acuerdo con una de las personas entrevistadas existe una amplia discrecionalidad para la contratación de personal docente temporal y en muchos casos entrarían en juego afinidades de amistad.

En algunos programas, sobre todo de especialización, los temas son muy puntuales. Entonces tú diseñas un programa de especialización y te traes a tus colegas en paquete. Eso no es correcto [...]. Yo creo que se diseñan, poco, pero se diseñan programas ad hoc [...] Hay otros niveles de discrecionalidad de los coordinadores de programas y de los directores de área. Contratan a amigos. Obviamente son amigos de calidad, porque si no, no los podrían traer. Son profesionales de calidad pero no creo que sea lo correcto.³⁴⁸

Respecto a la accesibilidad del DTES en el caso de personal administrativo, la normativa institucional establece que este será seleccionado por llamamiento público y la relación laboral estará regulada por las leyes nacionales, el Reglamento General de Personal de la UASB y las normas que se dicten para el efecto.³⁴⁹ Como ya vimos antes, es el rector quien designa a todo el personal administrativo. Sin embargo, varias personas entrevistadas coinciden en que falta claridad o conocimiento de los procedimientos a seguir e incluso que muchas veces existiendo tales procedimientos se los pasa por alto.

Si me preguntas en cuanto a procedimientos, yo creo que están establecidos. Yo creo que la Jefa de Recursos Humanos tiene establecidos o claros cuáles son los procedimientos en la selección de personal. Lo que yo veo un problema es que esto se deja a un lado y no se aplica [...]. Este último tiempo he visto incorporación de gente que, si bien tienen las capacidades, no aplican los procedimientos que deberían seguirse [...].³⁵⁰

De trabajadores sí me preocupa porque yo creo que ha sido como... a veces no... ha sido discrecional. Un poco ahí el tema de las relaciones familiares y todas esas cosas. Ahí hay una doble visión, si conoces a alguien y es alguien recomendado, quizá es mejor que alguien que no le conoces, pero ahí también hay un nivel de subjetividad que también puede prestarse para ciertos niveles de relaciones de nepotismo. Entonces yo sí creo que la universidad tiene que ser cuidadosa con respecto de eso.³⁵¹

En la Política de la UASB-E sobre alumnos y personal con discapacidad se incluye el cumplir progresivamente con la meta de al menos 4% de sus plazas administrativas y académicas para personas con discapacidad.³⁵² Al momento, la universidad incumple la

³⁴⁶ “Normas para la Selección y Contratación de Docentes”, art. 21.

³⁴⁷ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 19.

³⁴⁸ Entrevista realizada en enero de 2017.

³⁴⁹ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 21.

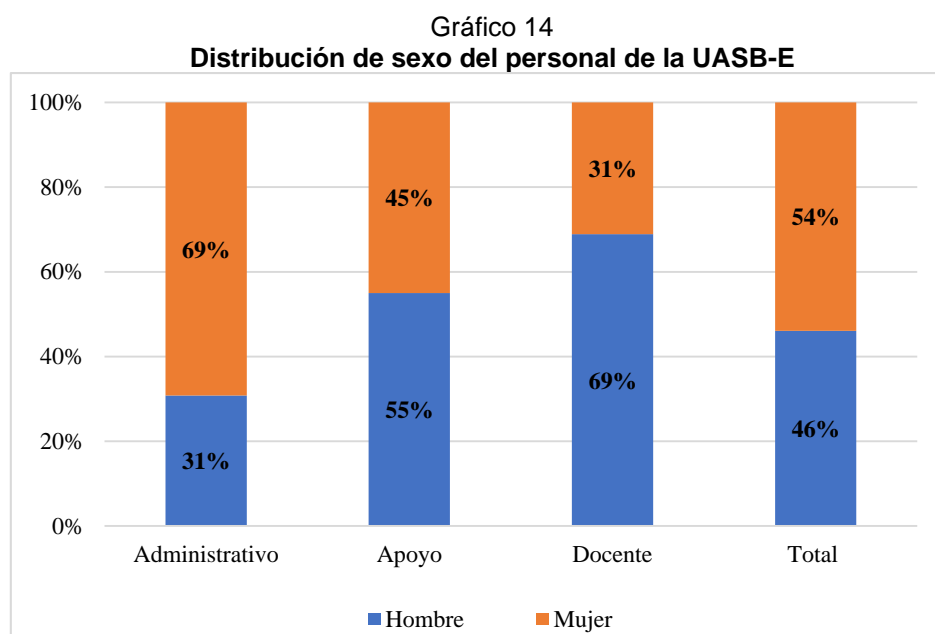
³⁵⁰ Entrevista realizada en enero de 2017.

³⁵¹ *Ibíd.*

³⁵² “Políticas sobre Alumnos y Personal con Discapacidad”, aprobadas por el Comité de Coordinación Académica el 30 de julio de 2012.

disposición de la Ley Orgánica de Discapacidades que obliga a las instituciones públicas a contratar dicho porcentaje de personas con discapacidad.

Pasemos ahora a analizar la configuración del personal de planta de la UASB-E en el año 2016 que tiene un total de 256 personas; de las cuales 146 corresponden al personal administrativo, 20 al personal de apoyo y 90 al personal docente.³⁵³



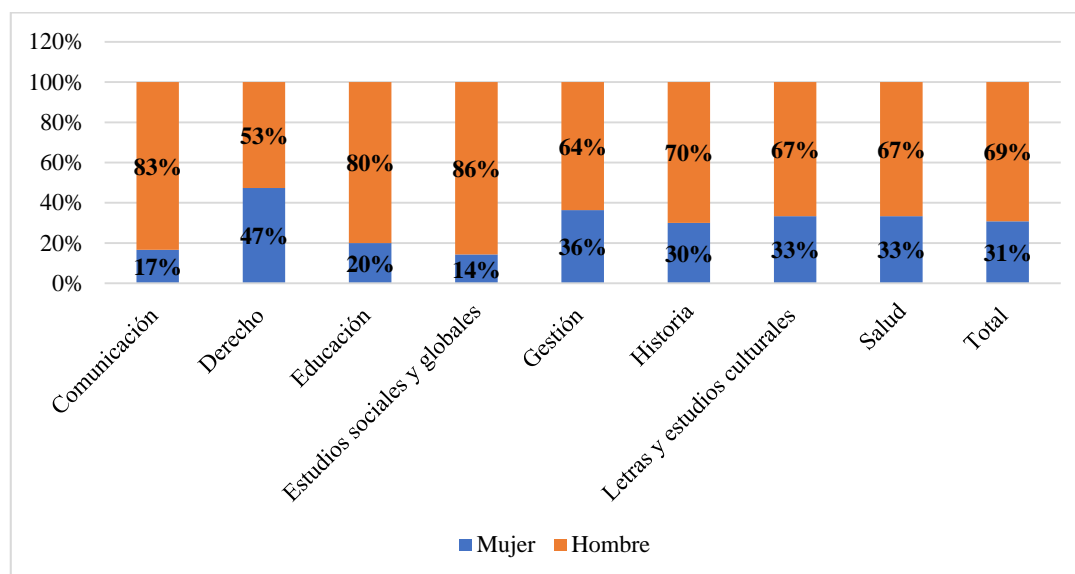
Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

Apreciamos que en el personal administrativo se concentra el mayor porcentaje de mujeres mientras que en el personal docente ocurre justamente lo contrario. Los porcentajes son bastante parejos con relación al personal de apoyo.

Si cruzamos el sexo del personal docente con el área académica a la que pertenece podemos evidenciar que las áreas donde existe una menor participación de mujeres dentro del personal docente de planta son Comunicación, Educación y Estudios sociales y globales. En esta última solo el 14% de docentes son mujeres. El caso del área de Derecho es el único en el que se observa una distribución más equitativa por sexo, en todas las otras áreas el personal docente tiene mayor participación masculina.

³⁵³ Base de datos del personal de planta de la UASB-E de 2016 entregada por Marcela Espinosa, Jefa de Recursos Humanos, a través de correo electrónico de 26 de enero de 2017.

Gráfico 15

Distribución de hombres y mujeres del personal docente de planta por área de trabajo

Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

En la siguiente tabla podemos observar la distribución de nivel en el escalafón administrativo con relación al sexo del personal. Dentro de los niveles de escalafón “Administrativo” (1 al 5) el 74.3% del personal es mujer, siendo los tres primeros grupos (administrativo 1, 2 y 3) donde la concentración es aún mayor. Muy parecido, es el caso del nivel “asistente académico”. Sin embargo, en el caso de los niveles de jefaturas la participación de hombres y mujeres corresponde al 50% respectivamente.

Tabla 5
Nivel en el escalafón según sexo - Personal administrativo

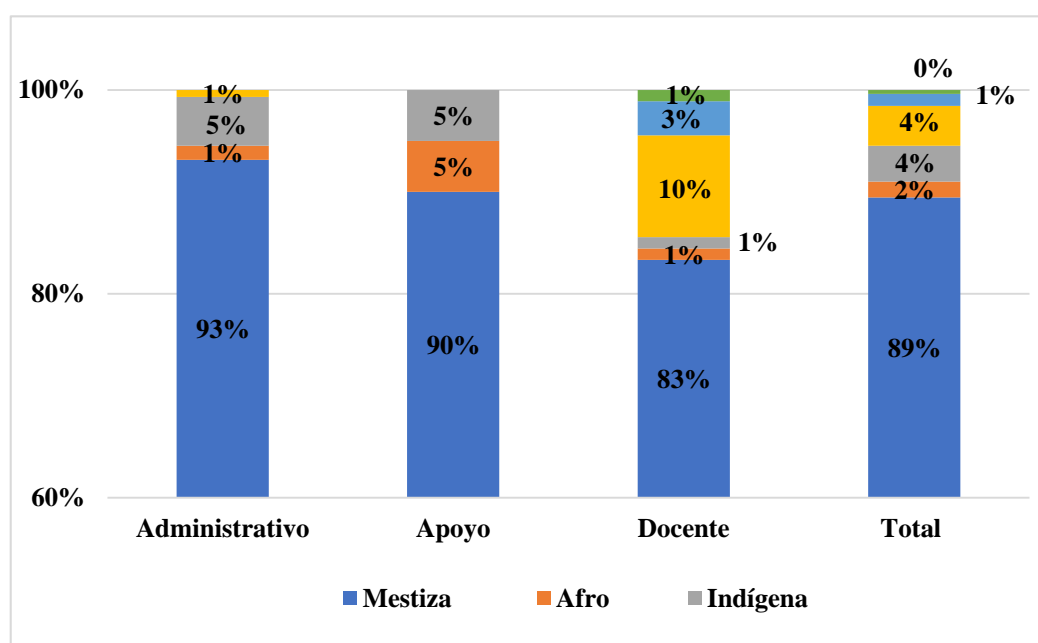
	Frecuencia			Porcentaje		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Administrativo 1	27	8	35	77,1%	22,9%	100%
Administrativo 2	11	2	13	84,6%	15,4%	100%
Administrativo 3	19	3	22	86,4%	13,6%	100%
Administrativo 4	8	4	12	66,7%	33,3%	100%
Administrativo 5	4	3	7	57,1%	42,9%	100%
Asistente académico	14	6	20	70,0%	30,0%	100%
Asistente administrativo	3	4	7	42,9%	57,1%	100%
Auxiliar administrativo 1	3	2	5	60,0%	40,0%	100%
Auxiliar administrativo 2	2	2	4	50,0%	50,0%	100%
Directivo	1		1	100,0%	0,0%	100%
Jefatura 1	2	2	4	50,0%	50,0%	100%
Jefatura 2	3	3	6	50,0%	50,0%	100%
Personal de apoyo 1	8	7	15	53,3%	46,7%	100%
Personal de apoyo 2	1	3	4	25,0%	75,0%	100%
Personal de apoyo 3		2	2	0,0%	100,0%	100%
Responsable de oficina 1	3		3	100,0%	0,0%	100%
Responsable de oficina 2		3	3	0,0%	100,0%	100%

Responsable de oficina 3	1	1	2	50,0%	50,0%	100%
Total	110	55	165	66,7%	33,3%	100%

Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

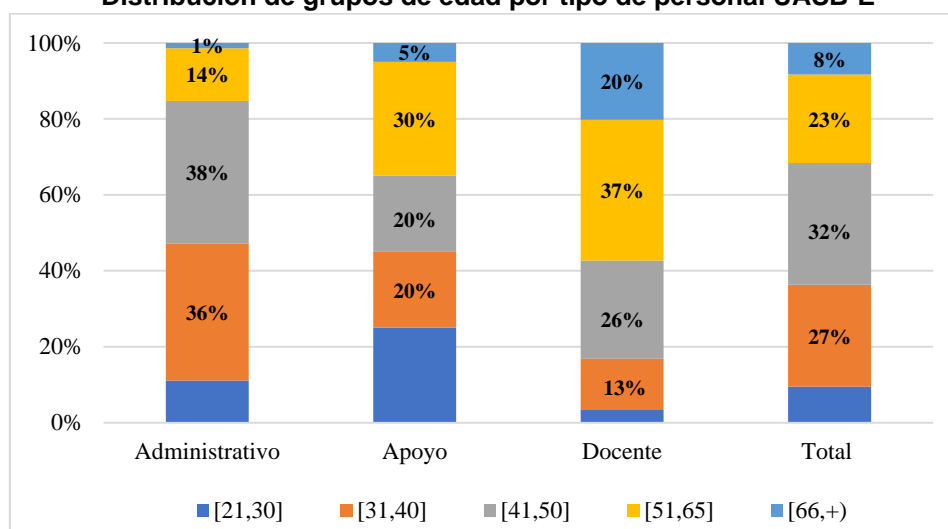
Por otro lado, en el gráfico 16, podemos observar que el promedio total de personas mestizas que trabajan en la UASB-E corresponde a un 89%. El 11% restante corresponde a personas indígenas, blancas, afrodescendientes y mulatas.

Gráfico 16
Distribución de etnia por tipo de personal UASB-E



Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

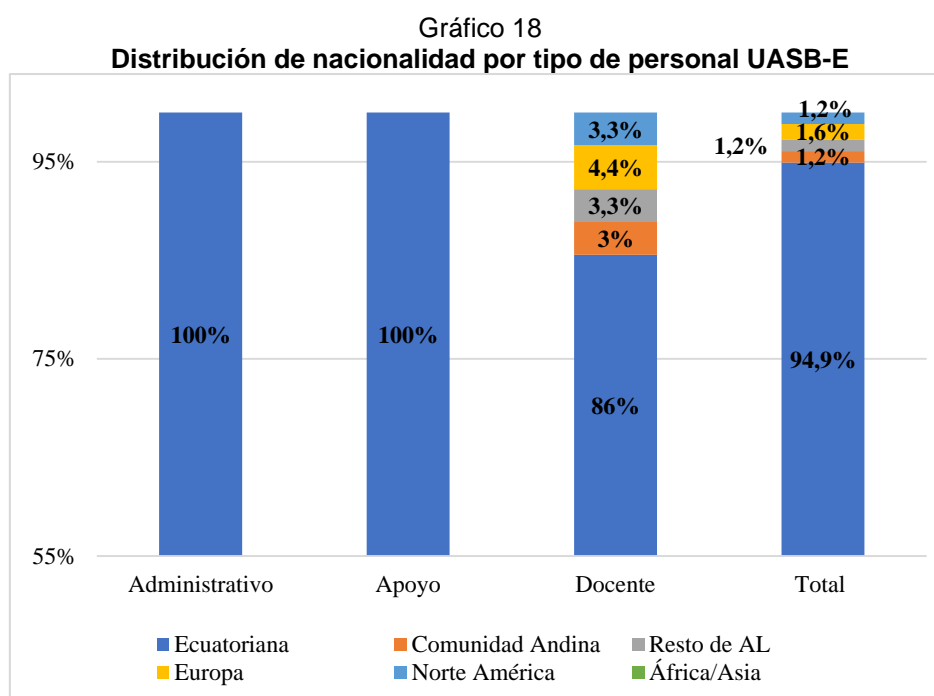
Gráfico 17
Distribución de grupos de edad por tipo de personal UASB-E



Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

Casi el 60% del personal de planta de la UASB-E se encuentra dentro del rango de edad de 31 a 50 años. No deja de ser significativo el porcentaje de un 23% de personas entre 51 a 65 años. Son justamente los rangos de edad extremos los que tienen menor representación.

Tal como evidenciamos en el gráfico 18, el personal administrativo de planta está compuesto en su totalidad por personas de nacionalidad ecuatoriana. En el caso del personal docente encontramos la prevalencia de la nacionalidad ecuatoriana (86%) combinada con la presencia de otras nacionalidades dentro de América Latina, Norte América y Europa que suman un 14%.



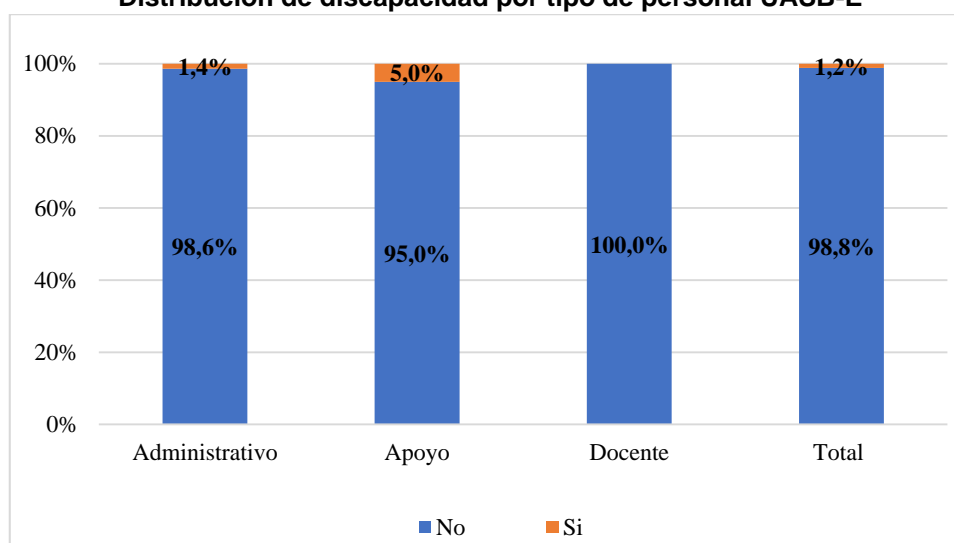
Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

Si observamos la relación entre el personal de planta de la UASB-E y la discapacidad, notamos que el porcentaje de personas con discapacidad es mínimo (3 personas: 2 con discapacidad física y 1 una con discapacidad visual), se concentra en el personal de servicios y administrativo y ciertamente no alcanza a cubrir la cuota exigida por la legislación ecuatoriana que corresponde a un 4% de las personas trabajadoras en una institución.

En el área de Letras hay un docente con discapacidad visual quien dicta una parte de la materia Políticas Culturales; no obstante, es profesor contratado y, por lo mismo, no se lo incluye en el personal de planta.³⁵⁴

³⁵⁴ Entrevista realizada en enero de 2017.

Gráfico 19
Distribución de discapacidad por tipo de personal UASB-E



Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

A pesar de la intención proclamada en la normativa institucional de procurar llegar a un 40% de mujeres en el personal docente, esto no se ha alcanzado. El porcentaje de personas afrodescendientes e indígenas es muy bajo al igual que el porcentaje de personas con discapacidad. La acción afirmativa incluida en las normas de selección y contratación de docentes solo aplica en caso de empate. Aparece como algo necesario, más aún en el espacio universitario, el abrir un debate serio sobre la conveniencia de aplicar acciones afirmativas, cómo hacerlo, qué criterios tener en cuenta, cómo evitar sus desventajas, etc.

Algunas personas entrevistadas señalan que no se ha discutido en la universidad sobre acciones afirmativas; por ello, hay una falta de claridad al respecto e incluso hay quien sostiene que ha sido una discusión reprimida.

Creo que ha sido reprimida. Hay una tendencia, que es la misma discusión que hay en todos lados, entre la acción afirmativa y la meritocracia. Y la meritocracia siempre es algo relativa, porque siempre juegan mucho las condiciones. Pero ha sido reprimida la discusión. A veces cuando ha emergido en el Comité de Coordinación Académica una discusión sobre esto, el Enrique no quiere... Digamos, plantea su posición fuerte y entonces la discusión se cierra. Digamos, dice alguien algo, se afirma algo, pero en realidad no ha habido una discusión sistemática, con un grupo de trabajo sobre el tema, una propuesta que plantee los términos del debate, que lo someta. Eso no ha habido. [...] Eso no se ha hecho respecto de la acción afirmativa. La acción afirmativa... yo creo que debería haber, pero no se ha incorporado sistemáticamente. Se la ha incorporado muy marginalmente en algunas normas, mediante concurso, pero es solo para los casos en los que hay empates. Y creo que no es suficiente. Y la prueba es que tenemos muchas menos mujeres [...].³⁵⁵

[...] no hay una discusión del tema. Y me parece que no hay una comprensión adecuada de todos esos elementos. Incluso, de criterios de selección, porque a veces se cree que ser mujer o ser discapacitado ya eso da un puntaje. Pero eso es más bien un criterio que ayuda a decidir cuándo hay varias. “Soy indígena y me tienen que aceptar” o “Soy discapacitado y,

³⁵⁵ Ibíd.

por ese hecho, tienen que darme el cargo”. Entonces ahí me parece que no hay una clara comprensión, justo por una falta de mayor debate.³⁵⁶

2.2. Accesibilidad física

Incluye el facilitar el acceso al lugar de trabajo a las personas con discapacidad; por ejemplo, aquellas que usan sillas de ruedas.

En el capítulo referente al derecho a la educación superior ya nos referimos a las políticas de la UASB-E respecto a la accesibilidad material de estudiantes con discapacidad; estas resultan totalmente aplicables a las personas trabajadoras con discapacidad.

2.3. Accesibilidad de información sobre acceso al empleo

Comprende el derecho de procurar, obtener y difundir información sobre los medios para obtener acceso al empleo mediante el establecimiento de redes de información sobre el mercado del trabajo en los planos local, regional, nacional e internacional. Consideramos que, en el caso de las IES, implica brindar información sobre oportunidades de trabajo en estas instituciones, así como también, facilitar información sobre oportunidades de trabajo para sus ex estudiantes a través de las denominadas bolsas de trabajo.

3. Aceptabilidad y calidad

Tiene que ver especialmente con el derecho de la persona trabajadora a condiciones justas y favorables de trabajo, en particular a condiciones laborales seguras, el derecho a constituir sindicatos y el derecho a elegir y aceptar libremente empleo.³⁵⁷

Cabe señalar que el Comité DESC sostiene que en el artículo 7 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales se incluye una lista no exhaustiva de elementos básicos para garantizar condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias. La mención del término “en especial” indica que también son importantes otros elementos a los que no se hace referencia expresa. En este contexto, el Comité ha subrayado sistemáticamente factores como la protección contra la violencia y el acoso, incluido el acoso sexual³⁵⁸; y las licencias de maternidad, de paternidad y parental remuneradas también entran en la comprensión de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias.³⁵⁹

3.1. Salario equitativo

Al hacer referencia al derecho a un salario equitativo, el Comité DESC advierte que:

[...] la noción de salario equitativo no es estática, pues depende de una serie de criterios objetivos no exhaustivos que reflejan no solo el resultado del trabajo, sino también las responsabilidades del trabajador, el nivel de calificación y de educación necesario para

³⁵⁶ *Ibíd.*

³⁵⁷ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 18...*, párrafo 12.

³⁵⁸ Trataremos estos temas en el capítulo relacionado con el cumplimiento de estándares del derecho a una vida libre de violencia.

³⁵⁹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 23 sobre el derecho a condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias (artículo 7 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*, 2016, párrafo 6.

desempeñar el trabajo, las consecuencias que el trabajo tiene en la salud y la seguridad del trabajador, las dificultades específicas relacionadas con el trabajo y la repercusión en la vida personal y familiar del trabajador.³⁶⁰

Además, precisa que los salarios deben pagarse en su totalidad, regularmente y sin atrasos.³⁶¹ Reitera que la remuneración debe ser igual por trabajo de igual valor sin distinción por motivos de sexo, raza, origen étnico, nacionalidad, condición de migrante o estado de salud, discapacidad, edad, orientación sexual o identidad de género o por cualquier otro motivo.³⁶²

Con relación a las remuneraciones, la normativa institucional establece que las remuneraciones del personal permanente se harán de acuerdo con las normas de la universidad establecidas para el efecto según la ubicación individual en el escalafón respectivo y conforme a las legislaciones nacionales vigentes. A través de una resolución rectoral especial, se norma el sistema de remuneraciones para cada sede.³⁶³

Existe una normativa específica respecto a la remuneración de docentes.³⁶⁴ En el siguiente cuadro,³⁶⁵ realizaremos una comparación de los ingresos, beneficios, subsidios, ingresos adicionales y apoyos para el desarrollo académico de los docentes de planta (escalafonados y por contrato).

³⁶⁰ *Ibíd.*, párrafo 10.

³⁶¹ *Ibíd.*

³⁶² *Ibíd.*, párrafo 11.

³⁶³ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 25.

³⁶⁴ “Normas para la Remuneración de los Docentes”, aprobadas por el Consejo Superior el 17 de octubre de 2014.

³⁶⁵ Ver “Normas para la Remuneración de los Docentes”, arts. 5-22.

Docentes de planta escalafonados

INGRESO MENSUAL

- *Sueldo mensual acorde a su categoría escalafonaria
- *Subsidio de antigüedad (3% de su sueldo por año cumplido de trabajo después de tres años en esta modalidad)
- *El funcional por función de gestión académica, según la respectiva tabla.
- *Las aportaciones patronales al IESS y al Fondo de Reserva y al Fondo de Jubilación de la universidad, a los seguros privados de vida y salud.
- *Decimotercera y decimocuarta remuneraciones cuando corresponda.
- *Pago mensual a docentes responsables por proyectos financiados externamente y que contemple un ingreso específico para el efecto. Hasta 50% del sueldo de su categoría en el caso de tiempo completo y hasta el 100% en caso de medio tiempo, dependiendo de su dedicación al proyecto.

INGRESOS ADICIONALES

- *Bonificación por el día de la universidad.
- *Bonificación de fin de año.
- *Bonificación por finalización de proyectos de investigación.
- *Pago adicional por docencia o dirección de tesis u otros trabajos, según las tablas vigentes.

SUBSIDIOS³⁶⁶ Y BENEFICIOS

- *Subsidio familiar (USD 20 mensuales por cada hijo menor a 24 años)
- *Subsidio de cuidado infantil: (USD 55 mensuales, por cada hijo de 0-3 años o hasta que ingresen a pre básica y que no asisten a guardería o taller)

Docentes de planta por contrato

INGRESO MENSUAL

- *Sueldo mensual según tabla correspondiente
- *El funcional por función de gestión académica, según la respectiva tabla.
- *Las aportaciones patronales al IESS y al Fondo de Reserva y a los seguros privados de vida y salud.
- *Decimotercera y decimocuarta remuneraciones cuando corresponda
- *Pago mensual a docentes responsables por proyectos financiados externamente y que contemple un ingreso específico para el efecto. Hasta 50% del sueldo de su categoría en el caso de tiempo completo y hasta el 100% en caso de medio tiempo, dependiendo de su dedicación al proyecto

INGRESOS ADICIONALES

- *Bonificación por finalización de proyectos de investigación.
- *Pago adicional por docencia o dirección de tesis u otros trabajos, según las tablas vigentes.

SUBSIDIOS Y BENEFICIOS

- *Subsidio familiar (USD 20 mensuales por cada hijo menor a 24 años)
- *Subsidio de cuidado infantil : (USD 55 mensuales, por cada hijo de 0-3 años o hasta que ingresen a pre básica y que no asisten a guardería o taller)

³⁶⁶ En cuanto a los montos actualizados de los subsidios, la información fue facilitada por Marcela Espinosa, Jefa de Recursos Humanos de la UASB-E por correo electrónico del 26 de enero de 2017.

*Subsidio de Guardería: (Hasta USD 110 mensuales contra presentación de factura, por cada hijo de 0-3 años o hasta que ingresen a pre básica y que asistan a guardería o taller)

Subsidio de Educación: USD 35 mensuales por cada hijo en edad de escolaridad menor a 24 años (se consideran edad de escolaridad desde que ingresan a pre básica).

*Rebaja en costos de colegiatura para sus cónyuges o hijos.

*Acceso a préstamos a los Fondos de la universidad.

*Uso de instalaciones que la Institución ponga a disposición de sus funcionarios.

*Derecho a almuerzo en días laborables.

DESARROLLO ACADÉMICO

*Un viaje anual a una actividad académica de su elección, con un pasaje (que no excede del costo del pasaje más alto dentro del Área Andina) y hasta 5 días de viáticos pagados por la universidad (de acuerdo con la tabla de los países andinos). Si no se realiza el viaje un año se puede acumular para el segundo año para ir a países fuera de Área Andina.

*Derecho, por una sola vez, a un apoyo de la universidad para la realización de estudios doctorales (licencia con sueldo hasta por 9 meses, pasajes y viáticos).

*Licencia sin sueldo hasta por tres meses para realizar programas posdoctorales o intercambio académico.

*Realizar proyectos de investigación con el financiamiento del Fondo de Investigaciones.

*Subsidio de Guardería: (Hasta USD 110 mensuales contra presentación de factura, por cada hijo de 0-3 años o hasta que ingresen a pre básica y que asistan a guardería o taller)

Subsidio de Educación: USD 35 mensuales por cada hijo en edad de escolaridad menor a 24 años (se consideran edad de escolaridad desde que ingresan a pre básica).

*Rebaja en costos de colegiatura para sus cónyuges o hijos.

*Uso de instalaciones que la Institución ponga a disposición de sus funcionarios.

*Derecho a almuerzo en días laborables.

DESARROLLO ACADÉMICO

* Solicitar un viaje anual a una actividad académica de su elección, con un pasaje (que no excede del costo del pasaje más alto dentro del Área Andina) y hasta 5 días de viáticos pagados por la universidad (de acuerdo con la tabla de los países andinos). El aporte podrá ser parcial. Esta opción no es acumulable

*Podrán solicitar por una sola vez apoyo para estudios doctorales. La respuesta dependerá de la conveniencia institucional y las disponibilidades presupuestarias.

Vale la pena destacar el compromiso de la UASB-E de promover y apoyar para que todo su personal de planta escalafonado actual obtenga su título de doctorado (PhD o su equivalente) en los próximos 5 años.³⁶⁷

Aunque en algunas entrevistas se hizo referencia al apoyo que efectivamente la UASB-E ha brindado a docentes para seguir estudios doctorales, realizar su tesis doctoral y obtener el título de PhD no contamos con datos globales de este tipo de ayuda. Cabría indagar más al respecto y visibilizar los mecanismos institucionales para promover este tipo de ayudas más allá de la iniciativa individual de cada docente.

La normativa institucional hace referencia también a dos modalidades adicionales de docentes. Los docentes contratados³⁶⁸, aquellos que se vinculan a la universidad para dictar una materia o parte de ella en uno de los programas y que pueden cumplir también con actividades de coordinación de programas, tutoría, lectura de tesis y participación en tribunales; supervisión y calificación de monografías; formulación de proyectos y otras actividades de consultoría; participación en proyectos de investigación y vinculación con la colectividad. Y los docentes visitantes o invitados³⁶⁹ que vienen de una universidad de la subregión andina o fuera de ella, que dictan una asignatura o parte de ella y que pueden realizar las siguientes actividades: tutoría, lectura de tesis y participación en tribunales; supervisión y calificación de monografías; formulación de proyectos y otras actividades de consultoría; participación en proyectos de investigación. En ambos casos, el pago se hace en conformidad con los reportes de clases dictadas o actividades cumplidas y de acuerdo con los montos establecidos para cada actividad.

En caso de que se los haya nombrado como profesor contratado designado, por haber mantenido por más de tres años vínculo con la universidad y haber obtenido evaluaciones satisfactorias, recibirán cada año en el mes de julio una bonificación adicional de acuerdo con el número de clases dictadas y a los años de ejercicio de la docencia en la universidad.³⁷⁰

Consideramos que en el caso de los docentes contratados designados cabría aplicar la contratación por jornada parcial permanente y considerar su vinculación como personal de planta. De esta manera, se cumpliría con los estándares internacionales de la aceptabilidad del DES que, respecto al personal docente contratado regularmente a tiempo parcial, establece que debe percibir proporcionalmente la misma remuneración y disfrutar de condiciones de empleo básicas equivalentes a las del personal docente empleado a tiempo completo por lo que se refiere a las vacaciones pagadas y los permisos por enfermedad y maternidad; los pagos correspondientes deben determinarse proporcionalmente a las horas trabajadas o al sueldo percibido; estar debidamente protegido por la seguridad social y, cuando proceda, poder acogerse a los planes de jubilación de los empleadores.³⁷¹ Guardaría concordancia además con el Mandato Constituyente No. 8 y con la legislación nacional respecto de los trabajadores contratados en la modalidad de tiempo parcial permanente.

³⁶⁷ Disposición Transitoria Tercera de las “Normas para la Selección y Contratación de Docentes”.

³⁶⁸ “Normas para la Remuneración de los Docentes”, art. 27.

³⁶⁹ *Ibíd.*, art. 32.

³⁷⁰ *Ibíd.*, arts. 29, 31 y 34.

³⁷¹ “Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior” (UNESCO: 1997), párrafo 72.

La normativa institucional reconoce al personal permanente, tanto académico como administrativo, el derecho a la seguridad social y las demás prestaciones establecidas por la universidad o por las legislaciones nacionales.³⁷²

También existe una normativa específica sobre remuneraciones del personal directivo y administrativo de la UASB-E. Las remuneraciones dependen de la modalidad de contratación que puede ser como personal de planta escalafonado, personal por contrato y personal contratado.³⁷³

El personal de planta escalafonado está conformado por funcionarios de carrera de la universidad. Realizan labores de dirección, de gestión y tareas administrativas o de servicios y se ubican en el escalafón y ascienden, de acuerdo con las normas dictadas para el efecto.³⁷⁴ Cabe resaltar que no existe aún una normativa específica sobre el escalafón del personal administrativo.

El pago de horas extras solo es reconocido al personal que consta en el escalafón como administrativo y de apoyo.³⁷⁵

El personal por contrato se refiere a aquellos que se vinculan a la institución por periodos de hasta un año mediante la respectiva contratación y no se ubican en el escalafón de la universidad.³⁷⁶

En efecto, en algunas normas institucionales se señala que las contrataciones se regirán por la legislación nacional del país donde funciona la sede a más de las normas que como organismo internacional rigen a la UASB.³⁷⁷ La única disposición expresa de la normativa institucional que exceptúa la aplicación de normativa nacional es aquella que señala que las normas que se dictan para los servidores públicos del Ecuador no son aplicables en la UASB-E.³⁷⁸ Como sabemos, en el caso de la legislación nacional, se establece que el contrato individual de trabajo a tiempo indefinido es la modalidad típica de la contratación laboral estable o permanente y que su extinción se producirá únicamente por las causas y procedimientos establecidos en el Código de Trabajo. El tiempo de prueba, cuando se celebre por primera vez este tipo de contrato, tendrá una duración máxima de noventa días, dentro del cual cualquiera de las partes podrá dar por terminado el contrato libremente.³⁷⁹

³⁷² “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 27.

³⁷³ “Normas para la Remuneración del Personal Directivo y Administrativo de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”, expedidas por Resolución Rectoral No. 099-RA-UASB-SE-12 de 20 de junio de 2012 y aprobadas por el Consejo Superior el 17 de octubre de 2014, art. 4.

³⁷⁴ *Ibíd.*, art. 5.

³⁷⁵ *Ibíd.*, art. 15.

³⁷⁶ *Ibíd.*, art. 11.

³⁷⁷ “Reglamento General de Personal”, art. 3; “Normas para la Remuneración de los Docentes”, art. 2; y “Normas para la Remuneración del Personal Directivo y Administrativo de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”, art. 2.

³⁷⁸ “Normas para la Remuneración del Personal Directivo y Administrativo de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”, art. 3; “Normas para la Remuneración de los Docentes”, art. 3.

³⁷⁹ Arts. 2 y 3 de *Ley Orgánica para la Justicia Laboral y Reconocimiento del Trabajo en el Hogar*, que reforman los arts. 14 y 15 del *Código de Trabajo*. Registro Oficial 483 de 10 de abril de 2015.

Se entiende por personal contratado a aquellas personas contratadas por la universidad para la realización de consultorías o trabajos eventuales requeridos por la institución.³⁸⁰

En el siguiente cuadro³⁸¹ realizaremos una comparación de los ingresos, beneficios, subsidios, ingresos adicionales y apoyos para el personal administrativo (de planta escalafonado y por contrato).

³⁸⁰ “Normas para la Remuneración del Personal Directivo y Administrativo de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”, art. 18.

³⁸¹ Ver *ibíd.*, arts.5-16.

PERSONAL DE PLANTA ESCALAFONADO INGRESO MENSUAL

- *Sueldo mensual acorde a su categoría escalafonaria y dedicación
- *Subsidio de antigüedad (3% de su sueldo por año cumplido de trabajo después de tres años en esta modalidad)
- *Las aportaciones patronales al IESS y al Fondo de Reserva y al Fondo de Jubilación de la universidad, a los seguros privados de vida y salud.
- *Decimotercera y decimocuarta remuneraciones cuando corresponda.

INGRESOS ADICIONALES

- *Bonificación por el día de la universidad.
- *Bonificación de fin de año.
- *Pagos adicionales por trabajos que no esté comprendidos en sus responsabilidades contractuales.

SUBSIDIOS Y BENEFICIOS

- *Subsidio familiar (USD 20 mensuales por cada hijo menor a 24 años)
- *Subsidio de cuidado infantil: (USD 55 mensuales, por cada hijo de 0-3 años o hasta que ingresen a pre básica y que no asisten a guardería o taller)
- *Subsidio de Guardería: (Hasta USD 110 mensuales contra presentación de factura, por cada hijo de 0-3 años o hasta que ingresen a pre básica y que asistan a guardería o taller)
- Subsidio de Educación: (USD 35 mensuales por cada hijo en edad de escolaridad menor a 24 años (se consideran edad de escolaridad desde que ingresan a pre básica).
- *Rebaja en costos de colegiatura para sus cónyuges o hijos.
- *Acceso a préstamos a los Fondos de la universidad.
- *Uso de instalaciones que la Institución ponga a disposición de sus funcionarios.
- *Derecho a almuerzo en días laborables.

DESARROLLO PROFESIONAL Y LABORAL

- *Apoyo para la realización de estudios que podrá consistir en: a) licencia con sueldo para estudios hasta por 9 meses, cuando la Universidad disponga que el funcionario los realice. Esta modalidad podrá incluir apoyo adicional, a juicio del rector; b) apoyo hasta el 100% del valor de los estudios, cuando estos se realizan por

PERSONAL POR CONTRATO INGRESO MENSUAL

- *Sueldo mensual según la tabla correspondiente
- *Las aportaciones patronales al IESS y al Fondo de Reserva y a los seguros privados de vida y salud.
- *Decimotercera y decimocuarta remuneraciones cuando corresponda.

INGRESOS ADICIONALES

SUBSIDIOS Y BENEFICIOS

- *Subsidio familiar (USD 20 mensuales por cada hijo menor a 24 años)
- *Subsidio de cuidado infantil: (USD 55 mensuales, por cada hijo de 0-3 años o hasta que ingresen a pre básica y que no asisten a guardería o taller)
- *Subsidio de Guardería: (Hasta USD 110 mensuales contra presentación de factura, por cada hijo de 0-3 años o hasta que ingresen a pre básica y que asistan a guardería o taller)
- Subsidio de Educación: (USD 35 mensuales por cada hijo en edad de escolaridad menor a 24 años (se consideran edad de escolaridad desde que ingresan a pre básica).
- *Rebaja en costos de colegiatura para sus cónyuges o hijos.
- *Uso de instalaciones que la Institución ponga a disposición de sus funcionarios.
- *Derecho a almuerzo en días laborables.

DESARROLLO PROFESIONAL Y LABORAL

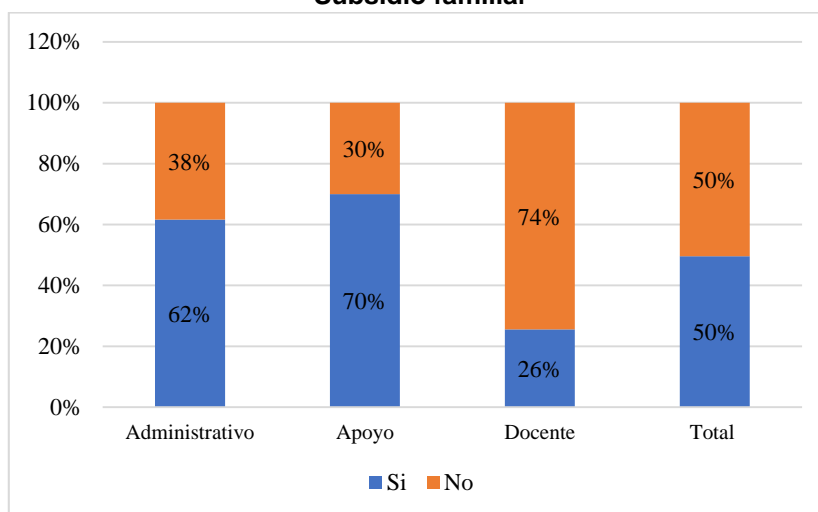
- *En forma excepcional el rector podrá autorizar apoyo para realizar estudios según las conveniencias institucionales y las disponibilidades presupuestarias.

disposición de la universidad; c) apoyo de hasta el 50% del valor de los estudios cuando los realiza por iniciativa del solicitante y son pertinentes para el trabajo que realiza en la institución, a juicio del rector, previo informe del respectivo jefe.

Todo el personal de planta de la UASB-E se encuentra afiliado al Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social (IESS) ³⁸²y a un seguro privado.

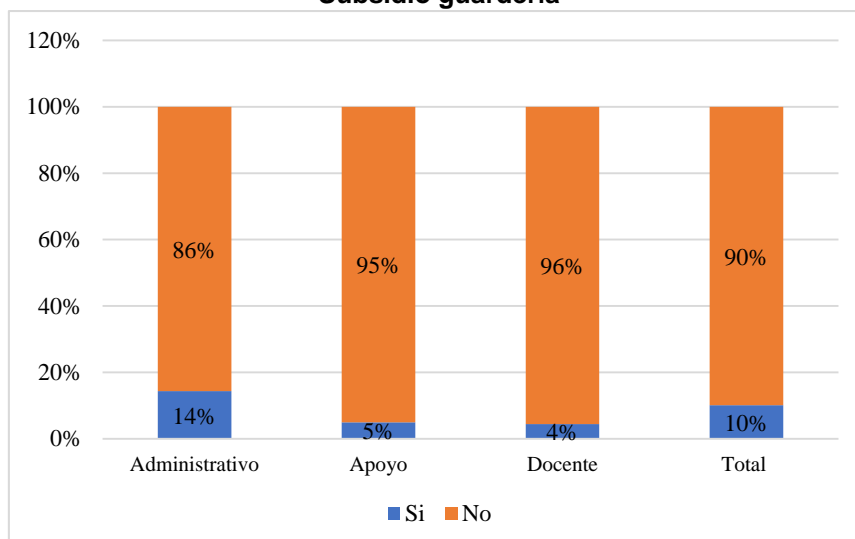
Los siguientes gráficos dan cuenta del personal de planta que goza de los subsidios (familiar, educativo, de cuidado y guardería). Recordemos que para acceder a estos subsidios se requiere entregar partidas de nacimiento o copias de cédula de los hijos y facturas de pago de guardería o centros educativos. Por lo tanto, el personal que no tiene hijos, que tiene hijos mayores de 24 años o que no ha entregado los justificativos no accede a estos subsidios. Tal como se aprecia en los gráficos el menor acceso a estos beneficios se da en el personal docente.

Gráfico 20
Subsidio familiar



Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

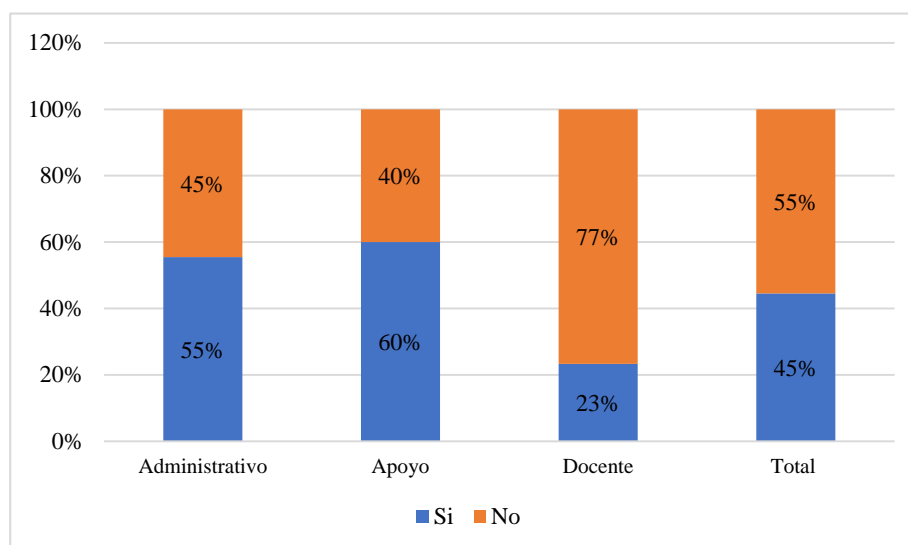
Gráfico 21
Subsidio guardería



Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

³⁸² Información entregada por Marcela Espinosa, jefa de Recursos Humanos de la UASB-E a través de correo electrónico de 26 de enero de 2017.

Gráfico 22
Subsidio en educación



Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

Ciertamente una de las fortalezas de la UASB-E tiene que ver con las condiciones de trabajo del personal de planta respecto al cumplimiento del pago de remuneraciones, beneficios sociales, subsidios y otras condiciones de desarrollo profesional y laboral que en algunos casos van más allá de lo exigido por la legislación laboral ecuatoriana.

No obstante, consideramos que la distinción entre personal de planta escalafonado y por contrato, tanto en personal docente como administrativo, no tiene una justificación razonable a la luz de los estándares del derecho al trabajo y que una vez que la persona contratada supera el periodo de prueba su contrato debería convertirse en indefinido.

En general, la mayor parte de políticas laborales de conciliación del mundo del trabajo y la familia son de tres tipos: aquellas que dan tiempo para el cuidado, aquellas que entregan dinero para facilitar dicho cuidado y aquellas que prestan servicios de cuidado directamente. En el caso de la UASB-E la mayor parte de políticas se centran en brindar apoyo económico, a través de los subsidios (familiar, de cuidado, de guardería, educativo), en facilitar el acceso a instalaciones de recreación para la familia (por ejemplo, los departamentos en la playa) y en dar tiempo para el cuidado como licencias de maternidad, paternidad y permiso de lactancia de acuerdo con la legislación nacional. También se contempla la rebaja de colegiatura para familiares de las personas que trabajan de planta en la UASB-E, así como la posibilidad de cobertura familiar en el seguro privado, subsidiando a quienes tienen menores ingresos dentro del personal de planta.³⁸³

Algunas de las personas entrevistadas manifestaron su preocupación por que ahora que el Ministerio de Educación reorganizó las clases de escuelas y colegios por quimestres, las vacaciones de los hijos no coinciden con las de los padres y madres en el mes de febrero y muchas veces, principalmente las madres no tienen con quien dejar a sus hijos e hijas los traen a la universidad. Sugieren contar con respuestas institucionales para dar respuesta a esta problemática. Una de las personas entrevistadas propone que se estudie

³⁸³ Entrevista realizada en enero de 2017.

la posibilidad de que la UASB-E brinde un servicio de guardería y tareas dirigidas que pueda favorecer a los hijos del personal de la UASB-E e incluso a sus estudiantes.³⁸⁴

En la siguiente tabla vemos que 8 mujeres y 5 hombres han gozado de licencia de maternidad y paternidad en los tres últimos años en la UASB-E.

Tabla 6
Licencias de maternidad y paternidad según sexo y tipo de personal 2014-2016

	Frecuencia			Porcentaje		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Administrativo	7	4	11	63,6%	36,4%	100%
Apoyo	0	1	1	0,0%	100,0%	100%
Docente	1	0	1	100,0%	0,0%	100%
Total	8	5	13	61,5%	38,5%	100%

Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2014-2015- 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).

Elaboración propia.

Lo que recomendamos es que todo el personal de planta reciba todos los beneficios eliminando el tratamiento preferencial del personal de planta escalafonado frente al personal de planta por contrato hasta cuando esta clasificación sea abolida por completo.

No podemos dejar de señalar que el mantener las condiciones laborales favorables con las que ya cuenta el personal de planta escalafonado de la UASB-E y el ampliar estas condiciones para el personal de planta por contrato e incluso considerar la inclusión de docentes contratados designados como personal de planta en la modalidad de jornada parcial permanente implica contar con recursos económicos. El aporte estatal constituye un porcentaje alto del presupuesto de la universidad, por lo mismo el que el Estado no haya transferido los fondos que por ley tiene derecho la UASB-E y la aprobación de las reformas a la LOES que restringen la transferencia de fondos a universidades públicas basadas en convenios internacionales únicamente al otorgamiento de becas, constituye sin duda una amenaza real a la factibilidad de cumplimiento de estos estándares del DTES.

3.2. Derecho a iguales oportunidades de promoción

Otro elemento a tener en cuenta dentro de los estándares del derecho al trabajo es el derecho a iguales oportunidades de promoción a través de procedimientos equitativos, transparentes y basados en el mérito que respeten los derechos humanos.

Los criterios aplicables de tiempo de servicio y capacidad deberían incluir también una evaluación de las circunstancias individuales, así como los distintos papeles y experiencias de los hombres y las mujeres, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todos. No deberían tener cabida criterios irrelevantes como las preferencias personales o los vínculos familiares, políticos y sociales. Del mismo modo, los trabajadores deben tener la oportunidad de ser promovidos al margen de represalias relacionadas con la actividad sindical o política. La referencia a la igualdad de oportunidades implica que la contratación, la promoción o la rescisión no pueden ser discriminatorias. Esto es sumamente importante en el caso de las mujeres y de otros trabajadores, como los trabajadores con discapacidad, los trabajadores de determinadas

³⁸⁴ *Ibíd.*

minorías étnicas, nacionales y de otra índole, los trabajadores homosexuales, bisexuales, transgénero e intersexuales, los trabajadores de edad y los trabajadores indígenas.³⁸⁵

El Comité DESC destaca que tres indicadores clave interrelacionados de la igualdad de género en el contexto de los derechos laborales —el “techo de cristal”, la “diferencia salarial por razón de sexo” y el “suelo adherente”— están lejos de ser satisfactorios y que evidencian e incumplimiento del derecho a condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias. Afirma que “la discriminación interseccional y la falta de un enfoque de todo el ciclo de vida con respecto a las necesidades de las mujeres conducen a una acumulación de desventajas que afecta negativamente al derecho a condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias y a otros derechos”.³⁸⁶ Recomienda para alcanzar la igualdad de oportunidades para la promoción de las mujeres trabajadoras la aplicación de medidas especiales de carácter temporal. Resalta que la evaluación del “valor” del trabajo debe evitar los estereotipos de género que podrían infravalorar el trabajo realizado principalmente por las mujeres.³⁸⁷

Respecto a la promoción del personal académico, la normativa institucional reconoce cuatro categorías en el escalafón docente, a saber: Profesor Principal 1 y 2 y Profesor Agregado 1 y 2.³⁸⁸

Todos los profesores de planta escalafonados de la UASB-E son titulares y de conformidad con su dedicación pueden ser de tiempo completo o medio tiempo. De forma excepcional, se puede designar profesores a tiempo parcial, pero solo en las categorías de agregados 1 y 2.³⁸⁹

Para ser profesor titular de planta escalafonado de la universidad, se requiere poseer título de doctor (PhD o equivalente).³⁹⁰

En la UASB, se ingresa a la categoría de Profesor Agregado 2; solo de forma excepcional se admite a un académico en una categoría superior, siempre que demuestre particulares méritos ante el Comité de Escalafón.³⁹¹

Para poder solicitar ascenso de categoría, una de los requisitos se relaciona con el tiempo de vinculación a la universidad. De acuerdo con el Reglamento General de Personal de la UASB, 5 años como profesor agregado 2, 6 años como profesor agregado 1 y 7 años

³⁸⁵ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación general núm. 23 sobre el derecho a condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias (artículo 7 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*, 2016, párrafo 31.

³⁸⁶ *Ibíd.*, párrafo 47.

³⁸⁷ *Ibíd.*, párrafo 47.

³⁸⁸ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 8; “Normas sobre el Escalafón Docente para la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Nacional Ecuador”, aprobadas por el Consejo Superior el 7 de octubre de 2014, art. 4.

³⁸⁹ “Normas sobre el Escalafón Docente para la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Nacional Ecuador”, art. 4.

³⁹⁰ La segunda disposición transitoria de las “Normas sobre el Escalafón Docente para la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Nacional Ecuador” establece que “los docentes escalafonados que hubieren llegado a un nivel en el escalafón no perderán esa calidad al entrar en vigencia estas normas. Las disposiciones que establecen el requisito de poseer el grado de doctor para ejercer la docencia principal regirán solo para el futuro”.

³⁹¹ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, arts. 8 y 10.

como profesor principal 2.³⁹² Con relación al tiempo de permanencia como profesor agregado, se presenta una contradicción entre lo establecido en el Reglamento General de Personal (5 años) y las Normas sobre el Escalafón Docente para la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Nacional Ecuador (6 años).³⁹³ Sostenemos que debe prevalecer el criterio más favorable para el trabajador/a, esto es el tiempo señalado por el Reglamento General de Personal de la UASB.

Cabe decir que solo contará el tiempo de servicio efectivo, no se compatibilizarán los periodos de licencia sin sueldo o ausencia por otras causas. Sí contará el tiempo que el docente hubiera obtenido licencia parcial y disminución de la dedicación académica.³⁹⁴

Al respecto, es importante tener en cuenta que la Recomendación de la UNESCO relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior establece que los permisos concedidos en el marco de intercambios culturales o científicos bilaterales y multilaterales o de programas de asistencia técnica en el extranjero se deben considerar parte del servicio, garantizando los beneficios de antigüedad, ascensos y jubilación.³⁹⁵

Cabe precisar que de acuerdo con la normativa institucional: “No se considera licencia o ausencia el uso de vacaciones, el permiso por razones de salud, estancias de intercambio académico con sueldo completo, menores de tres meses o el ejercicio del sabático”.³⁹⁶

Para resolver sobre ascensos del personal académico funciona un Comité de Escalafón integrado por tres miembros que tienen relación académica con la universidad pero que no son personal de planta. El rector designa a dos de ellos y la Asamblea de académicos de planta, convocada por la asociación de docentes, designa uno. Duran 5 años en sus funciones y pueden ser designados nuevamente.³⁹⁷

Las solicitudes se presentan una vez al año (en agosto). El Comité se reúne una vez al año (entre septiembre y octubre) para considerar las solicitudes que se hubieren presentado. El Comité establece un sistema de puntaje en una escala del 1 al 100 para evaluar los méritos de la solicitud de ascenso, en el que se consideran publicaciones; reporte de actividades docentes y sus evaluaciones; reporte de actividades de investigación (particularmente aquellas publicadas) y reportes de actividades de planificación o dirección universitaria o gestión académica realizadas en la universidad. El solicitante puede pedir la entrega de una copia de la tabla de puntajes obtenidos. El Comité delibera y resuelve sobre la solicitud. Sus decisiones son inapelables.³⁹⁸

En normativa aplicable únicamente a la UASB-E se especifica la ponderación del mencionado sistema de puntaje de la siguiente manera:³⁹⁹

- Publicaciones (40 puntos)

³⁹² *Ibíd.*, art. 11.

³⁹³ “Normas sobre el Escalafón Docente para la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Nacional Ecuador”, art. 7.

³⁹⁴ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 11.

³⁹⁵ “Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior”, párrafo 68.

³⁹⁶ “Normas sobre el Escalafón Docente para la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Nacional Ecuador”, art. 8.

³⁹⁷ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 12.

³⁹⁸ *Ibíd.*, arts. 13, 14 y 16.

³⁹⁹ “Normas sobre el Escalafón Docente para la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Nacional Ecuador”, art. 10, letra a.

- Actividades docentes (35 puntos)
- Actividades de planificación, dirección universitaria, gestión académica o extensión (25 puntos)

Para obtener el ascenso se requiere haber obtenido mínimo 70 puntos sobre 100.⁴⁰⁰

La obtención de un grado académico será considerada fuera de la escala de 1 a 100 como elemento adicional. La tesis o disertación será considerada ya sea como una actividad de investigación o como una publicación.⁴⁰¹

Dos personas entrevistadas señalaron haber seguido el proceso de ascenso y considerarlo claro y transparente. Uno de los problemas que ubicamos a través de varias entrevistas realizadas es el desconocimiento de las normas que rigen el sistema de escalafón, su falta de difusión y en un caso el cuestionamiento a las ponderaciones que se realizan para aprobar la solicitud de ascenso en el escalafón.

De ascensos es igual, es sumamente inequitativo, porque si estos criterios para ascensos se construyeron o actualizaron en el momento que estaba de moda decirse investigador sobre docente, en un momento en que comenzó y se ha ido enquistando terriblemente [...]. Hay mayor valoración de eso. Y si tienes exceso de trabajo [...] no puedes cumplir con todo y, si no cumples con todo, no asciendes. [...] Otros no producimos [publicaciones] porque hay sobrecarga en docencia y sobrecarga en otras funciones que la universidad necesita.⁴⁰²

En los siguientes gráficos podemos verificar la relación entre el nivel de escalafón y el sexo del personal docente. Claramente, el porcentaje de mujeres docentes es mayor en los niveles más bajos del escalafón.

Tabla 7
Nivel en el escalafón según sexo - docentes

	Frecuencia			Porcentaje		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Profesor Agregado 2	24	41	65	36,9%	63,1%	100%
Profesor Agregado 1	3	14	17	17,6%	82,4%	100%
Profesor principal 2	1	6	7	14,3%	85,7%	100%
Profesor principal 1	0	1	1	0,0%	100,0%	100%
Total	28	62	90	31,1%	68,9%	100%

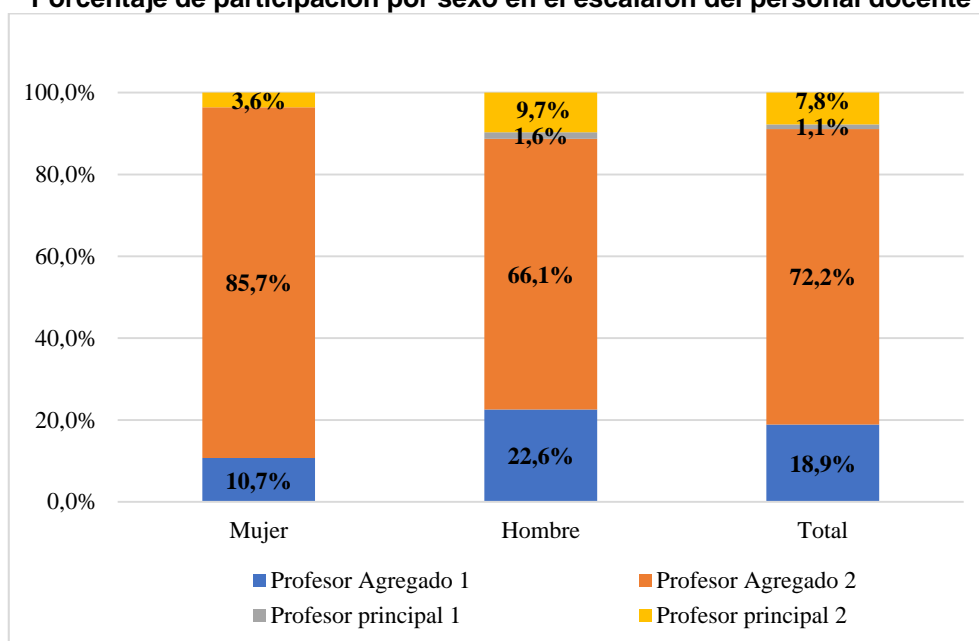
Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

⁴⁰⁰ *Ibíd.*, art. 12.

⁴⁰¹ *Ibíd.*, arts. 11-12.

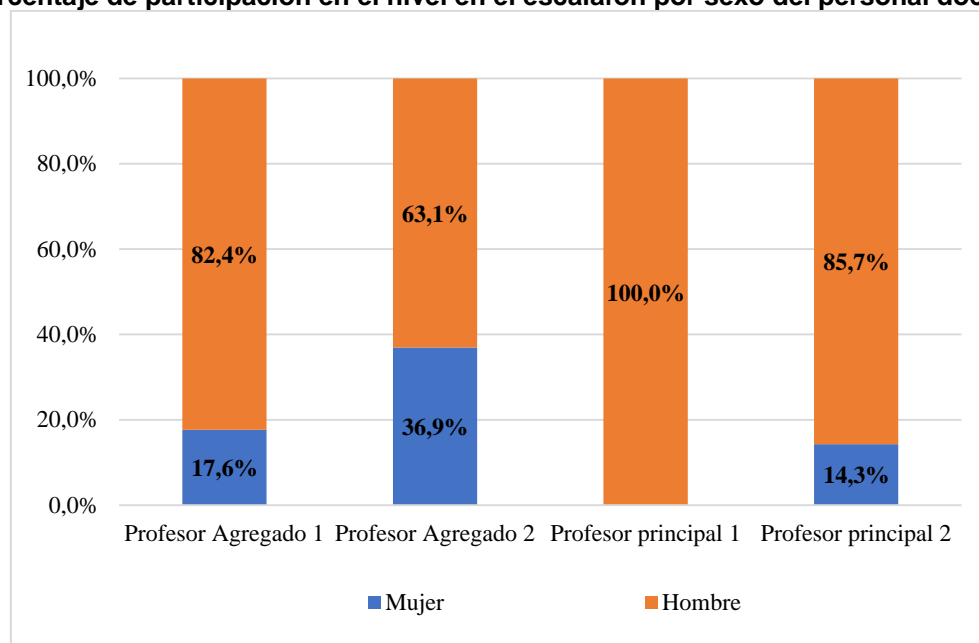
⁴⁰² Entrevista realizada en enero de 2017.

Gráfico 23
Porcentaje de participación por sexo en el escalafón del personal docente



Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

Gráfico 24
Porcentaje de participación en el nivel en el escalafón por sexo del personal docente



Fuente: Base de datos de personal de planta de la UASB-E 2016 (Jefatura de Recursos Humanos).
Elaboración propia.

Con relación al personal administrativo, el Reglamento General de Personal de la UASB dispone que el personal administrativo permanente será ubicado en un escalafón de funciones que cada sede dictará y que los ascensos del personal administrativo los

resolverá el rector y se tramitarán con los mecanismos establecidos en las normas de funcionamiento del escalafón.⁴⁰³

Es necesario resaltar que hasta el momento no existe en la UASB-E una normativa al respecto. En la práctica se aplican 14 categorías en el escalafón de personal administrativo⁴⁰⁴ para pago de remuneraciones diferenciadas, pero no hay una normativa específica.

Este es un punto crítico, pues incumple con el estándar de aceptabilidad del DTES en cuanto al derecho a iguales oportunidades de promoción a través de procedimientos equitativos, transparentes y basados en el mérito que respeten los derechos humanos. La falta de una normativa redundante en dar cabida a rangos de discrecionalidad contrarios a este estándar, como en efecto se advierte en algunas entrevistas.

Aquello de decidir quién asciende, quién no asciende, eso yo creo que ha estado en territorio de discrecionalidad y eso hay que corregir. [...] Consolidar procesos claros donde se sepa cuáles son las reglas del juego y si eso te permite o no ascender. [...] ⁴⁰⁵

Ese sí es un problema muy grave, porque primero... Bueno el rector es quien administra una universidad, pero nuestro rector anterior tenía unos niveles de discrecionalidad terribles y eso afectó muchísimo. Y la parte más desordenada que tenemos es en el tema administrativo. Porque si bien hay una especie de escalafón, una cosa enredada, no hay criterios de selección para admitir a las personas. Yo me topo con algunas secretarías de área que no saben, textual, leer ni escribir [...]. Y son nuevas y antiguas [...]. Los ascensos ahí son una cosa ridícula; una escala de otra difiere en 50, 60 dólares [...]. Ahí hay un desorden total, eso no es sostenible. ⁴⁰⁶

Esa es una de las cosas más graves, porque los ascensos con el Enrique siempre fueron discrecionales, desde su visión. A mí nunca me pareció, yo siempre peleé por que no fuera así. Y entiendo que ahora hay condiciones para hacerlo de otra manera, porque si bien entiendo que se lo hacía con criterio, siempre que sea discrecional no es bueno, o sea debe haber un mecanismo. El Enrique era agnóstico de sistemas administrativos que permitan establecer... “Yo no conozco una universidad en el mundo...”. Bueno, era su criterio. Pero teniendo un área de Gestión como la que tenemos y, luego, con la experiencia que se tiene, creo que esto sí ya tiene que cambiar. ⁴⁰⁷

3.3. Derecho a formar sindicatos, gremios y asociaciones

Otro de los criterios a tener en cuenta como estándar de aceptabilidad y calidad del derecho al trabajo es el de formar sindicatos, gremios, asociaciones y otras formas de organización, afiliarse a las de su elección y desafiliarse libremente y el derecho a la huelga. Los representantes gremiales gozarán de las garantías necesarias en estos casos. ⁴⁰⁸

A nivel formal, el Reglamento General de Personal de la UASB reconoce el derecho a petición ante los órganos directivos y el derecho a organizarse gremialmente⁴⁰⁹ y dispone

⁴⁰³ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, arts. 22 y 23.

⁴⁰⁴ Solicitamos la información sobre remuneraciones diferenciadas de acuerdo con el escalafón docente y administrativo, pero no nos fue entregada.

⁴⁰⁵ Entrevista realizada en enero de 2017.

⁴⁰⁶ *Ibíd.*

⁴⁰⁷ *Ibíd.*

⁴⁰⁸ *Constitución de la República del Ecuador*, art. 326.

⁴⁰⁹ “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 27.

que: “Los organismos gremiales no pueden hacer pronunciamientos públicos, manifestaciones políticas o religiosas, que involucren a la Universidad.”⁴¹⁰ Nos parece que esta disposición puede ser interpretada como una restricción a la libertad de asociación y de opinión sobre todo respecto a la imposibilidad de hacer pronunciamientos públicos o manifestaciones políticas. Se entiende que no se lo haga en nombre de la universidad, pero por qué no a nombre de la Asociación de Docentes o de Trabajadores.

Varias de las personas entrevistadas consideran que las asociaciones de docentes y de trabajadores han cumplido en general un rol más social, de organizar festividades y programas de integración antes que un rol de defensa de los derechos de sus integrantes y que han seguido las directrices de la máxima autoridad de la UASB-E. Ya sea porque en lo relativo a derechos laborales el ex rector ha tenido sensibilidad y una clara visión social o porque el estilo de liderazgo concentrador de poder ha permeado incluso las asociaciones que no han logrado un mayor nivel de autonomía y auto determinación.⁴¹¹

Sin embargo, esa tendencia se vio modificada en el último año con la crisis que ha atravesado la UASB-E. Al respecto, se marcan posiciones muy opuestas en relación con el rol de las asociaciones y el respeto a su funcionamiento que se reflejan en las siguientes personas entrevistadas.

Yo creo que la experiencia que hemos vivido en este tiempo es una expresión al respeto y tolerancia de los gremios. Entonces un gremio de pronto más identificado con la mayoría de la universidad, el otro gremio, y sobre todo de los profesores, más identificado con el grupo independiente y en coincidencia con las propuestas del gobierno. Y hasta ahora sigue de presidente. De pronto, si hubiera habido una actitud de no respeto a eso, en este caso, argumentos para poder hacer una suspensión del presidente de la asociación de profesores, creo que habría suficientes. Creo que es una muestra de que se ha respetado.⁴¹²

El logro de la asociación [de trabajadores] creo que es, en este proceso, haberse mantenido, a pesar de todo, íntegra. En el sentido de que las decisiones que la asociación o los asociados en las asambleas han tenido han sido respetadas. Y se ha escuchado la diversidad. Y sobre todo que se ha logrado, a pesar de las diferencias, mantener una unidad.⁴¹³

Yo creo que las asociaciones, con excepción de la última, [...] han representado más la voluntad de la autoridad que la voluntad de los asociados. [...] Por lo general, nunca hubo varias listas, sino una ya conversada con la autoridad [...]. Por primera vez, en el 2015 la asociación tuvo dos listas y sé que eso ocasionó una reacción no favorable en la autoridad de la universidad. [...] Este último año en el conflicto del rector la asociación de docentes cumplió un rol fundamental, en la medida en que no se convirtió en una prolongación del discurso y acciones desde el poder de la universidad, sino que empezó a cuestionar esas acciones [...]. Y eso provocó agresiones del rector contra el presidente de la asociación, lo llamó un cobarde públicamente. [...] Está tan normalizada la violencia que cuando la ves no es violencia. Ha sido toda una pelea en la universidad para que vean a la asociación como un espacio de debate, de cuestionamiento y no como el espacio que le hace la asamblea y le hace la venia a la autoridad [...]. La asociación de empleados más bien

⁴¹⁰ *Ibíd.*

⁴¹¹ Entrevistas realizadas en enero de 2017.

⁴¹² *Ibíd.*

⁴¹³ *Ibíd.*

siguió la línea de toda la vida, entonces ellos no han tenido problemas, se han adaptado y han sido muy funcionales. [...] Esta universidad tiene libertad de cátedra, libertad de investigación, pero no tiene libertad de opinión. [...] ⁴¹⁴

3.4. Otros derechos del personal docente

La Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior reconoce como derechos y libertades del personal docente, los siguientes:

- La libertad de pensamiento, conciencia, religión, expresión, reunión y asociación. El derecho a la libertad, seguridad y libertad de movimiento. ⁴¹⁵
- La libertad académica que comprende la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas; la libertad de realizar investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas; la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja; la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas; el ejercicio de sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia. ⁴¹⁶
- El derecho a medidas de protección social (prestaciones por enfermedad, discapacidad, jubilación), a medidas destinadas a la protección de la salud y la seguridad y a las prestaciones de la seguridad social. ⁴¹⁷
- El derecho a vacaciones anuales percibiendo la totalidad de su sueldo. ⁴¹⁸

La Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior detalla varios elementos a tener en cuenta respecto de las condiciones de trabajo del profesorado de la educación superior que a continuación se resume:

- Acceso a bibliotecas con colecciones actualizadas cuyos fondos no estén sujetos a censura alguna, y a redes informáticas internacionales y bases de datos necesarias para el ejercicio de la docencia, su formación académica o sus investigaciones. ⁴¹⁹
- Fomento de programas que faciliten el intercambio del personal docente de la enseñanza superior entre instituciones tanto en el ámbito nacional como internacional. ⁴²⁰
- Garantía de que la evaluación de la labor docente se base en criterios académicos objetivos y que tanto los criterios como los resultados de dicha evaluación sean conocidos por la parte interesada y que se tenga en cuenta los resultados de la evaluación docente para el nombramiento o prórroga de contrato de trabajo. Adicionalmente, que el personal docente tenga derecho a recurrir ante un organismo imparcial contra las evaluaciones que considere injustificadas. ⁴²¹

⁴¹⁴ Ibid.

⁴¹⁵ “Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior”, párrafo 26.

⁴¹⁶ Ibid., párrafo 27.

⁴¹⁷ Ibid., párrafo 63.

⁴¹⁸ Ibid., párrafo 69.

⁴¹⁹ Ibid., párrafo 11.

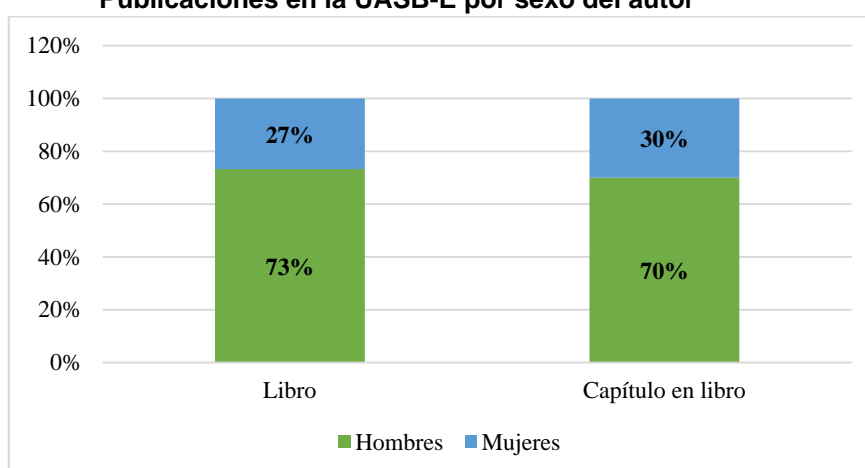
⁴²⁰ Ibid., párrafo 14.

⁴²¹ Ibid., párrafo 47.

- Ningún miembro de la comunidad académica debe estar sometido a medidas disciplinarias, incluida las del despido, salvo por causas justificadas y suficientes, por ejemplo: negligencia persistente en el cumplimiento de deber, notoria incompetencia, fabricación o falsificación de resultados de investigaciones, irregularidades financieras graves, conducta inaceptable por sus connotaciones sexuales o de otro tipo con estudiantes, colegas u otros miembros de la comunidad o amenazas serias a los mismos, falsificación de resultados académicos, diplomas o títulos a cambio de remuneración, favores sexuales o de otro tipo o solicitando favores sexuales, financieros o de otro tipo a empleados o colegas subordinados a cambio del mantenimiento del empleo.⁴²²
- Activa promoción de la participación del personal docente en reuniones internacionales que promuevan el intercambio de ideas y de información relativas a la enseñanza superior o a la investigación.⁴²³
- Promoción de la publicación y difusión de los resultados de sus investigaciones, libertad de publicar en libros, revistas y bases de datos de su propia elección y protección de sus derechos de autor.⁴²⁴

En los últimos tres años, los docentes la UASB-E han publicado 71 libros y 20 capítulos dentro de libros, la mayor parte con editoriales aliadas como son la Corporación Editora Nacional y ABYA YALA. En estos datos se encuentran incluido todos los tipos de docentes (de planta escalafonado y por contrato; contratados; invitados y contratados designados). El porcentaje de mujeres y hombres docentes que tienen publicaciones en este periodo es muy similar a la configuración porcentual de hombres y mujeres que son profesores de planta. Respecto a etnia, la relación es cercana, aunque hay una diferencia de 10 puntos entre el porcentaje de publicaciones de mestizos y el porcentaje de docentes mestizos de planta y no se cuenta con publicaciones de docentes indígenas. El más alto porcentaje de docentes que han publicado en este periodo se concentra en los docentes de planta.

Gráfico 25
Publicaciones en la UASB-E por sexo del autor



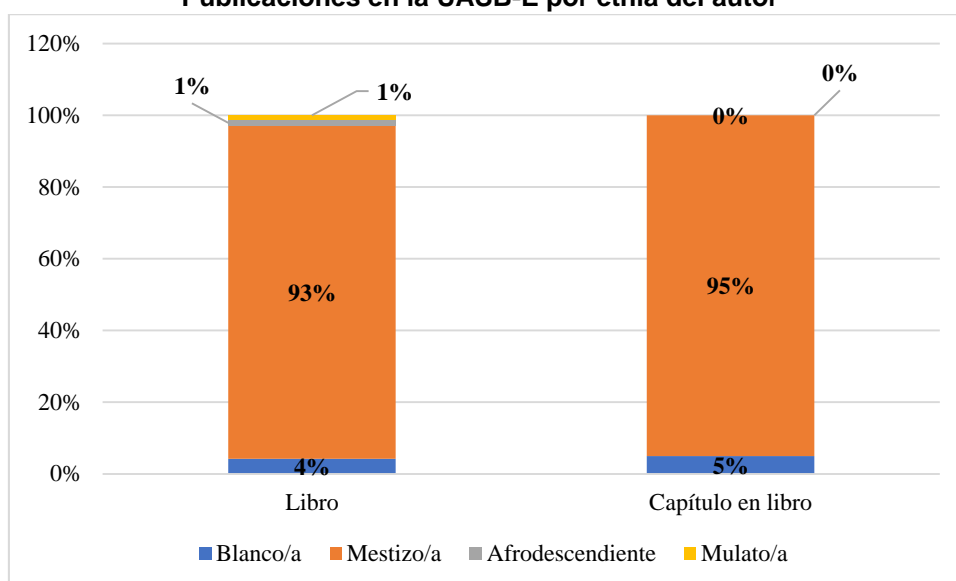
Fuente: Dirección General Académica de la UASB. Publicaciones 2014-2016.
Elaboración propia.

⁴²² Ibíd., párrafo 50.

⁴²³ Ibíd., párrafo 13.

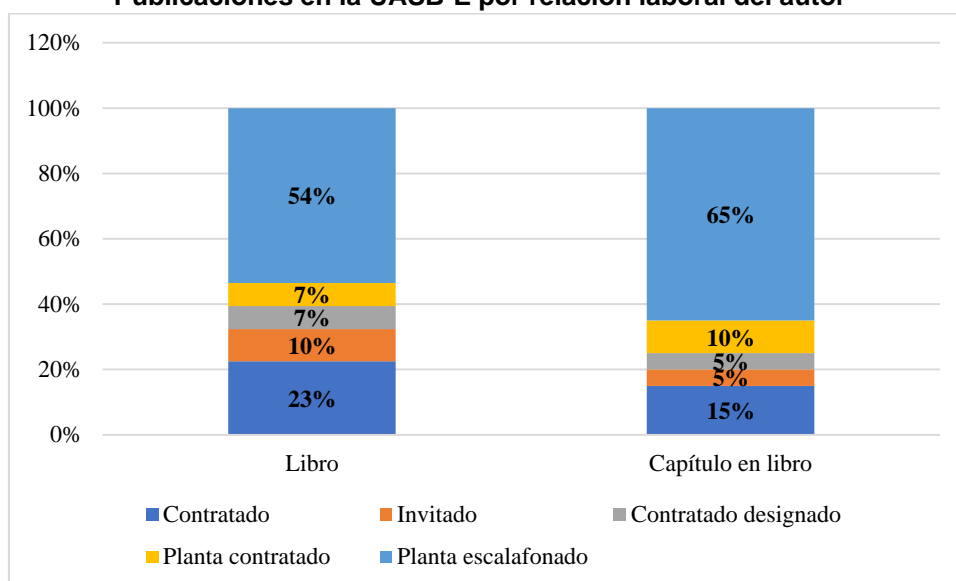
⁴²⁴ Ibíd., párrafo 12.

Gráfico 26
Publicaciones en la UASB-E por etnia del autor



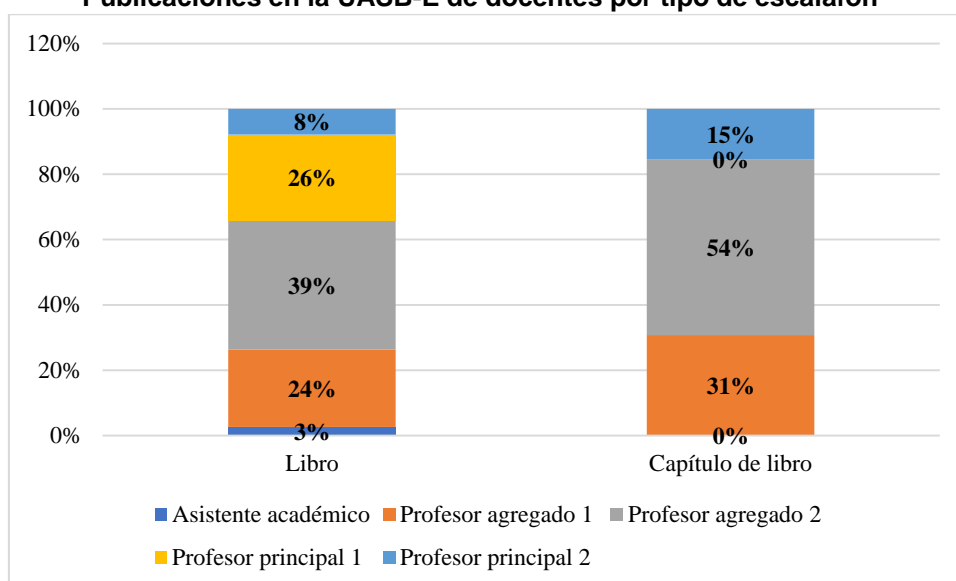
Fuente: Dirección General Académica de la UASB. Publicaciones 2014-2016.
Elaboración propia.

Gráfico 27
Publicaciones en la UASB-E por relación laboral del autor



Fuente: Dirección General Académica de la UASB. Publicaciones 2014-2016.
Elaboración propia.

Gráfico 28

Publicaciones en la UASB-E de docentes por tipo de escalafón

Fuente: Dirección General Académica de la UASB. Publicaciones 2014-2016.
Elaboración propia.

En la siguiente tabla observamos el apoyo que ha recibido el personal docente para participar en actividades académicas a nivel internacional.

Cabe destacar que los beneficiarios son el doble que beneficiarias, todos son mestizos, casi todos ecuatorianos y mucho más personal escalafonado que por contrato y la mayoría pertenecen a las áreas de Estudios Sociales y Globales y Derecho.

Tabla 8

Apoyo a docentes para viajes por actividades académicas

Comité de Licencias 2014 -2016			
Sexo		Área	
Hombres	10	Historia	1
Mujeres	5	Derecho	4
		Educación	2
		Gestión	2
Etnia		Letras	0
Mestizo/a	15	Salud	1
		Estudios Sociales y Globales	5
Nacionalidad		Tipo de escalafón	
Ecuatoriana	14	Planta, escalafonado	12
Canadiense	1	Planta, por contrato	3
Discapacidad	0		

Fuente: Información enviada por la secretaria del Comité de Licencias (Ana María Canelos).
Elaboración propia.

3.4.1. Permisos a intervalos regulares para estudios e investigaciones

La Recomendación de la UNESCO Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior incluye dentro de los elementos a tener en cuenta respecto de las condiciones de trabajo del profesorado de la educación superior los permisos a intervalos regulares para realizar estudios e investigaciones percibiendo todo o parte del sueldo, cuando proceda, como permisos sabáticos. El tiempo dedicado a estas actividades se contará como tiempo de servicio para efectos de antigüedad y jubilación. Asimismo, los permisos concedidos en el marco de intercambios culturales o científicos bilaterales y multilaterales o de programas de asistencia técnica en el extranjero se considerarán parte del servicio, garantizando los beneficios de antigüedad, ascensos y jubilación.⁴²⁵

También se refiere a permisos ocasionales para permitirle participar en actividades profesionales, percibiendo el sueldo íntegro o parte de este.⁴²⁶

La UASB-E cuenta con normativa específica para el ejercicio del año sabático. Se entiende que el “año sabático es un periodo de hasta un año académico (9 meses) que un profesor de planta de tiempo completo de la universidad puede utilizar, sin dedicarse a las tareas regulares de docencia y gestión, para realizar trabajos de investigación dentro del ámbito de su especialidad”.⁴²⁷

Son condiciones para hacer uso del sabático el haber servido como profesor de planta de tiempo completo por al menos seis años ininterrumpidos en la sede Ecuador de la universidad; no encontrarse en la condición de becario o devengando una beca o apoyo para estudios; haber presentado la solicitud respectiva en los plazos fijados y haber cumplido con todos los procedimientos, condiciones y requisitos establecidos en estas normas; no tener pendiente ningún proyecto de investigación con cargo al Fondo de Investigaciones. Si el profesor hubiera obtenido licencia con o sin sueldo para realizar estudios o para trabajar en otra institución por más de cuatro meses en una sola ocasión o sumando varios períodos, no podrá reclamar ese derecho. No se contabilizarán los permisos concedidos por enfermedad o calamidad doméstica.⁴²⁸ Hacemos notar la importancia de excluir los permisos por calamidad doméstica como una medida adecuada que tiene en cuenta la necesidad de compatibilizar el mundo laboral y el familiar.

El docente beneficiario del año sabático tendrá derecho a recibir mensualmente su remuneración completa (sueldo básico, gastos de responsabilidad, representación y residencia), con los subsidios familiar y de antigüedad y todos los incrementos que se produzcan en el período; continuar afiliado al IESS y a los seguros privados usuales; solicitar anticipos y préstamos como los docentes en ejercicio; solicitar hasta \$ 1.200 por una sola vez como apoyo para estadía y movilización, siempre que se hubieran previsto desplazamientos en el respectivo plan académico. El tiempo destinado al año sabático se contabilizará para efectos de antigüedad y tiempo de ascenso.⁴²⁹

⁴²⁵ *Ibíd.*, párrafos 65, 66 y 68.

⁴²⁶ *Ibíd.*, párrafo 67.

⁴²⁷ “Normas para el Ejercicio del Año Sabático de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”, aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad en su reunión realizada el 31 de agosto y 1 de septiembre de 2007 en Sucre-Bolivia, art. 1

⁴²⁸ *Ibíd.*, art. 3.

⁴²⁹ *Ibíd.*, art. 5.

Quien desee hacer uso del sabático presentará su solicitud al rector adjuntando el plan académico respectivo⁴³⁰. El rector solicitará informes fundamentados al Comité de Investigaciones sobre el proyecto de investigación, al Comité de Licencias sobre el cumplimiento de los requisitos establecidos en esta normativa, al director del área sobre la posibilidad de prescindir del docente y los arreglos necesarios para cubrir su ausencia y de la Secretaría General y la Dirección Administrativa Financiera sobre responsabilidades y cuentas pendientes. Con los informes el rector presentará la solicitud al Comité de Coordinación Académica que resolverá sobre ella.⁴³¹

La normativa también define líneas generales y prioridades para el otorgamiento del sabático.⁴³²

En la siguiente tabla observamos las características del personal docente que ha gozado del sabático en los últimos diez años. La proporción es igual en cuanto a hombres y mujeres, la mayoría son mestizos y de nacionalidad ecuatoriana. La mitad pertenecen al área de Letras y estudios culturales.

Tabla 9
Docentes que tomaron años sabáticos entre el año 2007 a 2016

Años sabáticos 2007-2016			
Sexo		Área	
Hombres	3	Historia	1
Mujeres	3	Educación	1
		Letras	3
Etnia		Estudios Sociales y Globales	1
Mestizo/a	5		
Blanco/a	1	Tipo de escalafón	
		Planta, tiempo completo	6
Nacionalidad			
Ecuatoriana	5	Discapacidad	0
Norteamericana	1		

Fuente: Información enviada por la secretaria del Comité de Licencias (Ana María Canelos).
Elaboración propia.

Cabe destacar que la normativa institucional establece entre algunas de las líneas generales para la concesión del año sabático el que “no podrán estar en goce del sabático más del 5% de los docentes de planta, actualmente no más de un cupo de dos profesores al mismo tiempo y no podrá tampoco solicitar año sabático más de un docente por área en forma simultánea.”⁴³³

Llama la atención que en los últimos 10 años solo 6 docentes hayan gozado del año sabático, teniendo en cuenta que el cupo mínimo de dos por año correspondería a 20 docentes. Sería interesante indagar si esto se motiva en el no cumplimiento de los

⁴³⁰ En el art. 1 se detalla la información que debe contener.

⁴³¹ “Normas para el Ejercicio del Año Sabático de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”, arts. 8, 9 y 10.

⁴³² Ver ibíd., art. 16.

⁴³³ “Normas para el Ejercicio del Año Sabático de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”, art. 16 a)

requisitos establecidos, en la falta de iniciativa para solicitar el ejercicio de este derecho o en el desconocimiento de la normativa aplicable.

3.4.2. Derecho del personal docente a participar en cargos directivos

Otro elemento del estándar de aceptabilidad y calidad del derecho al trabajo del personal docente en IES es el derecho a participar, sin discriminación alguna y de acuerdo con sus capacidades, en los órganos rectores y de criticar el funcionamiento de las IES, incluyendo aquella en la que trabaja, respetando este mismo derecho de otros sectores de la comunidad académica. También el derecho a elegir una mayoría de representantes en los órganos académicos de la IES.⁴³⁴ Estos estándares se relacionan directamente con el principio de cogobierno reconocido en nuestra normativa nacional.

Para el Comité DESC, los Estados deberían introducir cuotas u otras medidas especiales de carácter temporal para que las mujeres y otros miembros de grupos que han sido objeto de discriminación puedan alcanzar puestos de alto nivel y ofrecer incentivos al sector privado para que lo haga.⁴³⁵

La Recomendación de la UNESCO Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior realiza una mención específica respecto del personal docente femenino estableciendo que se deben tomar todas las medidas necesarias para fomentar la igualdad de oportunidades y de trato de este grupo a fin de garantizarles los derechos reconocidos en instrumentos internacionales. En similar sentido, se insta a tomar medidas a favor del personal docente con discapacidad.⁴³⁶

En sintonía con esta visión, la LOES establece que cuando existan listas para la elección de autoridades académicas, deberán ser integradas respetando la alternancia, la paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad conforme a la Constitución.⁴³⁷

Revisando la normativa institucional son requisitos para ser designado rector por el Consejo Superior ser ciudadano de cualquiera de los países de la Comunidad Andina, mayor de 35 años, poseer título académico, haber ejercido la docencia universitaria al menos 8 años, la cátedra de la Universidad Andina al menos cuatro años y poseer relevante trayectoria en el campo de la educación superior.⁴³⁸ Previa a la elección de rectores de sedes nacionales el Presidente del Consejo Superior realizará una consulta entre los diversos estamentos de cada sede de cuyos resultados informará al Consejo, para orientar su decisión.⁴³⁹

Destacamos al Comité de Coordinación Académica (CCA) como la instancia colegiada que define políticas aplicables en la sede nacional, entre las cuales se encuentra: discutir y pronunciarse sobre los planes de desarrollo académico presentados por el rector; conocer y pronunciarse sobre los programas internacionales de maestría y doctorado elevando un informe al Consejo Académico o al Consejo Superior para su aprobación; aprobar el contenido de proyectos y programas académicos de alcance nacional; aprobar

⁴³⁴ “Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior”, párrafo 31.

⁴³⁵ *Ibíd.*, párrafo 61.

⁴³⁶ *Ibíd.*, párrafos 70-71.

⁴³⁷ *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 56.

⁴³⁸ Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar” Art. XI numerales 1) y 2).

⁴³⁹ *Ibíd.*, art. XI, numeral 3).

normas de funcionamiento de los programas de docencia que se realizan en la Sede; aprobar políticas de investigación y sus normas de aplicación para la Sede; conocer y pronunciarse sobre asuntos académicos y administrativos sometidos por el rector a su conocimiento.⁴⁴⁰

Dado, el importante rol que cumple el CCA, vale la pena conocer lo que la normativa institucional establece respecto a su integración. El CCA se conforma cada dos años e inicia sus labores en el mes de enero respectivo y se reúne, ordinariamente, cada mes y de manera extraordinaria por convocatoria del rector⁴⁴¹. Es el rector quien, a través de una resolución, define el orden de sus miembros.⁴⁴² Cuentan con derecho a voz y voto: el rector que lo preside; un primer vocal designado por el rector, que tendrá la calidad de vicerrector de la Sede; los funcionarios de dirección y coordinación académica de la sede que el rector hubiere designado; los directores de las áreas académicas; un delegado principal con su respectivo alterno, de los docentes de la sede.⁴⁴³

Teniendo en cuenta que el rector designa al personal de dirección académica, podemos concluir que únicamente quien cumple con la delegación por parte de personal docente no estaría directamente nombrado por el rector, dentro del grupo que tiene mayor capacidad de incidencia en las políticas de la universidad por tener derecho al voto.

También participan en el CCA solo con derecho a voz, el director administrativo y financiero, los responsables de programas cuya presencia sea relevante para la conducción académica de la sede, a juicio del rector, y los funcionarios directivos y representantes gremiales que fueran designados en la resolución rectoral. El secretario general de la sede es el secretario del CCA, participa con voz y lleva las actas de las reuniones.⁴⁴⁴

Como podemos apreciar, incluso este segundo grupo de integrantes del CCA, con menor poder de decisión, pero cuyos criterios pueden ser escuchados en las deliberaciones, es designado por el rector, a excepción de los representantes gremiales, siempre que fueran designados en la respectiva resolución doctoral. Cabe resaltar que no está establecida en esta normativa la participación de representantes estudiantiles.

En el siguiente gráfico observamos la integración del CCA por sexo.

⁴⁴⁰ “Reglamento General de Funcionamiento de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 27.

⁴⁴¹ *Ibíd.*, art. 28.

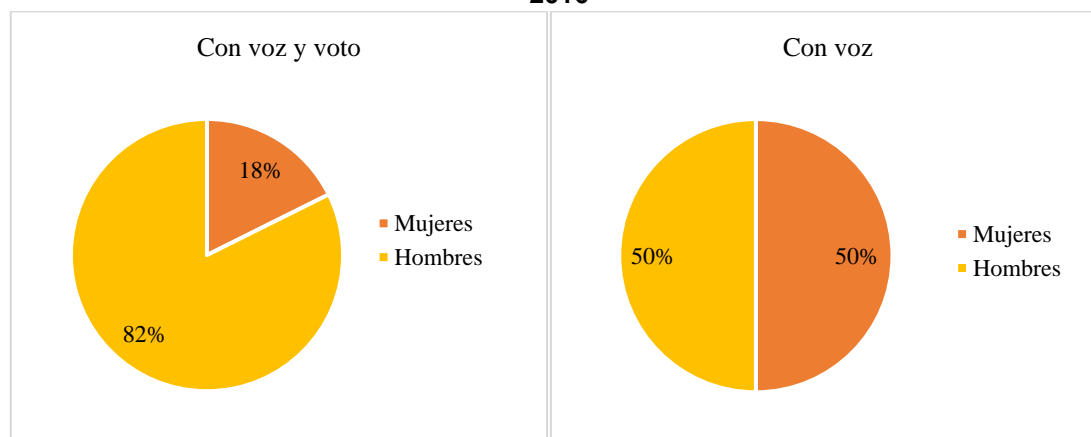
⁴⁴² *Ibíd.*, art. 26.

⁴⁴³ *Ibíd.*, art. 24.

⁴⁴⁴ *Ibíd.*, art. 25.

Gráfico 29

Porcentaje de miembros del Comité de Coordinación Académica por sexo a diciembre de 2016



Fuente: Resolución No. 252-RA-UASB-SE-16
Elaboración propia.

Tal como apreciamos, quienes tienen mayor capacidad de incidir en las políticas y normativas de la universidad son fundamentalmente hombres en la UASB-E.

El rector designa también al director general académico para la dirección y coordinación académica de la sede. Se contempla que existan comités especializados que coordinarán las actividades de docencia, investigación y extensión académica. Su composición y atribuciones serán definidas en la normativa que para el efecto apruebe el CCA.⁴⁴⁵

Respeto a los comités especializados, recordemos que el Comité de Investigaciones está integrado por cinco docentes investigadores: uno designado por el rector como coordinador de Investigaciones, quien lo preside, y cuatro designados por el Comité de Coordinación Académica, en calidad de vocales.⁴⁴⁶

El Comité de Vinculación con la Colectividad está conformado por cinco integrantes principales, docentes de la universidad, y cuatro alternos delegados por las Áreas académicas, una persona delegada de las cátedras y programas que contará con su respectivo alterno y un secretario o secretaria. De los cinco principales uno de ellos será designado por el rectorado para presidirlo. El rectorado nombrará al coordinador o coordinadora del Comité quien lo integrará de oficio.⁴⁴⁷

La Junta de Licitaciones está integrada por el rector de la sede nacional que la preside, el miembro del Consejo Superior representante del país o el presidente del Consejo Superior cuando fuera ciudadano del país respectivo, el director administrativo y financiero de la sede, el procurador jurídico, dos miembros técnicos designados por los cuatro anteriores y un miembro de la planta docente designado por el rector.⁴⁴⁸

⁴⁴⁵ *Ibíd.*, art. 29.

⁴⁴⁶ “Normas de investigación”, art. 2.

⁴⁴⁷ “Normas de Funcionamiento del Comité de Vinculación con la Colectividad”, art. 4.

⁴⁴⁸ “Reglamento de Adquisición de Bienes y Contratación de Servicios”, cuyas reformas y codificación fueron aprobadas por el Consejo Superior en su reunión ordinaria e Lima el 16 y 17 de abril de 2009, art. 3.

El Comité de Bienes está compuesto por el rector que lo preside, el procurador jurídico y un miembro de la planta académica nombrado por el rector. Participan con derecho a voz el director financiero y el secretario general.⁴⁴⁹

El Comité de Publicaciones está integrado por el rector, quien lo preside, dos docentes designados por el Comité de Coordinación Académica, el Jefe de publicaciones, el director administrativo y financiero.⁴⁵⁰

El Comité de Escalafón está integrado por tres miembros que tengan relación académica con la universidad pero que no sean parte del personal de planta. Dos de ellos son designados por el rector y uno por una asamblea de académicos de planta convocada por la Asociación de Docentes.⁴⁵¹

El Reglamento General de Funcionamiento de la UASB dispone que para la dirección y administración de la sede funcionará un sistema administrativo integrado por la Secretaría General, la Dirección Administrativa y Financiera, los jefes de oficina y dependencias especializadas y el personal de apoyo necesario. Es el rector quien designa a los directores y jefes de todas las dependencias administrativas de la sede.⁴⁵²

La disposición transitoria cuarta del Reglamento General de Funcionamiento de la UASB dispone que en aquellas áreas académicas en el director hubiera ejercido esas funciones por más de cinco años, se procederá a una nueva designación.

Al contrastar estos estándares con su cumplimiento en el nivel formal/normativo de la universidad, evidenciamos que, excepto por las normas de investigación en la UASB-E que establecen que se procurará el equilibrio de género en la integración del Comité de Investigaciones⁴⁵³ y por la disposición transitoria que señala que se procurará alcanzar un porcentaje de 40% de mujeres docentes de planta, no encontramos otras normas que tengan en cuenta la equidad de género en el derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior. Resaltamos la existencia de un documento muy escueto denominado “Políticas de género y diversidades”, que fue discutido en reunión del Comité de Coordinación Académica pero que no logró un consenso para su aprobación por reparos respecto del término género.⁴⁵⁴

Pero veamos qué sucede en cuanto al cumplimiento material del derecho a participar en cargos directivos de la universidad.

La UASB-E ha tenido 3 rectores, todos hombres: Enrique Ayala Mora (1992-2016), César Montaña (2016) y Jaime Breilh designado para el periodo 2016-2021. Incluso cuando esta dignidad ha sido encargada han sido hombres quienes han recibido tal responsabilidad.

⁴⁴⁹ *Ibíd.*, art. 4.

⁴⁵⁰ “Normas de Funcionamiento del Comité de Publicaciones”, aprobadas por el Comité de Coordinación Académica los días 3 de octubre y 14 de noviembre de 2000 y expedidas por Resolución Rectoral No. 06-RA-00 del 22 de noviembre de 2000, art. 1.

⁴⁵¹ “Reglamento General de Personal”, art. 12.

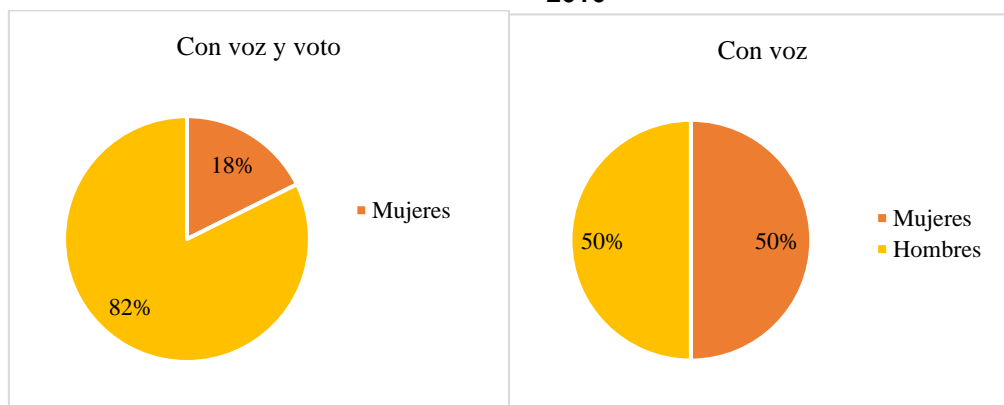
⁴⁵² “Reglamento General de Funcionamiento de la Universidad Andina Simón Bolívar”, art. 31.

⁴⁵³ “Normas de investigación”, art. 2.

⁴⁵⁴ Entrevista realizada en enero de 2017.

Como podemos evidenciar en el siguiente gráfico, quienes integran el CCA con derecho a voz y voto son mayoritariamente hombres (82%) frente a un porcentaje bajo de mujeres (18%). En el caso de quienes integran el CCA con derecho a voz, hay paridad entre hombres y mujeres, pero también menor capacidad de incidencia.

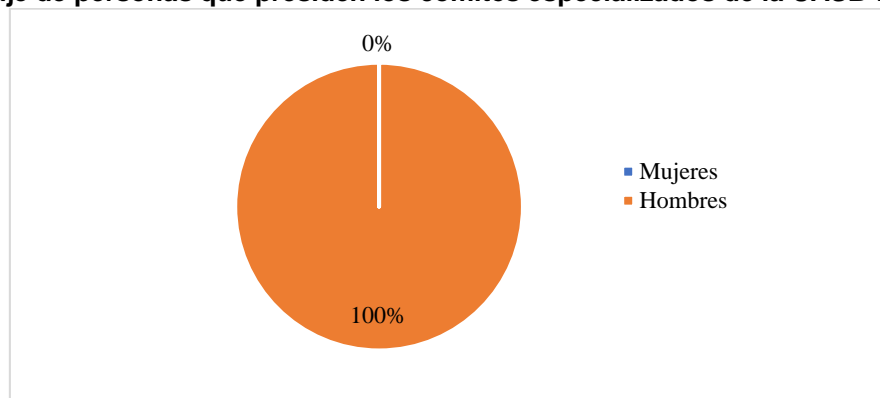
Gráfico 30
Porcentaje de miembros del Comité de Coordinación Académica por sexo a diciembre de 2016



Fuente: Resolución No. 252-RA-UASB-SE-16
Elaboración propia.

Un dato que pone en cuestión directamente la equidad de género respecto al derecho a ejercer cargos directivos tiene que ver con quiénes presiden los diferentes comités especializados de la UASB-E⁴⁵⁵. Tal como se aprecia el 100% son hombres.⁴⁵⁶

Gráfico 31
Porcentaje de personas que presiden los comités especializados de la UASB-E por sexo



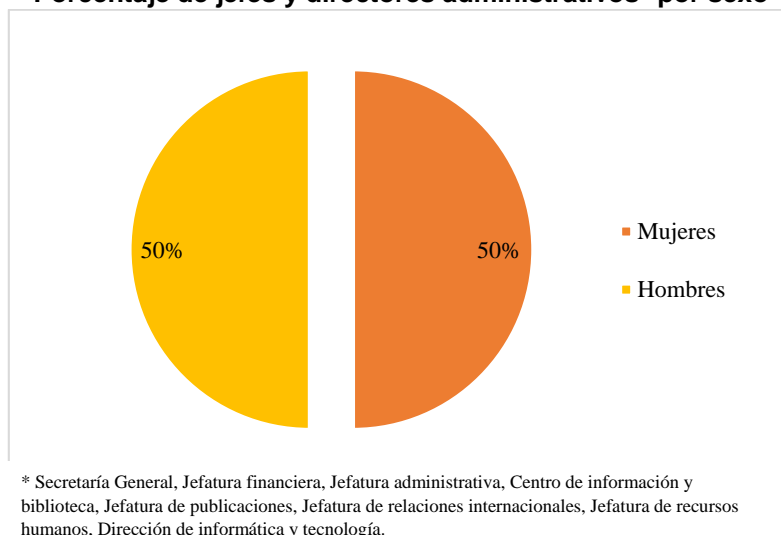
Fuente: Información institucional entregada por la Asistente del Rectorado (Sonia Figueroa)
Elaboración propia.

⁴⁵⁵ Se incluyen los siguientes Comités: Comité de Planificación, Comité de Informática, Comité de Publicaciones, Subcomité de Evaluación Interna, Comité de Investigaciones; Comité de Escalafón, Comisión de docencia; Comité de Vinculación con la Colectividad, Comité de Licencias, Junta de Licitaciones, Comité de Bienes y Grupo de Formulación de Normas.

⁴⁵⁶ Cuadro sobre la integración de los Comité Especializados de la UASB-E entregado por Sonia Figueroa, asistente del rectorado, personalmente el 10 de enero de 2017.

A diferencia de lo que ocurre en el caso de los comités especializados, con relación a los cargos de dirección a nivel administrativo, constatamos el cumplimiento de la equidad de género, tal como evidenciamos en el siguiente gráfico.

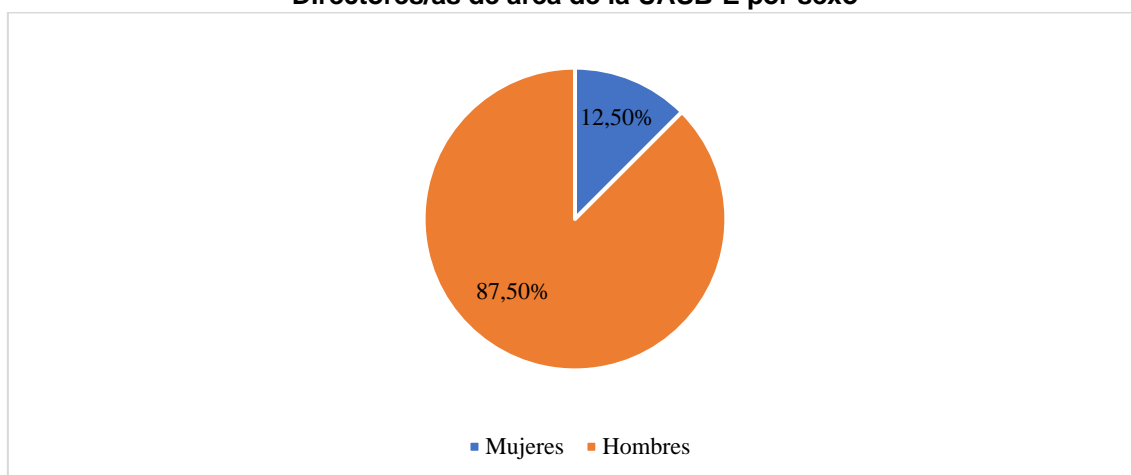
Gráfico 32
Porcentaje de jefes y directores administrativos* por sexo



Fuente: UASB. Prospecto 2015-2016.
Elaboración propia.

En el siguiente gráfico, evidenciamos la relación entre sexo y cargo de dirección de área académica. Nuevamente el número de hombres es mucho más alto que el de mujeres.

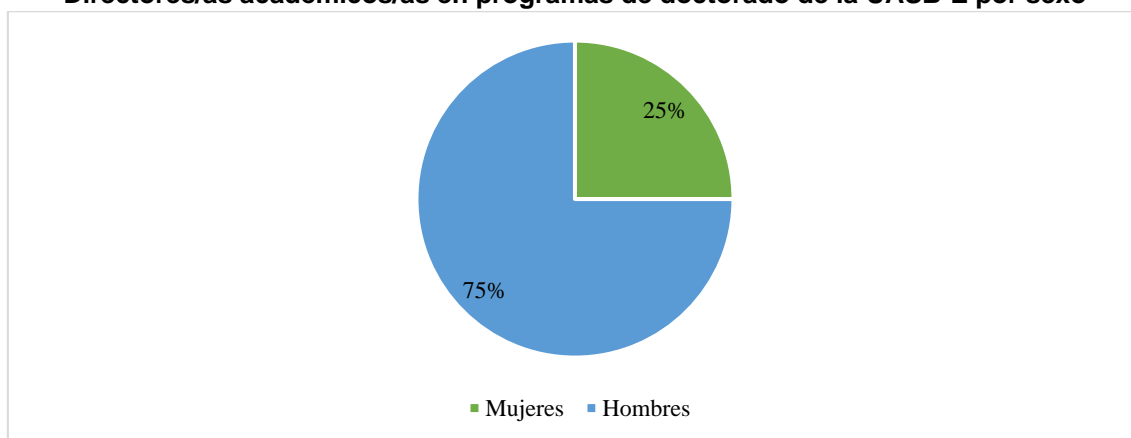
Gráfico 33
Directores/as de área de la UASB-E por sexo



Fuente: UASB. Prospecto 2015-2016.
Elaboración propia.

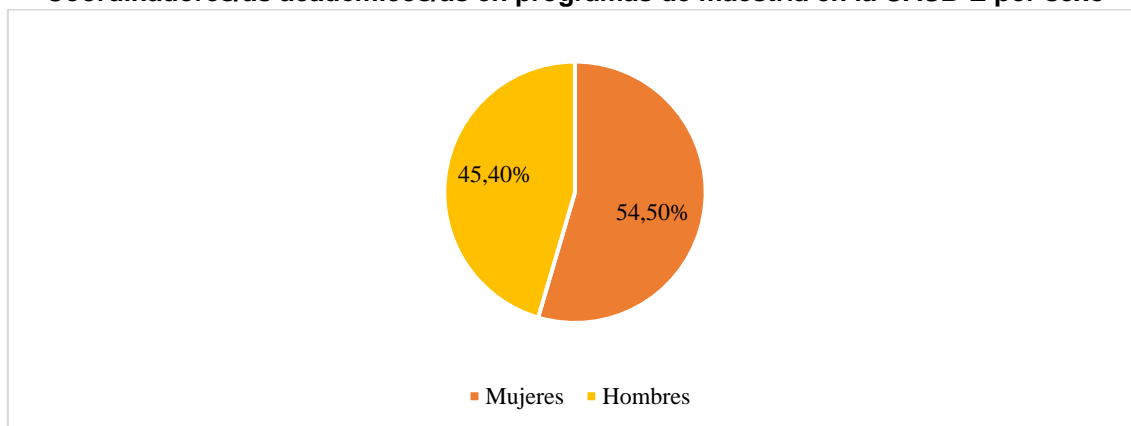
Veamos ahora en los siguientes gráficos la relación entre el cargo de dirección o coordinación académica de programas de doctorado, maestrías y especializaciones superiores y el sexo.

Gráfico 34
Directores/as académicos/as en programas de doctorado de la UASB-E por sexo



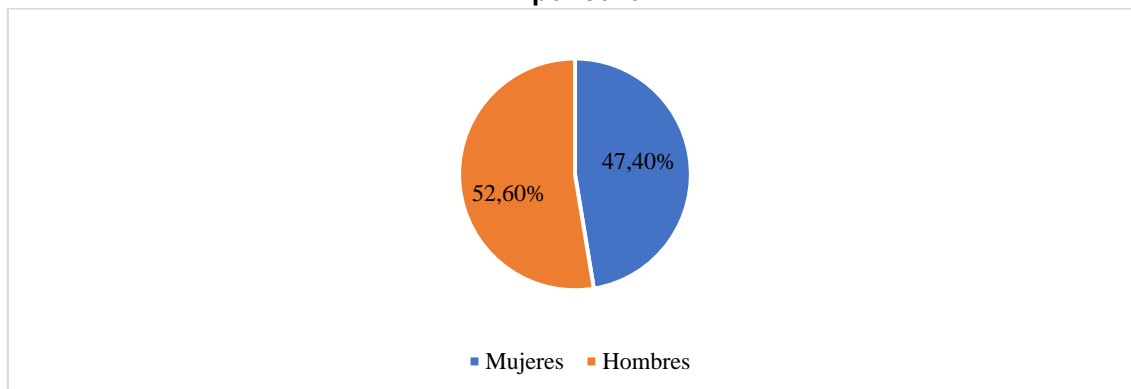
Fuente: UASB. Prospecto 2015-2016.
Elaboración propia.

Gráfico 35
Coordinadores/as académicos/as en programas de maestría en la UASB-E por sexo



Fuente: UASB. Prospecto 2015-2016.
Elaboración propia.

Gráfico 36
Coordinadores/as académicos/as en programas de especialización superior en la UASB-E por sexo



Fuente: UASB. Prospecto 2015-2016.
Elaboración propia.

Tal como se aprecia, en el caso de las maestrías y especializaciones se acerca a la paridad entre hombres y mujeres, mientras que en el caso de los doctorados se mantiene un porcentaje mucho mayor para los hombres.

Finalmente, es necesario señalar que también en los cargos de representación gremial existe una preminencia masculina a nivel directivo. Los tres dirigentes gremiales que ocupan, actualmente, la presidencia de las asociaciones de docentes, trabajadores y ex estudiantes son hombres.⁴⁵⁷

⁴⁵⁷ Edgar Vega es presidente de la Asociación de Docentes; Enrique Abad es presidente de la Asociación de Trabajadores; y Álvaro Román es el presidente de la Asociación de Ex Estudiantes, de la UASB-E.

Capítulo 3. Cumplimiento material y formal de los estándares del Derecho a una Vida Libre de Violencia en el ámbito de la Educación Superior (DVLV)

Garantizar el derecho a una vida libre de violencia en los centros educativos en general y en las IES en particular es un elemento clave de la aceptabilidad y calidad tanto del derecho a la educación superior como del derecho al trabajo. No obstante, hemos considerado importante tratar de manera específica este derecho en su relación con las IES.

Cabe resaltar que el desarrollo normativo e interpretativo de este derecho se ha centrado más en las mujeres como sus titulares.

La Convención Belem do Para (CBP) reconoce que toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado.⁴⁵⁸

La violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica, que puede tener lugar en la comunidad y ser perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar.⁴⁵⁹

Esta Convención enfatiza en la situación de vulnerabilidad a la violencia que pueda sufrir la mujer en razón, entre otras, de su raza o de su condición étnica, de migrante, refugiada o desplazada, de su estado de embarazo, discapacidad, minoría de edad, ancianidad, situación socioeconómica desfavorable o afectación por situaciones de conflictos armados o de privación de su libertad.⁴⁶⁰

La CBP define la violencia contra la mujer como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como el privado”.⁴⁶¹

En similar sentido, la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (DEVN) define la violencia contra la mujer como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”.⁴⁶²

El Comité de Expertas del Mecanismo de Seguimiento de la CBP advierte que la violencia contra las mujeres asume numerosas y distintas expresiones, que se manifiestan en una serie continua de formas múltiples, interrelacionadas y a veces recurrentes, que variarán

⁴⁵⁸ *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belem do Para)*, art. 3.6.

⁴⁵⁹ *Ibíd.*, art. 2, letra b).

⁴⁶⁰ *Ibíd.*, art. 9.

⁴⁶¹ *Ibíd.*, art. 1.

⁴⁶² *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*, art. 1.

según contextos sociales, económicos, culturales y políticos. Por lo mismo, ninguna lista de formas de violencia contra las mujeres puede ser exhaustiva y aunque la Convención se refiera a la violencia física, sexual y psicológica, los Estados deben reconocer el carácter cambiante de la violencia y reaccionar ante nuevas formas a medida que se las va reconociendo. Por ejemplo, la violencia económica, patrimonial o financiera, que no fue mencionada expresamente por la Convención es actualmente considerada una forma de violencia a nivel internacional y está incluida en algunas legislaciones nacionales. Este Comité ha constatado otras formas de violencia contra las mujeres que se reproducen en la región, como por ejemplo y entre otras, la violencia moral —entendida como cualquier conducta que implique calumnia, difamación o injuria contra la mujer— o la violencia simbólica —que comprende mensajes, valores y símbolos que transmiten y reproducen relaciones de dominación, desigualdad y discriminación contra las mujeres—. ⁴⁶³

Los Principios de Yogiakarta reconocen a toda persona, con independencia de su orientación sexual o identidad de género, el derecho a la seguridad personal y a la protección frente a todo acto de violencia o atentado contra la integridad personal. ⁴⁶⁴ Establecen la obligación de los Estados de velar por que las leyes y políticas brinden a estudiantes, al personal y a docentes de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género una adecuada protección contra todas las formas de exclusión social y violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ámbito educativo. ⁴⁶⁵

La Relatora Especial sobre la Violencia contra la Mujer afirma que la forma más perniciosa de acoso sexual es aquella que se da en el lugar de trabajo o en las instituciones educativas, pues afecta directamente a la base de la autosuficiencia económica de la mujer y perturba su capacidad de ganarse la vida al obligarla a abandonar el trabajo o los estudios. Señala que es nueve veces más probable que una mujer deje su empleo como consecuencia de un acoso sexual a que lo haga un hombre. En efecto, muchas víctimas que se han atrevido a denunciar han sufrido graves consecuencias con inclusión de mayor acoso, el ridículo público, la pérdida de su trabajo o la expulsión del establecimiento educativo. ⁴⁶⁶

La igualdad en el empleo puede verse seriamente perjudicada cuando se las somete a violencia, por su condición de mujeres, por ejemplo, el hostigamiento sexual en el lugar de trabajo. El hostigamiento sexual incluye un comportamiento de tono sexual tal como contactos físicos e insinuaciones, observaciones de tipo sexual, exhibición de pornografía y exigencias sexuales, verbales o de hecho. Este tipo de conducta puede ser humillante y puede constituir un problema de salud y de seguridad; es discriminatoria cuando la mujer tiene motivos suficientes para creer que su negativa podría causarle problemas en el trabajo, en la contratación o el ascenso inclusive, o cuando crea un medio de trabajo hostil. ⁴⁶⁷

⁴⁶³ Mecanismo de Seguimiento de la Convención Belem do Para, *Guía para la aplicación de la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer* (Washington: OEA, 2014), 24.

⁴⁶⁴ *Principios de Yogiakarta*, principio 5.

⁴⁶⁵ *Ibid.*, principio 16, letra E.

⁴⁶⁶ *Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias*, 12 de febrero de 1997, párrafos 47 y 58.

⁴⁶⁷ Comité de Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, *Recomendación General No.19...*, párrafos 17 y 18.

La Relatora Especial sobre la Violencia contra la Mujer afirma que “el acoso sexual en el lugar del trabajo viola el derecho a trabajar porque crea un entorno laboral inseguro y hostil”.⁴⁶⁸

La CDPD⁴⁶⁹ detalla que los entornos laborales deben brindar protección contra el acoso a las personas con discapacidad y la reparación por agravios sufridos.

El Convenio 169 de la OIT dispone que “los trabajadores pertenecientes a estos pueblos gocen de igualdad de oportunidades y de trato para hombres y mujeres en el empleo y de protección contra el hostigamiento sexual”.⁴⁷⁰

La responsabilidad estatal de protección frente a cualquier violación de un derecho cometida por un particular implica adoptar medidas de prevención, de investigación del caso, sanción a la persona responsable y reparación a la víctima. Las autoridades de las universidades tienen la responsabilidad en el ámbito institucional de asegurar esa protección a estudiantes y personal docente y administrativo.

A nivel nacional, nuestra normativa constitucional establece, dentro de las responsabilidades del Estado relacionadas con el ámbito de la educación, entre otras, el “garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica”⁴⁷¹ y “erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes”.⁴⁷²

La Constitución reconoce a todas las personas “el derecho a la integridad personal, que incluye: a) La integridad física, psíquica, moral y sexual. b) Una vida libre de violencia en el ámbito público y privado”.⁴⁷³ Y, asimismo, reconoce el derecho a la igualdad formal, igualdad material y no discriminación.⁴⁷⁴

La LOES dispone que las IES mantendrán una unidad de bienestar estudiantil encargada, entre otros asuntos, de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia, y brindará asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos.⁴⁷⁵

El cometer actos de violencia de hecho o de palabra contra cualquier miembro de la comunidad educativa, autoridades, ciudadanos y colectivos sociales acarrea la obligación de las IES de aplicar sanciones ya sea a estudiantes, personal de docencia e investigación o personal administrativo.⁴⁷⁶

En ciertos casos, el acoso sexual en el ámbito educativo y laboral puede llegar a inscribirse en la categoría de delito. De acuerdo con el Código Orgánico Integral Penal cuando exista la solicitud de cualquier acto de naturaleza sexual para sí o para un tercero, prevaleciendo de una situación de autoridad laboral o docente o cualquier otra forma que

⁴⁶⁸ *Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias*, párrafo 34.

⁴⁶⁹ *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, art. 27.1.

⁴⁷⁰ *Convenio 169 de la OIT*, art. 20.3, letra d).

⁴⁷¹ *Constitución de la República del Ecuador*, art. 347.2.

⁴⁷² *Ibíd.*, art. 347.6.

⁴⁷³ *Ibíd.*, art. 66.3.

⁴⁷⁴ *Ibíd.*, art. 66.4.

⁴⁷⁵ *Ibíd.*, art. 86.

⁴⁷⁶ *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 207, letra d).

implique subordinación de la víctima, utilizando la amenaza de causar a la víctima o a un tercero, un mal relacionado con las legítimas expectativas que pueda tener en la relación laboral o educativa.⁴⁷⁷

La violencia física, psicológica o sexual, de manera particular, el hostigamiento y acoso sexual en el ámbito educativo y laboral son todas violaciones al derecho a una vida libre de violencia.

La Relatora Especial sobre la Violencia contra la Mujer afirma que una política encaminada a erradicar la violencia contra la mujer supone adoptar medidas adecuadas en el ámbito de la educación, para modificar patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres y eliminar los prejuicios, las prácticas consuetudinarias y todas las otras prácticas basadas en la desigualdad, ideologías de desigualdad o estereotipos de género.⁴⁷⁸

En similar sentido, el Comité de Expertas del Mecanismo de Seguimiento de la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención Belem do Para) advierten que muchas veces la educación, entre otras instituciones:

[...] canaliza un discurso y mensaje ideológico que condiciona el comportamiento de hombres y mujeres conforme a los patrones culturales establecidos que promueven las desigualdades. También refuerzan los roles y estereotipos que actúan en detrimento de las mujeres. Es por ello que el derecho de las mujeres a vivir libres de violencia incluye, entre otros, el derecho a ser libre de toda forma de discriminación y a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación.⁴⁷⁹

El Grupo de Trabajo de Expertos sobre los afrodescendientes incluye dentro de sus recomendaciones que los Estados deberían:

[...] adoptar medidas para que los alumnos afrodescendientes estén protegidos contra la discriminación directa o indirecta, la estigmatización y la violencia simbólica y física, y los actos intimidatorios de carácter racista. El sistema educativo debería velar por que todos los alumnos puedan estudiar en un entorno libre de actitudes racistas y hostiles de parte de los profesores y los demás alumnos y estén protegidos contra esas actitudes.⁴⁸⁰

Alertamos que, a nivel formal, no existe ninguna normativa institucional que prohíba conductas que atenten contra el derecho a una vida libre de violencia en la UASB-E, ni tampoco institucionalidad, ni procedimientos para su investigación, sanción y reparación. Este es un silencio que nos muestra qué necesidades e intereses son invisibilizados o, peor aún, no son considerados suficientemente relevantes para ser incorporados en la normativa de la universidad.

⁴⁷⁷ Código Orgánico Integral Penal, art. 166.

⁴⁷⁸ Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y sus consecuencias. *Intersecciones entre la cultura y la violencia contra la mujer*, 17 de enero de 2007, párrafo 29.

⁴⁷⁹ Mecanismo de Seguimiento de la Convención Belem do Para, *Guía para la aplicación de la Convención...*, 29.

⁴⁸⁰ Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes acerca de su 12 periodo de sesiones (Ginebra: 2013), párrafo 68, letra b).

Ni en el Manual de la Estructura Orgánica y Descripción de Funciones de la UASB-E⁴⁸¹ ni en las Normas Generales sobre Bienestar Universitario⁴⁸² encontramos que la Secretaría de Bienestar Estudiantil incluya dentro de sus funciones el promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia, y brindar asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos, tal como lo establece la LOES.

La gran mayoría de personas entrevistadas reconocen que la universidad, al estar inscrita en un contexto social patriarcal y racista reproduce en mayor o en menor medida diversas manifestaciones de sexismo, racismo y homofobia. Si bien, en general, hay una mayor aceptación de la existencia de prácticas patriarcales.⁴⁸³

Con relación al racismo, hay una menor percepción de prácticas racistas en la UASB-E. Se repite en varias entrevistas la importancia de la presencia de una mujer indígena quien ha ocupado el cargo de secretaria general desde la fundación de la universidad, el que un docente indígena haya ocupado el cargo de director de área por varios años y la incorporación de un docente afrodescendiente a través de concurso, como una ruptura de paradigmas racistas. También se menciona la presencia de indígenas y afrodescendientes en la planta administrativa y como estudiantes de diversos programas académicos. Asimismo, se hace referencia que la universidad promueve la visión de interculturalidad y de lo indígena y que, por ejemplo, se ha institucionalizado la celebración del Inti Raymi o se resalta la existencia del Fondo Afro en la Biblioteca de la universidad. Varias personas entrevistadas que vienen de otras experiencias laborales valoran mucho ese sentido de igualdad de las diversas etnias que perciben en la UASB-E, “[...] racismo no he visto. Al contrario, acá en la Andina eso me encanta, todos tenemos el mismo valor”.⁴⁸⁴

Pero también hay quienes perciben la persistencia de racismo en la UASB-E, como se refleja en las siguientes entrevistas: “no todo el mundo en esta universidad se siente bien cuando vienen los indígenas, cuando vienen los obreros. Y hay criterios de racismo, hay criterios de superioridad frente al otro”.⁴⁸⁵

En 2005 hicimos una maestría en Estudios Afro [...]. Fue una experiencia espantosa. El primer día cuando llegaron los estudiantes. Estábamos yendo a clases, lo recuerdo muy bien, se abrió el ascensor y un grupo de mujeres, yo creo que del programa de Derecho, gritan: “Hoy tenemos negros ladrones en la universidad”. No les dejaron entrar al ascensor. En la cafetería, se negaban a servirles. Todos los días había actos espantosos que yo personalmente no podía creer. Había colegas profesores que hacían chistes sobre los esclavos en clases. Realmente difícil. Y cuando los estudiantes se juntaron pidiendo una cita con el rector para conversar, la respuesta fue que no hay racismo en la universidad, se están imaginando. Al terminar el año de programa, hubo una decisión institucional de no seguirlo, porque no había afroecuatorianos capaces de hacer posgrado. Esa fue la decisión colectiva del Comité de Coordinación Académica y otros en este tiempo [...]. Y ese es un desafío muy real. ¿Cómo rompemos esos estereotipos que dicen

⁴⁸¹ “Manual de la Estructura Orgánica y Descripción de Funciones de la UASB-E”, aprobado por el Comité de Coordinación Académica el 9 de julio de 2012, art. 7.2.3.2.

⁴⁸² “Normas Generales sobre Bienestar Universitario”, aprobadas por el Comité de Coordinación Académica el 4 de octubre de 2010.

⁴⁸³ Entrevistas realizadas en enero de 2017.

⁴⁸⁴ *Ibíd.*

⁴⁸⁵ *Ibíd.*

que los afro no piensan, que no saben escribir, que no cumplen en la manera académica que debería ser? [...] ⁴⁸⁶

Cuando estaban los compañeros afro [estudiantes de la Especialización en Derechos Humanos] alguna vez dijeron que había discriminación pero por parte de los guardias. Que los guardias eran como los que les estaban chequeando. ⁴⁸⁷

En el discurso la universidad se presenta como una universidad de avanzada, súper progresista, súper tolerante, súper decolonialista, súper posmodernista, en la vida diaria yo creo que sí hay formas de racismo. Hay formas de utilización del mundo indígena para folclorizarlas para hacer actuaciones populistas, para demostrar que no eres racista. Hay a veces expresiones de autoridades que son expresiones racistas: “Estos indios...”, de ese estilo. Un lenguaje hacendatario: amor y propiedad. ⁴⁸⁸

Respecto a la impronta patriarcal en la UASB-E varias personas entrevistadas la vinculan con el modelo caudillista representado en la figura de quien ocupó el cargo de rector por más de dos décadas. “[...] hay una cultura institucional de una autoridad muy centralizada [...]. Entonces esto se expresa en la estructura general de la universidad, pero yo creo que se replica. Entonces hay docentes que les gusta o creen que es conveniente afirmar esa jerarquía y esa autoridad [patriarcal]”. ⁴⁸⁹

No solamente que hay machismo, [...] sino que la forma como funciona la universidad funciona por relaciones patriarcales, de servicios de distinto estilo. Se concreta en que las secretarías [...] son objeto de formulaciones machistas, misóginas de los hombres. Las secretarías están aquí para ser bonitas, pero no para hacer la tarea que les toca. Se concreta en expresiones verbales que no deberían estar, formas que no pertenecen, o sea tratarle a tu secretaria porque es guapa o bonita [...] además a las mujeres les molesta una autoridad femenina. ⁴⁹⁰

Varias personas entrevistadas dan cuenta de que las manifestaciones sexistas atraviesan las prácticas institucionales y que muchas veces han provenido desde las más altas autoridades de la institución. Estas expresiones son identificadas en las relaciones cotidianas, en los chistes que circulan (mujer objeto sexual, gay cobarde), en el lenguaje, en las relaciones interpersonales, en las fiestas, en las relaciones en el aula (docentes que realizan comentarios machistas, racistas, estudiantes que hacen lo propio), en las relaciones que se estructuran a través de las jerarquías en las áreas y quienes ocupan cargos de dirección de programas. ⁴⁹¹

Es muy distinto el tratamiento que das si eres un coordinador de área hombre o mujer. Siempre va a ser el coordinador el que tenga mucho más peso. [...]

La mayoría de hombres ha sido formado en una idea de que somos superiores, de que somos los que tenemos que controlar que una mujer porque es joven y porque es mujer no puede opinar en un evento a la altura de... Hay maneras diplomáticas de callar la opinión, de no dar un reconocimiento. Es más duro que una mujer para demostrar que valen y que le den una posición, tiene que luchar tres veces más que el hombre [...]. En

⁴⁸⁶ Ibíd.

⁴⁸⁷ Ibíd.

⁴⁸⁸ Ibíd.

⁴⁸⁹ Ibíd.

⁴⁹⁰ Ibíd.

⁴⁹¹ Ibíd.

la desvalorización o incluso la burla frente a la palabra de una mujer en espacios de discusión.⁴⁹²

Algunas personas entrevistadas advierten sobre el aumento durante el último año de formas de agresión contra docentes mujeres. Por ejemplo, que en una reunión del CCA el rector encargado le haya mandado a callar a una colega, o que una docente reciba una amonestación por parte del procurador de la universidad por denunciar actos de violencia verbal contra el presidente de la Asociación de Docentes que fue públicamente llamado cobarde por parte del ex rector.⁴⁹³

Una de las personas entrevistadas señala los mecanismos más sutiles en que se expresa el machismo.

Es curioso, porque a nivel de los académicos que es gente mucho más formada que cualquier otra persona, el machismo es más disimulado. No necesariamente tienen que gritarte o tratarte mal muy abiertamente, sino que lo hacen con ciertos comentarios, ciertas frasecitas que te lanzan. Por ejemplo, a mí me dijeron: “Estoy sorprendido de que a ti te hayan nombrado”. ¿Qué te están haciendo? Desvalorizando. O sea sí, fui elegida por una cuestión de que querían que fuera una mujer, pero todo lo que yo haya logrado académicamente queda anulado [...]. Como soy quizás la más nueva aquí en la universidad, igual no es valorado lo suficiente todo lo que yo vengo de mi experiencia [...].⁴⁹⁴

También encontramos los siguientes comentarios en las encuestas en línea de estudiantes.

Los docentes, en especial del área de Gestión, deberían revisar su terminología inclusiva y ciertos comentarios machistas y homofóbicos que tienen, no son todos, pero algunos no se dan cuenta de la importancia del uso del lenguaje inclusivo.⁴⁹⁵

Creo que todos/as los/as docentes deberían adquirir perspectiva de género para frenar todo tipo de microagresiones al interior de las aulas, y con eso erradicar la discriminación por género. A menudo quien discrimina no sabe que está discriminando; en la especialización que yo cursé, prácticamente ninguno de mis compañeros/as tenía conocimiento previo sobre género, derechos humanos o igualdad.⁴⁹⁶

La mayoría de personas entrevistadas no han tenido conocimiento de casos de acoso sexual en la UASB-E. No obstante, siete personas entrevistadas sí relatan situaciones específicas.

Una persona entrevistada hace referencia a dos denuncias sobre acoso sexual planteadas por estudiantes mujeres contra docentes de planta hombres. En un caso, la estudiante conversó primero con el coordinador del programa, luego con la responsable de Bienestar Universitario, también se conversó con el docente, pero finalmente se llegó a la conclusión de que fue al revés, que la estudiante fue quien le propuso al docente para evitar perder la materia y que él la rechazó. En otro caso, la estudiante presentó la denuncia por escrito al director de área contra un docente manifestando que el profesor le dijo que necesitaba tener relaciones sexuales con ella para pasar la nota de monografía, luego la presentó al rector también. La secretaria general se reunió tanto con la estudiante como con el

⁴⁹² *Ibíd.*

⁴⁹³ *Ibíd.*

⁴⁹⁴ *Ibíd.*

⁴⁹⁵ Comentario en la encuesta en línea de estudiantes. Enero de 2017.

⁴⁹⁶ *Ibíd.*

docente. El profesor pidió una reunión con el rector. En este caso, el docente desvirtuó hasta con filmaciones las acusaciones. Igual que en el otro caso se llegó a la conclusión de que fue al revés.⁴⁹⁷ Dos personas entrevistadas se refieren a la acusación de acoso sexual por parte de una estudiante contra un docente, enfatizando que la estudiante era sumamente conflictiva y que tenía un muy bajo rendimiento académico y que no parecía verosímil su acusación.⁴⁹⁸ Otra persona entrevistada señala respecto a acoso sexual:

Bueno sí hay casos, pero no se han formalizado. Sí se ha sabido pero no se ha formalizado. Porque, por ejemplo, en mi área han dicho: “¿Pero por qué no le invitas a este?”. Un abogado muy bueno, administrativista. Pero no, las chicas se han fijado que el tipo es acosador. Entonces no le invitamos.⁴⁹⁹

Otra persona entrevistada refiere el siguiente caso:

En otro caso que escuché fue de un docente hombre que fue aumentando todo el trimestre, que hacía comentarios frente a la clase sobre la mujer, que quería salir con ella, que le gusta su pelo, que le gusta su cara, qué linda está, ve esta pierna. Y la mujer dijo: “Por favor, este es un curso académico”. Y fue empeorando, empeorando... Entonces en este caso la estudiante iba a escribir una carta, pero alguien le comentó que si escribía esa carta le iban a bloquear la graduación [...].⁵⁰⁰

Otra de las personas entrevistadas llama la atención de que en la relación docentes hombres y mujeres del personal administrativo hay mayor ocasión para este tipo de agresiones:

[...] estamos en una situación donde las relaciones de poder están: los docentes son hombres y todas las administrativas son mujeres. Entonces hay mucha más ocasión para el acoso sexual, los comentarios inapropiados, o sea todas las cosas, de las microagresiones. Claro, algunas personas, tanto hombres como mujeres, lo pueden tener naturalizado y piensan que no lo son y para otras personas sí son, lo sienten, lo viven como agresiones.⁵⁰¹

Corroboran este criterio las siguientes entrevistas:

Acosos he escuchado. El profesor que venía siempre a verle (a una funcionaria administrativa) y le invitaba a salir. El profesor no está dando clases. Y ahora que él intentó volver, me pasaron un informe. Pero no se hizo nada abierto, público y hay una especie de sanción implícita. [...] Ahora que un profesor pidió que él entre, se enteraron algunas chicas aquí y me pasaron un informe de por qué no, que tiene que ver con el acoso. Entonces efectivamente yo no le estoy dando el chance. Pero no hay un procedimiento.⁵⁰²

Ellas [personal administrativo] están absolutamente atravesadas por esta lógica patriarcal, por esta lógica clientelar, por esta lógica machista. No tienen los recursos a veces económicos para... Prefieren quedarse calladas porque tienen miedo de perder su trabajo [...].⁵⁰³

⁴⁹⁷ Entrevista realizada en enero de 2017.

⁴⁹⁸ *Ibíd.*

⁴⁹⁹ *Ibíd.*

⁵⁰⁰ *Ibíd.*

⁵⁰¹ *Ibíd.*

⁵⁰² *Ibíd.*

⁵⁰³ *Ibíd.*

Sobre acoso sexual sí. En el sentido de que dos profesores; en los cinco años que estoy aquí, dos profesores tenían insinuaciones con administrativas y estudiantes. Hombres a mujeres. Docentes de planta, que en las conversaciones que tú tienes con otros docentes coinciden. Eso es más preocupante. Porque tú oyes un caso y vas atando hilos y puedes llegar a esa misma persona.⁵⁰⁴

Una persona entrevistada afirma que ha vivido personalmente discriminación, violencia y acoso sexual y que hizo una queja “y la respuesta fue que estos temas no tocamos acá, porque eso es parte de la cultura ecuatoriana. Y que yo tenía que aprender de la cultura ecuatoriana”.⁵⁰⁵

Otra persona entrevistada da cuenta de una queja que, en su criterio, no llegarían a acoso sexual pero sí de un acoso que termina siendo desagradable para la estudiante.

De expresiones con doble sentido, intentos de cercanía corporal, de contacto. Sobre todo esas dos cosas. Que además de eso no ocurren en espacios privados, sino de manera pública [...] y que dan pie para que otros lo reproduzcan. Si el guardia vio que el docente o autoridad de esta universidad hizo tal cosa, el guardia se siente en autoridad de hacer lo mismo. Y entonces las estudiantes no tienen a dónde ir. [...] Cuando sucedió eso, nosotros nos reunimos los coordinadores y conversamos esto. Le dijimos a esta persona que si desea puede presentar una denuncia, pero, creo que no te cuento nada nuevo, que presentar una denuncia es presentar a una persona que es juez y parte. La estudiante naturalmente no quería hacer eso. Los compañeros dijeron que le apoyaban, luego se dividió el curso [...]. Ella no tenía adónde ir. [...] Y no hay una normativa aquí. [...] No hay un espacio personalizado para eso, no hay un espacio suficientemente autónomo para resolver esos conflictos. Y hay una actitud en la universidad de decir que esas cosas no son tan graves.⁵⁰⁶

Aunque la mayor parte de personas entrevistadas no perciben que exista homofobia, en la UASB-E, algunas de ellas consideran que sí se da particularmente a través del chiste y la burla. No obstante, algunas personas entrevistadas dan cuenta de manifestaciones de discriminación por orientación sexual como se refleja en las siguientes entrevistas.

Teníamos la secretaria de esa área en ese año, que ya no está la secretaria, teníamos una lesbiana y un gay como profesores de esa área. Pero ella era, no sé si por esa razón tenía unas actitudes terribles, sobre todo hacia el compañero, mas no hacia la compañera. De grosería y por atrás decirle cosas. Le tiraba cosas y ese tipo de cosas. [...] Yo varias veces conversé con la secretaria y ella decía que no era cierto. Y el profesor insistía que contra él era un trato discriminatorio. Bueno, la secretaria ya no está ahora. Salió por otra cosa.⁵⁰⁷

Por ejemplo, hay un estudiante que se quejó de un trato discriminatorio por ser homosexual entre los compañeros. Que las mujeres le discriminaban. Inclusive hubo peleas de trompones entre ellos.⁵⁰⁸

El año pasado yo recuerdo que había unas confrontaciones en por lo menos una de las maestrías entre un grupo de hombres autoidentificados como hombres de la izquierda, que

⁵⁰⁴ *Ibíd.*

⁵⁰⁵ *Ibíd.*

⁵⁰⁶ *Ibíd.*

⁵⁰⁷ *Ibíd.*

⁵⁰⁸ *Ibíd.*

empezaron a identificar y a llamar a algunas mujeres como lesbianas, como no normales. O sea, una homofobia directa en el aula y que nadie sabía cómo enfrentarlo.⁵⁰⁹

También encontramos los siguientes comentarios en la encuesta en línea de estudiantes que llaman la atención sobre estas situaciones de discriminación.

Muchos profesores del Área de Derecho Tributario discriminan a la gente por su orientación sexual, haciendo continuamente chistes homofóbicos. Esto desincentiva a estudiantes afectados y promueve burlas en clase de otros compañeros, haciendo costumbre la burla y el acoso. Es difícil decirlo a personal de la universidad por miedo a represalias en notas.⁵¹⁰

Algunas de las personas entrevistadas hacen referencia a situaciones de violencia física que se ha presentado. “un docente tuvo una pelea a puños con un estudiante”;⁵¹¹ “Algún rato que hubo un acto de violencia, entonces le hemos sancionado quitándole la beca. [...] Era un compañero colombiano y unas compañeras ecuatorianas que hubo intentos de bofeteo”.⁵¹² También se menciona violencia verbal entre compañeras en una asamblea del personal de la UASB-E.

Más allá de si la magnitud de estos hechos es mayor o menor, resulta sumamente preocupante que la universidad no cuente con normativa clara respecto al procesamiento de quejas de violencia, de discriminación, de acoso sexual y que no exista una instancia independiente de las autoridades que conozca y resuelva estos asuntos.

⁵⁰⁹ *Ibíd.*

⁵¹⁰ Comentario en la encuesta en línea de estudiantes. Enero de 2017.

⁵¹¹ Entrevista realizada en enero de 2017.

⁵¹² *Ibíd.*

Capítulo 4. Análisis de las encuestas en línea sobre los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la UASB-E

Una de las técnicas que utilizamos para realizar el diagnóstico sobre la situación de derechos humanos, diversidades y género en la UASB-E consistió en la realización de una encuesta en línea y el procesamiento de los datos respectivos. Este informe corresponde a los resultados de la encuesta respecto a la situación de los derechos seleccionados para estudiantes, ex estudiantes, personal docente y personal administrativo de la universidad.

1. Diseño de la encuesta

La encuesta en línea se realizó de manera anónima a estudiantes, ex estudiantes, personal docente y personal administrativo de la institución. El objetivo de la encuesta fue capturar la percepción de cada grupo de población de la universidad respecto al derecho a la educación superior, el derecho al trabajo en el ámbito educativo y el derecho a una vida libre de violencia y a la igualdad y no discriminación en el ámbito educativo y laboral.

Para realizar la encuesta en línea, utilizamos el servidor *Survey Monkey* que es un proveedor de encuestas basadas en la web que tiene las herramientas necesarias para la creación de cuestionarios, su divulgación y la recopilación de la información.

Existen dos razones por las cuales elegimos la opción de encuestas en línea. En primer lugar, considerando los límites de recursos y tiempo para la realización de este diagnóstico, la encuesta en línea tiene la virtud de reunir rápida, fácil y económicamente la opinión de los grupos que componen la comunidad universitaria. Adicionalmente, este tipo de encuesta presenta la ventaja de que las personas encuestadas tienen una mayor percepción de anonimato. En este sentido, dado que la temática que se pretende evaluar es, en muchos aspectos, delicada y asociada a comportamientos que se mantienen ocultos, la encuesta en línea puede ser una buena herramienta para que exista una menor incomodidad en dar su opinión o compartir experiencias vividas.⁵¹³

Sin embargo, es importante recalcar que una desventaja de este tipo de encuesta es que la participación es de carácter voluntario. Es decir, responder al cuestionario es opcional para los usuarios. Por lo tanto, a pesar de recibir la invitación en línea para participar en la encuesta, en muchos casos no existen los incentivos suficientes para responder el cuestionario. En general, el interés de completar una encuesta, que toma tiempo y cierto nivel de concentración, no es alto ya que ese tiempo podría ser utilizado en otras actividades. La tasa de respuesta de encuestas en línea suele ser muy baja (alrededor del 10%).⁵¹⁴ Por esta razón, el apoyo por parte de las autoridades para incentivar la

⁵¹³ La garantía del anonimato resultaba importante además por el delicado contexto institucional descrito en el primer capítulo de este diagnóstico. No obstante, no podemos asegurar que todas las personas hayan confiado en el anonimato y hayan decidido responder. Esta no es una variable que podemos controlar.

⁵¹⁴ Giorgio P. De Marchis, “La validez externa de las encuestas en la web amenazas y su control”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 18, Num. Especial (octubre 2012): 266-268.

colaboración de los participantes fue clave y muy importante para obtener respuestas de la comunidad universitaria.

Diseñamos cuatro encuestas diferentes para las poblaciones que conforman la universidad: estudiantes (actuales y graduados), personal docente y administrativo. Para ello usamos, por un lado, la información de los estándares de los derechos seleccionados y por otro lado los lineamientos encontrados para ejercicios similares en diferentes universidades de América Latina (México y Costa Rica) y de España⁵¹⁵, dentro del contexto del Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL). El diseño de todas las encuestas siguió un patrón similar que comprende 5 secciones.

Una primera sección con preguntas respecto a los datos personales de las personas encuestadas —edad, estado civil, sexo, discapacidad, orientación sexual, etnia, nacionalidad, entre otros—. En una segunda sección, se realizan preguntas asociadas a datos laborales (en el caso del personal docente y administrativo) y acerca del programa académico (en el caso de estudiantes y ex estudiantes).

La tercera sección es diferente de acuerdo con el grupo al que se dirige. En las encuestas del personal de la UASB-E (docentes y administrativo) se realizan preguntas respecto a los estándares de derecho al trabajo, mientras que en las encuestas de estudiantes y ex estudiantes las preguntas se encuentran direccionadas a los estándares del derecho a la educación superior.

La cuarta sección es la misma para todas las encuestas, en ella se pregunta respecto a las percepciones sobre discriminación y violencia de las personas encuestadas.

Finalmente, en la última sección se realiza preguntas sobre los roles reproductivos de las personas encuestadas pertenecientes a los diferentes grupos.

Las preguntas de los cuestionarios fueron, en su mayoría, preguntas cerradas y categóricas; muchas de ellas se diseñaron para que fueran respondidas en escala de cuatro⁵¹⁶. De esta manera, es más sencillo obtener estadísticas descriptivas de las respuestas y realizar un análisis econométrico más detallado. Por su parte, la última pregunta es abierta y busca que los participantes puedan escribir comentarios y sugerencias.

En todos los casos buscamos observar indicadores que detallen la percepción de la población sobre el derecho al trabajo, el derecho a la educación superior y formas de discriminación y/o de violencia en el ámbito laboral y educativo, controlando por las características particulares de las personas.

2. Prueba piloto

Una vez diseñados los cuestionarios efectuamos una prueba piloto que se cumplió en dos etapas y fue una herramienta indispensable para mejorar el diseño de las encuestas. Su

⁵¹⁵ En la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

⁵¹⁶ “Frecuentemente”, “Algunas veces”, “Rara vez”, “Nunca”.

objetivo fue corregir errores en los cuestionarios e incorporar comentarios y sugerencias de las personas participantes en el proceso.

A continuación, explicamos las etapas de levantamiento de información y de incorporación de los comentarios y aportes de la prueba piloto.

En la tabla 10 se observa un resumen de los participantes en la prueba piloto según la fase y el tipo de encuesta.

La primera fase se realizó desde el 21 al 30 de noviembre del año 2016. En ella se solicitó expresamente a personas seleccionadas por la coordinadora del PADH, la colaboración para completar las encuestas y enviar comentarios tanto de forma como de fondo para mejorar su diseño. Hubo una respuesta de 17 personas, 5 del personal docente, 5 del personal administrativo, 4 estudiantes y 3 ex estudiantes.

En la segunda fase, el rector solicitó a los directores de áreas académicas que seleccionaran ocho personas en total de su área (dos por tipo de encuesta) y a las direcciones y jefaturas administrativas solicitando que seleccionaran a dos personas dentro de su equipo (preferiblemente un hombre y una mujer) para que respondieran la encuesta y enviaran comentarios y recomendaciones. En esta fase, el enlace enviado estuvo abierto desde el 1 al 9 de diciembre de 2016.

Tabla 10
Número de personas que participaron en la prueba piloto por encuesta

Encuesta	Solicitud		Respuestas (21/nov)		Total Comentarios
	21-nov	1ro/dic	21-nov	1ro/dic	
Personal docente	5	mínimo 16	5	2	4
Personal administrativo	5	mínimo 16	5	8	6
Estudiantes	4	mínimo 16	4	1	2
Ex estudiantes	3	mínimo 16	3	2	8

En la tabla 10 se puede observar cuántos comentarios (por tipo de encuesta) se aportaron en el proceso respecto al diseño de la encuesta. En total, 30 personas respondieron a las encuestas y se recibieron 20 comentarios sobre el cuestionario. Las sugerencias y comentarios recibidos estaban relacionados con el diseño de la encuesta y, adicionalmente, con la temática tratada y la situación en la UASB-E.

Dentro del marco de la prueba piloto, los comentarios más relevantes fueron aquellos direccionados al diseño de las encuestas; en este sentido, se obtuvieron sugerencias tanto de forma como de fondo. Cabe recalcar que la finalidad de la prueba piloto fue mejorar la encuesta, pero no alargarla; ya que para las encuestas en línea es importante, dentro de lo razonable, que su duración sea lo más corta posible.

Los comentarios de forma se enfocaban en redacción⁵¹⁷ y la claridad de ciertas preguntas, coherencia en el orden de las preguntas de las diferentes encuestas, etc. En este caso, no

⁵¹⁷ Por ejemplo, revisar que en todas las preguntas y opciones aparezca femenino y masculino (Ej. Los/as docentes, hijos/as, etc.).

especificaremos cada comentario; sin embargo, en general fueron adecuados y, por lo tanto, se incorporaron en las encuestas.

Cabe recalcar que una preocupación importante y recurrente de los participantes fue el carácter anónimo de la encuesta y la posibilidad de que con la información recibida se pudiera identificar a la persona que respondió la encuesta. Por esta razón, se enfatizó aún más el anonimato y la confidencialidad de las respuestas al momento de enviar el cuestionario definitivo.

En el caso de los comentarios de fondo, muchas personas participantes solicitaron que se aclararan definiciones, que se incrementaran las opciones de respuestas y también que se aumentara una serie de preguntas. En este último punto, algunas de las preguntas sugeridas eran adecuadas y fueron incluidas; no obstante, otras preguntas no fueron utilizadas, pues abrían mucho la temática de discusión más allá de los objetivos de la investigación propuesta.

Después de incorporar estos comentarios, mantuvimos una reunión con el rector de la UASB-E, el 16 de enero del año en curso, en la que recibimos su retroalimentación. Incorporamos las últimas sugerencias en las encuestas y continuamos con el levantamiento de los datos.

3. Levantamiento de datos

Las encuestas se distribuyeron vía correo electrónico a través de un cuestionario auto-administrado. Se envió el enlace de la encuesta a los correos electrónicos de todos los miembros de la comunidad universitaria⁵¹⁸ desde el 19 enero de 2017 y se mantuvo abierta la encuesta durante 10 días.

Toda la población de la UASB del año 2015 recibió dicho correo electrónico, es decir, 4757 personas. De estas, 138 pertenecen al personal administrativo; 491 al personal docente (de planta y contratados); 2439 son estudiantes⁵¹⁹; y 1689 son ex estudiantes correspondientes a los años 2013-2015. Es decir, se envió el enlace al 100% de la población universitaria actual.

Dado que en la encuesta en línea la decisión de responder el cuestionario depende de cada miembro de la comunidad universitaria, no realizamos un diseño muestral predefinido. La representatividad de los resultados se encuentra en función del número y distribución de las encuestas respondidas.

En la tabla 11 se observa la tasa de respuesta en las cuatro encuestas enviadas a la comunidad universitaria que fue relativamente alta respecto a lo que se establece como “usual” en las encuestas en línea (10%). En total 1184 personas respondieron los cuestionarios enviados, lo cual representa una tasa de respuesta de alrededor del 25%. No obstante, varía respecto a los diferentes grupos. El grupo de personal administrativo es el que tiene una tasa de respuesta más alta (58%), seguido por el personal docente (38,1%).

⁵¹⁸ La Unidad de Información Socio Ambiental nos prestó una gran ayuda al entregarnos la base de datos depurada de la comunidad universitaria que fuera utilizada para una encuesta de opinión enviada a inicios del año 2016 desde esta Unidad.

⁵¹⁹ Carlos Larrea, Malki Saénz, Paola Llumiquinga, Ana Lucía Bravo, *Encuesta de Opinión sobre la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Informe preliminar* (Quito: UASB-UISA, 2016), 2.

Los estudiantes y ex estudiantes son los grupos con una menor tasa de respuesta: 24,8% y 18,4%, respectivamente.

Tabla 11
Tasa de respuesta de la encuesta en línea por tipo de encuesta

	Población	Respuestas		Tasa de respuesta	
		Completas	Parciales	Completas	Parciales
P. docente	491	187	8	38,1%	1,6%
P. administrativo	138	81	4	58,7%	2,9%
Estudiantes	2439	605	62	24,8%	2,5%
Ex estudiantes	1689	311	17	18,4%	1,0%
Total	4757	1184	98	24,9%	2,1%

Cabe recalcar el caso del personal docente de la universidad. Como se observa en la tabla 11, la tasa de respuesta de las encuestas completas es de 38,1%. Este dato se obtiene al incluir docentes de planta (escalafonados y contratados) y docentes contratados designados u otros. De las 187 respuestas de este grupo, alrededor del 30% son docentes de planta. Sin embargo, cabe recalcar que la población de docentes de planta es de 91 personas. En ese caso, si solo se tomara en cuenta al personal docente de planta, la tasa de respuesta de las encuestas en línea es de alrededor de 62%, lo cual es alto.

Asimismo, al observar con más detalle el grupo de personal administrativo que respondió la encuesta en línea, el 82,72% son personal de planta escalafonado. El 17,28% restante corresponde a personal por contrato.

Por otro lado, en los estudiantes, la mayor tasa de respuesta fue de doctorado (36,3%) y de maestría profesional (30,68%). El grupo con menor tasa de respuesta es el de especialización superior con 18,72%. Finalmente, cabe recalcar que no hubo respuesta de los ex estudiantes de doctorado, en dicho caso la tasa de respuesta fue 0%.

4. Representatividad de la muestra

El objetivo de las encuestas es reunir información respecto a la población. Sin embargo, los resultados obtenidos pueden ser afectados por diferentes fuentes de error: de cobertura, muestreo, no respuesta y medición. Como se comentó anteriormente, las encuestas en línea tienen varios tipos de sesgos como resultado, en general, de una inadecuada cobertura y la no respuesta.

El error de muestreo se descartó de este análisis, ya que la muestra de individuos a quienes se envía el enlace para completar el cuestionario es toda la población universitaria registrada. Es decir, no tenemos que preocuparnos de la representatividad de la muestra a la que se envió la encuesta, ya que es directamente la población universitaria.

En el caso de error de medición —que se refiere a errores al responder las preguntas—, como lo comentamos previamente, las preguntas en general son cerradas y categóricas, lo cual reduce errores en las respuestas. Adicionalmente, en la prueba piloto se intentó que las preguntas sean lo más claras posibles, y se corrigió a partir de los comentarios mencionados. Sin embargo, no es posible descartar este tipo de error al 100%, pues puede suceder que alguna persona no entendiera la pregunta o no supiera la respuesta a dicha

pregunta. Siendo así, a lo largo del análisis de datos, se puso especial atención a la coherencia de las respuestas.

Respecto a la cobertura, en esta investigación parece que no ha sido un problema. Este tipo de errores se dan cuando una parte de la población no puede ser incluida en la muestra. Para la encuesta en línea, implica la posibilidad de que los participantes no tengan acceso a la encuesta, por ejemplo, si no tienen computadora o internet. No obstante, la comunidad universitaria de personal y estudiantes tienen acceso a internet y computadoras, por lo cual es poco probable que no pudieran completar la encuesta por esta razón.

Por otro lado, sí hay una mayor preocupación de la existencia de un sesgo por no respuesta. Dado que las encuestas en línea son de carácter voluntario, no se puede asegurar que todos los individuos a quienes se envió la encuesta la respondan. Si la decisión de participar o no en la encuesta fuera aleatoria, entonces, en principio, la muestra no tendría sesgo por no respuesta. Sin embargo, este no es el caso. Las razones por las cuales no se respondió la encuesta pueden ser por características observables o no observables de las personas.

En este sentido, puede suceder que la muestra auto-seleccionada de las encuestas no sea representativa de la población. Por esta razón, como un ejercicio inicial se contrastó la distribución de diferentes variables de características de las personas (sexo, rango de edad, etnia, nacionalidad, discapacidad) que respondieron las encuestas respecto a la población total de la comunidad universitaria para observar si diferían en dichas características. En la tabla 12 se observa un resumen de los resultados obtenidos por personal y estudiantes de la UASB. Tanto en las encuestas como en los datos administrativos, los desvíos estándar de las variables seleccionadas son bajos respecto a la media, lo cual implica que no hay mucha heterogeneidad de cada tipo de personal y estudiantes de la universidad.

Tabla 12
Estadísticas descriptivas de variables de control. Muestra vs. Población.

	Encuesta		Datos Administrativos	
	Media	SD	Media	SD
Personal administrativo				
Sexo	0,29	0,46	0,34	0,47
Rango edad	3,57	0,86	3,52	0,95
Etnia	1,28	1,01	1,28	1,01
Nacionalidad ecuatoriana	0,97	0,18	1,00	0,00
Discapacidad	0,02	0,15	0,02	0,13
Personal docente				
Sexo	0,67	0,47	0,69	0,47
Rango edad	3,80	1,10	4,21	0,88
Etnia	1,28	1,01	1,28	1,01
Nacionalidad ecuatoriana	0,80	0,40	0,86	0,35
Discapacidad	0,04	0,19	0,00	0,00
Estudiantes				

Sexo	0,48	0,50	0,48	0,50
Rango edad	2,98	0,93	2,93	0,91
Etnia	1,28	1,01	1,28	1,01
Nacionalidad ecuatoriana	0,91	0,29	0,89	0,31
Discapacidad	0,05	0,22	0,01	0,09
Ex estudiantes				
Sexo	0,47	0,50	0,48	0,50
Rango edad	2,97	0,84	2,93	0,91
Etnia	1,28	1,01	1,28	1,01
Nacionalidad ecuatoriana	0,95	0,22	0,89	0,31
Discapacidad	0,05	0,21	0,01	0,09

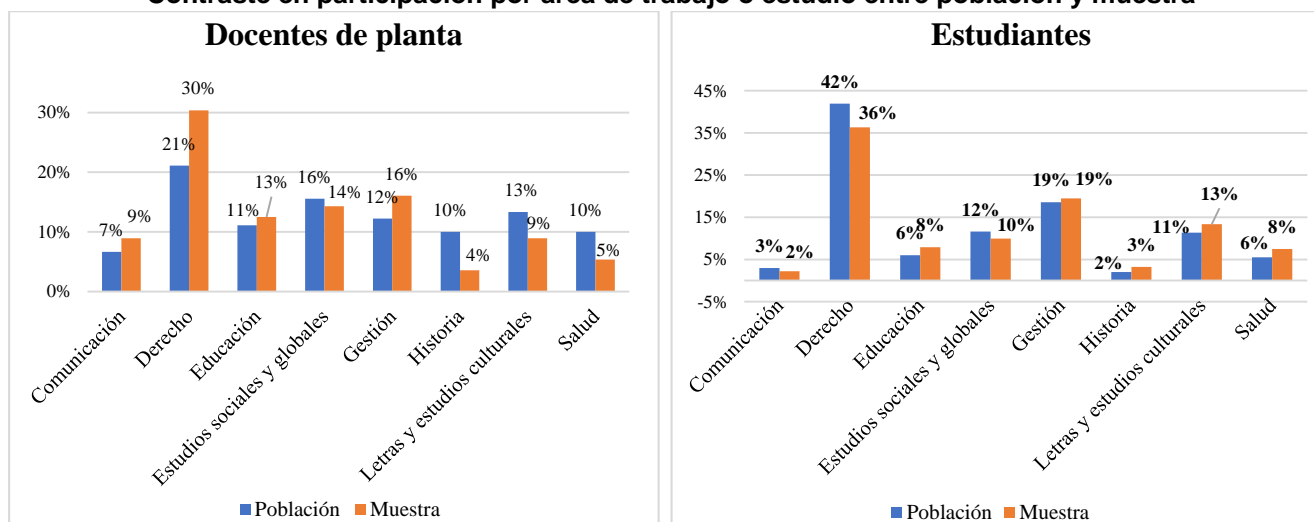
*Nota: no tenemos datos administrativos de los ex estudiantes. Por esta razón se contrasta los resultados de la encuesta de ex estudiantes respecto a las estadísticas obtenidas de la población de estudiantes actuales. "SD" se refiere al error estándar (siglas en inglés "standar desviation").

La tabla 12 muestra que, respecto a estas características básicas, en general, las encuestas (muestra) se encuentran casi niveladas respecto a los datos administrativos (población). Lo cual puede ser interpretado como un elemento positivo al argumentar que las muestras podrían ser representativas de la población.

La encuesta de personal docente es la que se encuentra más "desbalanceada" de las cuatro respecto a estos indicadores básicos. En esta se puede observar que los docentes más jóvenes se encuentran sobrerrepresentados. Por su parte, la encuesta de personal administrativo es la que tiene los promedios más similares a su población. Asimismo, es importante recalcar que este grupo fue el que tuvo una tasa de respuesta mayor (alrededor del 60%). En el caso de las encuestas de estudiantes actuales y ex estudiantes, tampoco existen diferencias de medias importantes.

Adicionalmente, en el gráfico 37, se encuentra la participación de docentes de planta por área de trabajo, tanto la población total como la muestra de la encuesta en línea. Se observa que las áreas de Derecho y de Gestión son las que tuvieron una mayor participación en la encuesta en línea y, por lo tanto, son las que se encuentran más sobrerrepresentadas. En contraste, las áreas de Historia y de Salud son aquellas que tienen una menor participación respecto a la población total, esta diferencia es de más del 50% en ambos casos. Siendo así, dichas áreas se encuentran subrepresentadas en la muestra de la encuesta en línea. En el caso de los estudiantes, se observa que la participación por área no varía mucho entre muestra y población.

Gráfico 37

Contraste en participación por área de trabajo o estudio entre población y muestra

*Nota: en el caso de estudiantes no se incluye a los estudiantes de especialización superior ya que no se entregó dicha desagregación en los datos administrativos.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y estudiantes y datos administrativos del personal docente y de estudiantes en la UASB-E.

Elaboración propia.

En general (exceptuando quizá la muestra de personal docente en ciertas variables) las características básicas de las personas que respondieron a la encuesta en línea parecen estar balanceadas con las de la población. Sin embargo, no se puede decir con toda seguridad que dichas muestras son representativas de la población universitaria. Por lo tanto, para estimar estadísticas descriptivas consistentemente, utilizaremos ponderadores.

5. Ponderadores

Los ponderadores son una opción a utilizar en el caso de que una muestra no sea representativa de la población. Cuando esto sucede, no se pueden obtener estadísticas descriptivas consistentes. Por consiguiente, se puede reponderar las estadísticas de la muestra para obtener datos que sean más cercanos a aquellos obtenidos en el caso de trabajar con toda la población⁵²⁰. Siendo así, la ponderación puede reducir el sesgo de estimadores.

El tipo de ponderador más utilizado, pero no el único, es el ponderador del inverso de la probabilidad de selección (IPW),⁵²¹ que se construye como la inversa de la probabilidad de que la observación (o el individuo) esté o no incluida en la muestra⁵²². Sin embargo, dado que en esta investigación trabajamos con una encuesta en línea de carácter anónimo, no conocemos qué individuo de la población universitaria participó o no en la encuesta en línea. Por esta razón, no es posible construir este tipo de ponderadores.

En los datos administrativos disponibles de la comunidad universitaria, solo existen registros de información básica de los individuos (sexo, edad, discapacidad, etnia,

⁵²⁰ G. Solon, S.J. Haider y J. Wooldridge, “What are we weighting for?”, *National Bureau of Economic Research* (2013): 5.

⁵²¹ Siglas en inglés: “Inverse probability weighting”.

⁵²² Solon, Haider y Wooldridge, “What are we weighting for?”, 14.

nacionalidad, área de estudio o trabajo, etc.). Estas variables también se encuentran en la muestra de las encuestas en línea. Por lo tanto, se construyó una ponderación simple utilizando estas variables de información básica de los individuos para “unir” a las personas que participaron en la encuesta con la población total.

Es importante recalcar que para crear un ponderador es necesario tener la información de la población desagregada por las características básicas de las personas. Sin embargo, no pudimos construir ponderadores para ciertos grupos, que se especificarán a continuación, porque en la base de datos entregada por la universidad esa información no constaba. Por esta razón, no generamos ponderadores para la encuesta de ex estudiantes. Asimismo, para el caso de la encuesta del personal docente se construyó únicamente ponderadores para el personal de planta, ya que o contamos con los datos disponibles respecto a personal docente contratado. En el caso de estos individuos a los que no se incluye en la construcción de ponderadores, el valor que toma por defecto dicho estimador es 1. Esto se tomará en cuenta al analizar las estadísticas descriptivas de estos grupos.

Finalmente, en el caso de estudiantes, para aquellas personas que estudian en la especialización la construcción de los ponderadores es diferente ya que la información de este grupo contiene menor desagregación de categorías. Por lo tanto, se generó el ponderador solo en base a la característica básica sexo.

El ejercicio realizado para la construcción de los ponderadores se llevó a cabo en varias etapas.

En la primera etapa, se realizó un ejercicio de estratificación de las observaciones, es decir, se construyó una variable “estrato” que agrupara a los individuos, tanto de la encuesta como de los datos administrativos, respecto a una serie de características que se encuentran disponibles tanto en la muestra como en la población.

Este ejercicio se realizó utilizando una serie de variables por encuesta que se dividen en dos grupos: las variables generales —sexo, rango de edad, discapacidad, etnia, nacionalidad— que son utilizadas para todas las encuestas; y las variables específicas que agregan información particular de cada grupo de encuestas.

En la encuesta de estudiantes, se estratificó utilizando siete características: las cinco de las variables generales y dos específicas que son: área de estudio y tipo de programa al que asisten en la universidad con excepción de aquellos pertenecientes a especialización superior. En este último grupo se estratificó únicamente respecto sexo.

Para la encuesta de personal administrativo y docente, se utilizaron seis y siete variables totales, respectivamente. En ambas encuestas, se agregó la variable nivel en el escalafón, mientras que, para la última, se utilizó también área de trabajo.

A modo de ejemplo, la variable “estrato” toma el valor 1 cuando el individuo cumple con un grupo de características: es hombre, se encuentra entre 21 y 30 años, no tiene discapacidad, es mestizo, es ecuatoriano, estudia en el área de Derecho en el doctorado.

El segundo paso fue comparar el número de individuos que caen dentro de un mismo estrato —es decir, que tienen las mismas características—, en la muestra respecto a la población. Con base en esa diferencia, se construyó el ponderador que tiene un valor

diferente por estrato. Para obtener las estadísticas descriptivas se utilizó dicho ponderador.

6. Estadísticas descriptivas

Los datos obtenidos en las encuestas en línea nos brindan herramientas para poder realizar un análisis más detallado de la situación de la universidad respecto al cumplimiento de los estándares de derecho a la educación superior, derecho al trabajo y derecho a una vida libre de violencia y derecho a la igualdad y no discriminación en el ámbito universitario. Una ventaja de este tipo de encuestas es que se puede ahondar en estas temáticas y obtener mayor información. Por lo tanto, el objetivo de la encuesta no es caracterizar a la comunidad universitaria, ya que ese ejercicio se realizó previamente en los capítulos anteriores utilizando los datos entregados por la UASB-E.

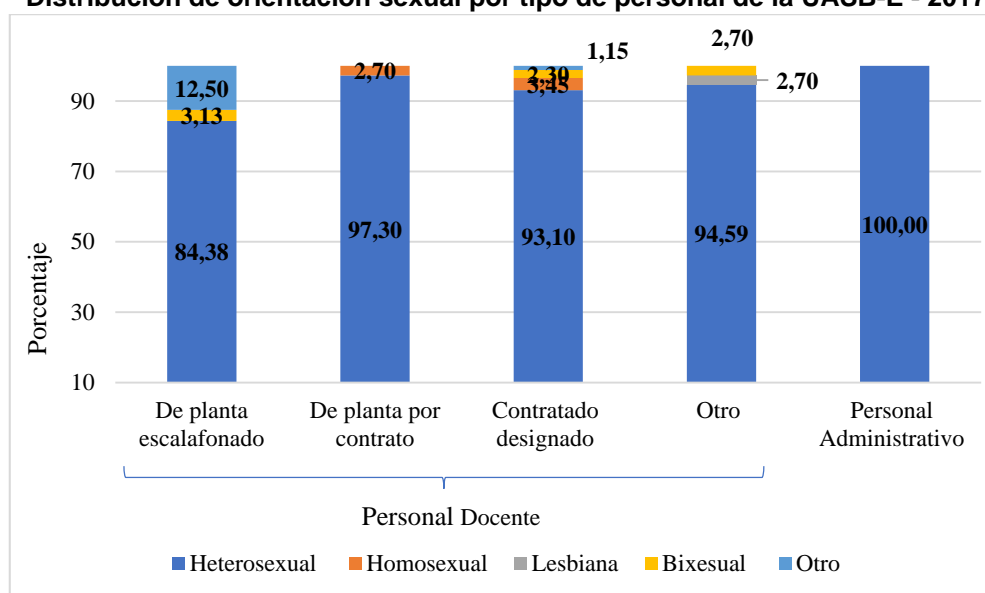
Como se mencionó anteriormente, las encuestas en línea se encuentran sesgadas debido a que la respuesta/no respuesta es voluntaria y depende de características observables y no observables de cada miembro de la comunidad universitaria. A través de la utilización de los ponderadores construidos previamente se puede controlar el desbalance de la muestra respecto a características básicas y observables de la población. Siendo así, las estadísticas descriptivas presentadas a continuación tienen un grado alto de robustez. Sin embargo, es imposible un control completo debido a las características no observables de las personas. Asimismo, no se descarta que ciertos grupos específicos no hayan participado en la encuesta. Por ejemplo, en la encuesta de ex estudiantes no hubo participación de aquellos que cursaron el doctorado. Sin embargo, esta circunstancia será tomada en cuenta a lo largo del análisis de los datos levantados.

6.1. Datos generales

Las características básicas de la comunidad de la UASB-E captadas en las encuestas tienen una distribución muy similar a la de la población presentada en capítulos anteriores con base en datos manejados por instancias administrativas de la universidad. Por esta razón, no es necesario realizar un análisis profundo de ellos. Esto se puede observar en los anexos 12, 13, 14 y 15. Sin embargo, en las encuestas realizadas se puede captar algunos indicadores adicionales a aquellos obtenidos de la información suministrada por la UASB-E, como son orientación sexual, estado civil, maternidad y paternidad.

Respecto a la orientación sexual, en general, el personal de la universidad se auto identifica como heterosexual como se observa en el gráfico 38. Es más, dentro del personal administrativo el 100% de las personas asumen esta orientación sexual. En el caso del personal docente, se observa una mayor diversidad sexual. El grupo con menor proporción de heterosexuales es el personal de planta escalafonado donde el 12,5% se auto identifica en la categoría “otros”, que busca englobar a diferentes grupos más allá de las definiciones tradicionales.

Gráfico 38
Distribución de orientación sexual por tipo de personal de la UASB-E - 2017



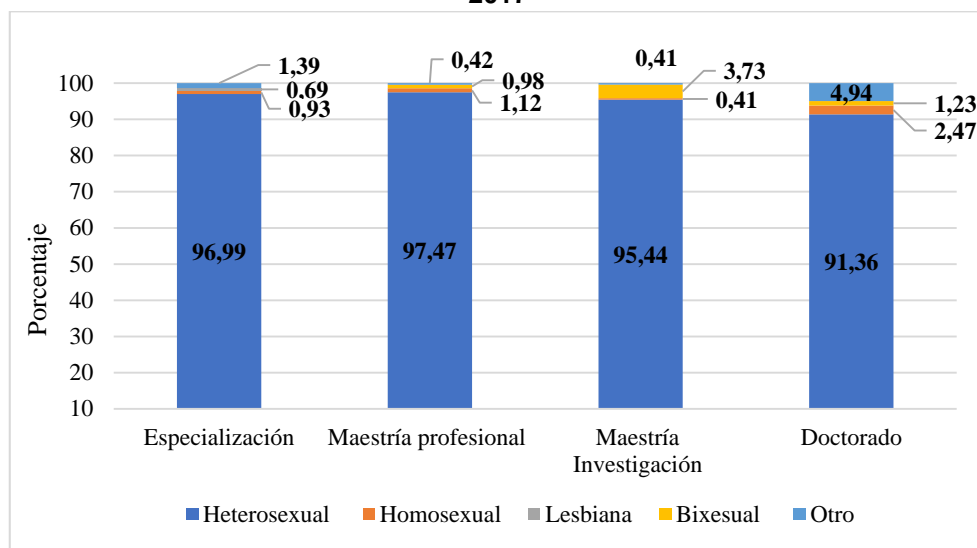
*Nota: en categorías personal docente que no es de planta la información no se obtuvo con ponderadores.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y administrativo de la UASB-E.

Elaboración propia.

En el caso de la población de estudiantes, la participación de personas heterosexuales, al igual que el personal de la universidad, es mayor al 90%. En el gráfico 39 se observa dicha distribución por tipo de posgrado en la UASB-E. Tanto en la maestría de investigación como en el doctorado se observa un mayor porcentaje de personas no heterosexuales. En la primera, el 3,7% se autodefine como bisexual, mientras que en la segunda el 4,94% se incluye en la categoría “otros”. Por otro lado, en la especialización y en la maestría profesional, únicamente alrededor de 3% a 4% de las personas no son heterosexuales. Cabe recalcar que en ambos programas hay mayor diversidad en las categorías (homosexual, lesbiana, bisexual y otro). Asimismo, en el caso de los ex estudiantes, la tendencia es muy similar que la de los estudiantes: existe mayor diversidad sexual en los niveles de titulación más altos.

Gráfico 39
Distribución de orientación sexual de estudiantes por tipo de posgrado de la UASB-E-2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.
Elaboración propia.

Por otro lado, en la tabla 13 se encuentran los datos respecto a la distribución del estado civil tanto para el personal docente, el personal administrativo y los estudiantes.

Tabla 13
Distribución de estado civil de integrantes de la UASB-E por tipo de personal y nivel de estudio - 2017

	Casado	Viudo	Divorciado	Separado	Soltero	Unión libre	Total
Personal Docente							
<i>De planta escalafonado</i>	40,63	0,00	15,63	9,38	15,63	18,75	100,00
<i>De planta por contrato</i>	56,76	5,41	10,81	0,00	21,62	5,41	100,00
<i>Contratado designado</i>	71,26	1,15	3,45	2,30	14,94	6,90	100,00
<i>Otro</i>	48,65	0,00	24,32	5,41	10,81	10,81	100,00
Personal Administrativo							
<i>De planta escalafonado</i>	45,87	1,83	17,43	0,92	17,43	16,51	100,00
<i>Por contrato</i>	25,00	0,00	8,33	0,00	41,67	25,00	100,00
Estudiantes							
<i>Especialización</i>	35,65	0,00	6,48	0,69	52,78	4,40	100,00
<i>Maestría profesional</i>	42,56	0,28	4,35	1,54	45,79	5,48	100,00
<i>Maestría Investigación</i>	24,90	0,41	4,98	3,32	61,83	4,56	100,00
<i>Doctorado</i>	43,21	0,00	8,64	1,23	35,80	11,11	100,00

*Nota: personal docente que no es de planta, la información no se obtuvo con ponderadores.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes, personal docentes y administrativo de la UASB-E.
Elaboración propia.

Respecto al personal docente se puede observar que en todas sus categorías alrededor del 60% o más se encuentran en pareja (casado o en unión libre). No es muy sorprendente esta información si se toma en cuenta que alrededor del 80% de los docentes se encuentra en un rango de edad por arriba de los treinta años. El grupo de docentes contratado

designado es el que tiene una mayor proporción de personal en pareja (78,6%), siendo este grupo el que tiene la proporción más baja de mujeres (73% de personal docente contratado es hombre).

En el caso del personal administrativo es importante recalcar que casi todos los individuos que lo conforman pertenecen al personal de planta escalafonado, siendo este grupo el más representativo. En este caso, alrededor del 60% del personal se encuentra en pareja. Hay que resaltar que este grupo tiene una mayor proporción de personal femenino (77%) y el rango de edad más representativo es de 31 a 50 años.

Finalmente, el grupo de estudiantes en la UASB-E del año 2015 es más heterogéneo en la composición interna de estado civil. Se observa que los estudiantes tienen una mayor proporción de personas solteras que en el caso del personal de la universidad. Para los estudiantes de especialización, maestría profesional y maestría en investigación, alrededor de la mitad de las personas son solteras. Cabe recalcar que, en todos estos grupos, el rango de edad más representativo es de 21 a 40 años, lo cual muestra coherencia con la información institucional. Por otro lado, la distribución en los estudiantes de doctorado es diferente, solo el 35% de ellos es soltero y casi la mitad se encuentra en pareja. Para este grupo, el 66,67% de los estudiantes se halla en un rango de edad de 31 a 50 años.

En el caso de los ex estudiantes, la proporción de solteros/as es menor que en el caso de los estudiantes del 2015 (alrededor del 40%); este grupo también tiene una representatividad mayor de personas entre 21 y 40 años. Como se explicó anteriormente, en esta encuesta los datos disponibles son de especialización, maestría profesional y maestría en investigación.

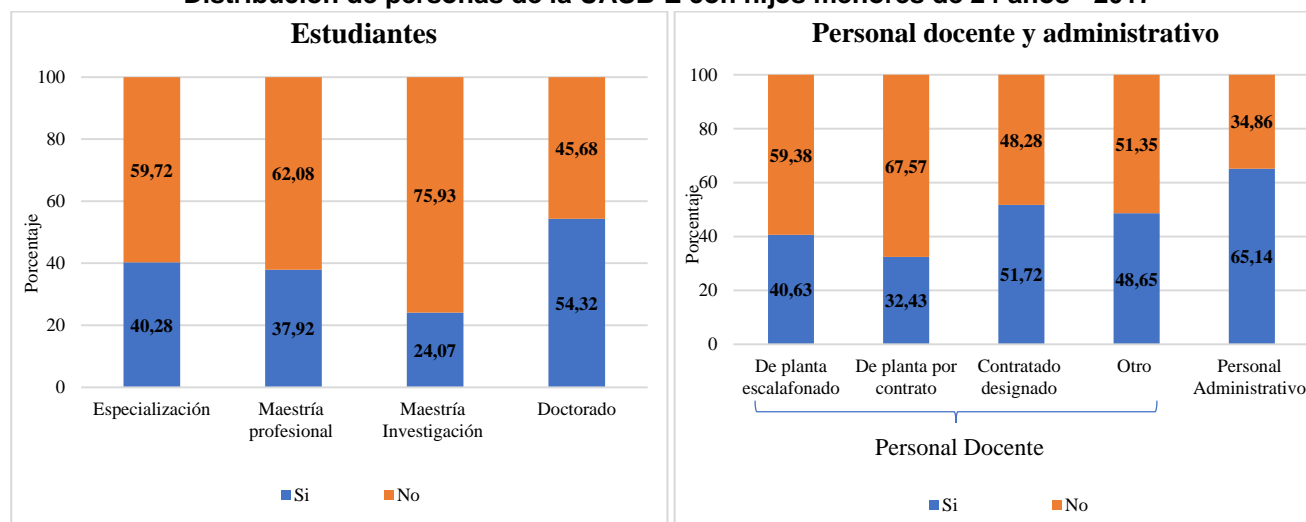
Otra característica importante de la población universitaria que se encuentra correlacionada con los datos de estado civil, es la presencia de hijos dentro del hogar. Esta información es básica para el próximo análisis que se hará respecto al derecho a la educación superior y al trabajo. Hay que tomar en cuenta que existe una carga reproductiva en el hogar cuando la persona es madre o padre de familia.

Como se observa en el gráfico 40 para los estudiantes, excepto aquellos del doctorado, alrededor del 60% o más no tiene hijos, siendo aquellos en la maestría de investigación el grupo con menor proporción de padres o madres de familia (75,9%). Esto se encuentra en concordancia con la información previa presentada en donde como se caracteriza a este grupo como los más jóvenes de la comunidad universitaria y con mayor porcentaje de personas solteras. Esta diferencia por grupos es similar en el caso de los ex estudiantes, donde la proporción de personas con hijos menores de 24 años es de 49,4%, 41% y 29,5% para especialización, maestría profesional y maestría en investigación respectivamente.

En el caso del personal de la universidad, se observa tres tendencias diferentes. Por un lado, se encuentra el personal administrativo donde el 65,1% de las personas tienen 1 o más hijos menores de 24 años, proporción muy similar al porcentaje de personal en pareja dentro de este grupo. Por otro lado, del personal docente de planta escalafonado y por contrato, el 40,6% y 32,43% respectivamente son padres o madres. Finalmente, en el caso

del personal docente contratado designado y en categoría “otro” alrededor del 50% tiene hijos. En todos los casos la información se encuentra relacionada con la situación de la persona respecto al estado civil y al rango de edad.

Gráfico 40
Distribución de personas de la UASB-E con hijos menores de 24 años - 2017



*Nota: encuesta ex estudiantes sin ponderadores.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes y ex estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

6.2. Derecho a la educación superior

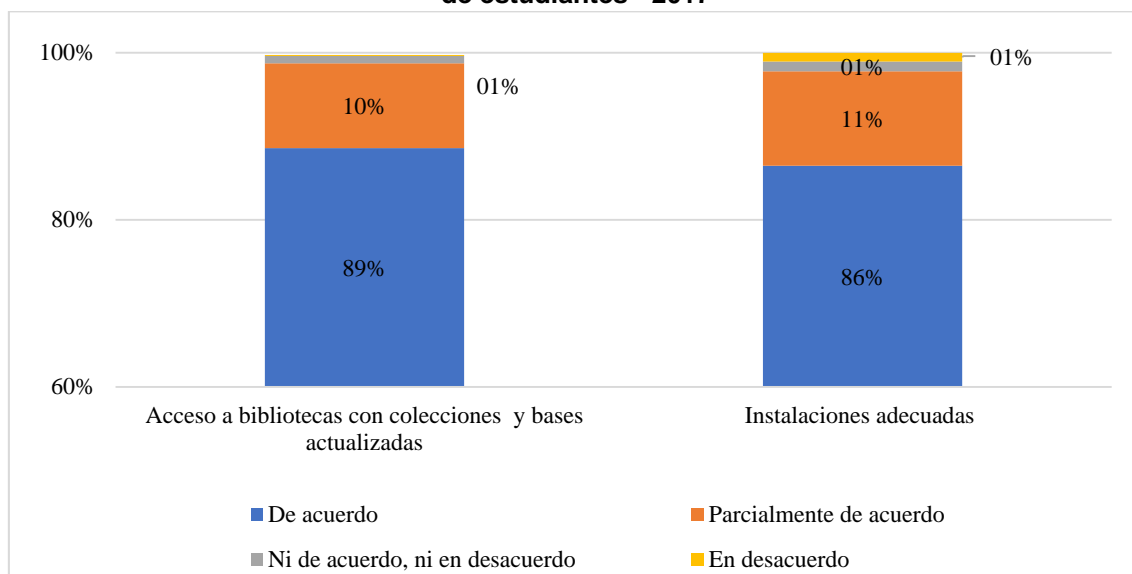
6.2.1. Disponibilidad

Finalmente, respecto a las instalaciones de la universidad y los materiales de estudio, parece existir un consenso general sobre su calidad.

En el gráfico 41 se observa que el nivel estudiantes que concuerdan que las instalaciones (aulas, salas de estudio, centro de cómputo) son espacios que facilitan el estudio y el aprendizaje en la universidad es muy alto (86%) y si se incluye a aquellos que están “parcialmente de acuerdo” la proporción aumenta a 97% de la comunidad universitaria.

Asimismo, la proporción de estudiantes que consideran que existe acceso en la biblioteca a colecciones actualizadas y bases de datos necesarios para el estudio es muy alta (89%). En esta categoría no existen estudiantes que estén en desacuerdo con esta afirmación.

Gráfico 41
Distribución de puntaje en infraestructura y acceso a información en la UASB por parte de estudiantes - 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

6.2.2. Accesibilidad

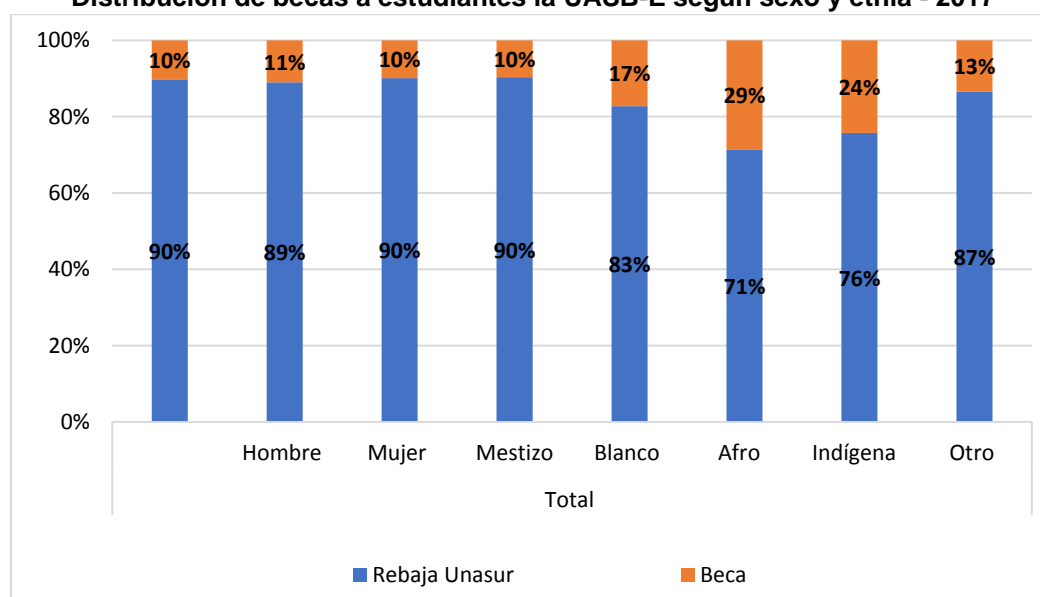
Como explicamos en capítulos anteriores, la UASB-E tiene casi en su totalidad cobertura de ayuda económica para los estudiantes. Esta ayuda puede ser a través de la rebaja de 50% de UNASUR por pertenecer a un país sudamericano o a través de becas que pueden ser completas, parciales o de colegiatura.

A nivel general de la universidad, los estudiantes que reciben una beca (ya sea completa, parcial o de colegiatura) representan el 10% de la población universitaria. En el gráfico 42 se encuentra la distribución de becas por dos características importantes de los estudiantes: sexo y etnia.

En el caso de la distribución de becas por sexo, a pesar de que los hombres reciben un porcentaje mayor de becas que las mujeres en total, dicha diferencia no es mayor a 2 puntos porcentuales. Sin embargo, al analizar más detalladamente dentro de cada nivel de estudios, se observa que, en el caso de la especialidad, la maestría en investigación y el doctorado, se invierte este orden. Es decir, con excepción de la maestría profesional, la proporción de becas que reciben las mujeres es mínimamente mayor a la de los hombres.

Por otro lado, en el caso de auto identificación étnica, los datos muestran que el porcentaje de becas que recibe el grupo de afrodescendientes e indígenas es de 29% y 24% respectivamente. Dicha proporción se encuentra muy por encima de la de la población estudiantil que recibe becas (10%). Los datos parecen sugerir que tal vez existen ciertas acciones afirmativas de facto con relación a estos grupos étnicos. Aun así, es importante recalcar que los estudiantes indígenas y afrodescendientes únicamente representan alrededor del 2,86% de la comunidad estudiantil.

Gráfico 42

Distribución de becas a estudiantes la UASB-E según sexo y etnia - 2017

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

En la tabla 14 se observa, tanto para estudiantes como ex estudiantes, que el porcentaje de personas que recibieron una beca es mucho menor para los programas de especialización superior y de maestría profesional. Asimismo, al comparar la información de estudiantes y ex estudiantes, se observa que dicha cobertura (ya pequeña) se redujo para los estudiantes matriculados en el año 2015. Por otro lado, en el caso de la maestría de investigación y más aún en el doctorado los estudiantes tienen una mayor cobertura de becas. Se observa una clara tendencia a brindar becas a los programas destinados a la investigación con énfasis en la dedicación a tiempo completo.

Tabla 14

Porcentaje de estudiantes que recibió beca completa, parcial o colegiatura según tipo de posgrado UASB-E - 2017

	Especialización superior	Maestría profesional	Maestría de investigación	Doctorado	Total
Estudiantes	0,8%	2,9%	41,4%	78,1%	10,4%
Ex estudiantes	4,7%	4,2%	32,6%		8,3%

*Nota: Encuesta ex estudiantes sin ponderadores.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes y ex estudiantes de la UASB-E.

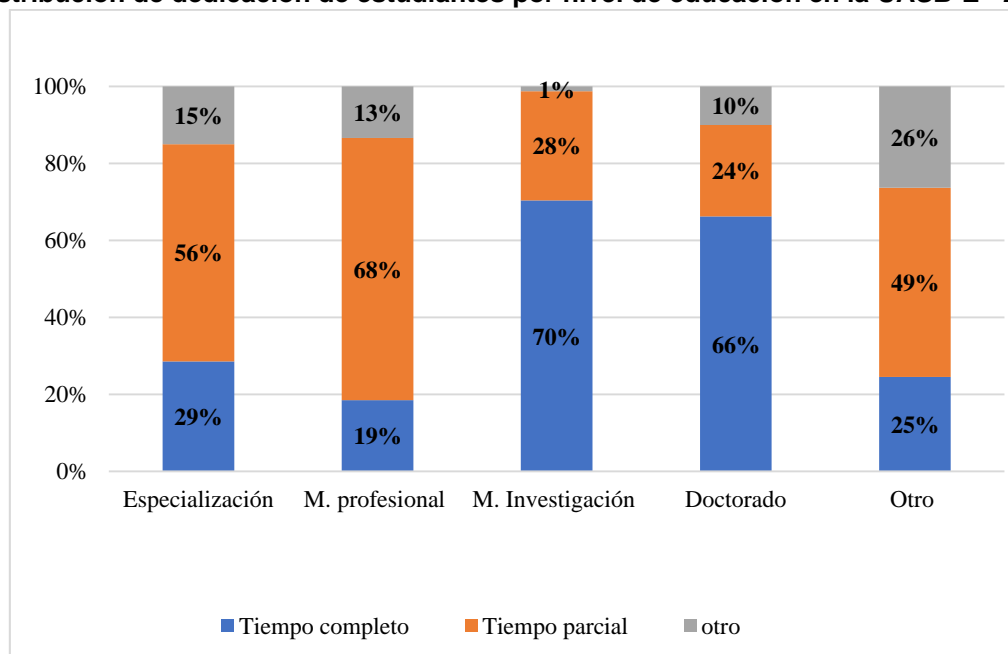
Elaboración propia.

Como se mencionó en capítulos anteriores, los programas ofertados por la UASB-E tienen asignados diferentes niveles de dedicación de los estudiantes. En principio, el doctorado y la maestría de investigación son programas académicos que solicitan, en su mayoría⁵²³, estudiantes a tiempo completo. Mientras que las maestrías profesionales y la especialización superior tienen horarios más flexibles para sus estudiantes.

⁵²³ En el caso de las maestrías de investigación existen algunos programas con dedicación a tiempo parcial, por ejemplo la Maestría en Derechos Humanos en América Latina.

En el gráfico 43 se observa el énfasis en dedicación a tiempo completo de la maestría en investigación y del doctorado, solo el 28% y 24% de los estudiantes, respectivamente, tienen una dedicación de medio tiempo. Y en el caso de los programas con énfasis en capacidades de carácter profesional (especialización superior y maestría profesional) se observa una tendencia inversa: la dedicación a tiempo completo se encuentra entre 19% y 29% de los estudiantes, respectivamente.

Gráfico 43
Distribución de dedicación de estudiantes por nivel de educación en la UASB-E - 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.

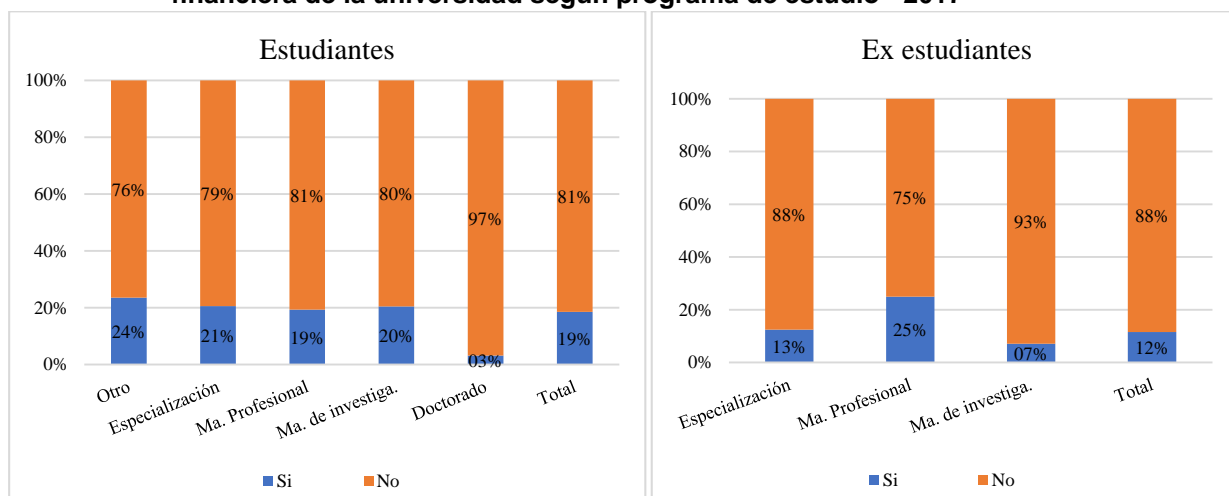
Elaboración propia.

El tipo de dedicación de los estudiantes, y por lo tanto el programa al que asisten, se encuentra relacionado con las becas ofertadas por la universidad. Es decir, de aquellos estudiantes que reciben beca completa un aproximado del 90% tiene una modalidad de estudios a tiempo completo. Adicionalmente, el 60% de los estudiantes que reciben becas parciales tiene una dedicación a tiempo completo. Estas situaciones son lógicas en el sentido que una beca completa o parcial (en menor medida) permiten a la persona dejar de trabajar para dedicarse de manera exclusiva a los estudios.

Finalmente, como un ejercicio adicional, se preguntó si en el caso de no haber tenido la ayuda financiera por parte de la universidad, los estudiantes hubiesen podido realizar sus estudios. Como se observa en el gráfico 44, tanto en el caso de los estudiantes como de los ex estudiantes, un muy alto porcentaje declara que la ayuda económica fue primordial para la realización de sus estudios. En el caso del doctorado, para los estudiantes actuales solo el 3,2% hubieran podido ingresar en el programa en dicho escenario. Se podría decir que el apoyo financiero de la universidad es un factor muy importante para facilitar el acceso a la educación superior.

Gráfico 44

Porcentaje de estudiantes la UASB-E que podrían realizar sus estudios sin ayuda financiera de la universidad según programa de estudio - 2017



*Nota: encuesta ex estudiantes sin ponderadores.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes y ex estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

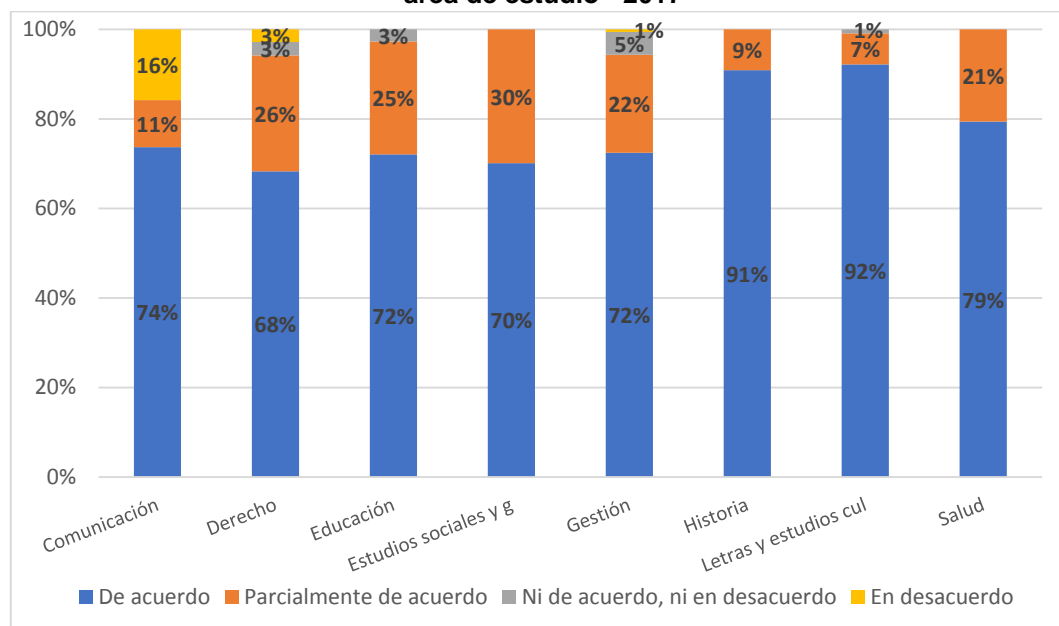
6.2.3. Aceptabilidad: calidad de la educación superior

El nivel de satisfacción que tienen los estudiantes en términos de la calidad de educación superior se observa en la tabla 15.

En términos generales, alrededor del 70% de los estudiantes se encuentra satisfecho con la calidad de educación que brinda la UASB-E. Es más, solo un aproximado del 2% de estudiantes aseguran no estar satisfechos con la calidad educativa de la universidad. Esta tendencia de satisfacción se mantiene en todos los niveles educativos ofrecidos (especialización superior, maestría profesional, maestría en investigación y doctorado) tanto para los estudiantes como para los ex estudiantes. Siendo así, estos resultados parecen mostrar que la universidad logra, en general, cumplir con las expectativas de calidad de la educación superior de los estudiantes.

Adicionalmente, en el gráfico 45 se observa el nivel de satisfacción de la calidad educativa por áreas de estudio. En general, la proporción de estudiantes satisfechos es muy similar a la observada para la población estudiantil total. Particularmente, los programas dentro de las áreas de Historia y Letras y Estudios Culturales son los que responden a una mayor proporción de estudiantes satisfechos (más de 90%). Sin embargo, resalta el caso del área de Comunicación respecto al resto de áreas, ya que tiene un porcentaje de 16% de alumnos insatisfechos con la calidad brindada que, aunque es bajo, es muy superior al de la media de la universidad.

Gráfico 45
Distribución de puntaje en calidad educativa en la UASB por parte de estudiantes según área de estudio - 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes y ex estudiantes de la UASB-E.
 Elaboración propia.

En la tabla 15 se observa que, respecto a los docentes, el 66,3% de los estudiantes consideran que se encuentran actualizados y capacitados en las temáticas pertinentes. Asimismo, casi el 30% se encuentra parcialmente de acuerdo con dicha afirmación. Las proporciones son similares para los ex estudiantes. En este apartado, existen heterogeneidades a lo largo de áreas y tipo de programa de estudio.

Al realizar un análisis más detallado, se encontró que en los programas de maestría de investigación y doctorado la proporción de estudiantes que consideran que los docentes están capacitados y actualizados en sus temas de cátedra es mayor a la total (79% y 85% respectivamente). Por otro lado, la maestría profesional es la que tiene una proporción menor de 60%. En el caso de la especialización superior, la proporción es similar a la del total.

Asimismo, las áreas que establecen mayor calidad de sus docentes (por encima de la proporción total 66,3%) son: Estudios Sociales y Globales (75,2%), Letras y Estudios Culturales (72,6%), Salud (75,4%) e Historia (93,5%) que es la mejor calificada. En contraste, la proporción de estudiantes que considera a los docentes calificados tanto en el área de Comunicación como en la de Educación se encuentra alrededor del 57%. Las áreas restantes tienen proporciones muy similares al del promedio total.

Es importante notar que las áreas que tienen mayor proporción de estudiantes satisfechos con los docentes son aquellas que tienen programas de doctorado y maestrías de investigación. Ambos programas reciben mayor calificación, como se vio previamente. Mientras que las áreas con menor calificación son aquellas que no tienen programas de doctorado.

Tabla 15
Distribución de puntaje a la calidad de la educación superior de la UASB por parte de estudiantes y ex estudiantes - 2017

	Calificación				No info	Total
	1	2	3	4		
Recibió educación de calidad						
Estudiantes	71,98%	23,24%	2,83%	1,95%		100%
Ex estudiantes	75,56%	21,54%	1,61%	0,96%	0,32%	100%
Docentes capacitados y actualizados						
Estudiantes	66,35%	29,54%	2,72%	1,39%	0,00%	100,00%
Ex estudiantes	61,74%	33,12%	2,57%	2,25%	0,32%	100,00%
Educación mejoró capacidades como profesional						
Estudiantes	78,50%	17,51%	2,83%	0,94%	0,22%	100,00%
Ex estudiantes	77,35%	17,15%	3,88%	0,97%	0,65%	100,00%
Educación mejoró capacidades como investigador						
Estudiantes	62,07%	25,60%	9,15%	2,79%	0,39%	100,00%
Ex estudiantes	60,13%	25,72%	9,32%	4,82%	0,00%	100,00%

*Nota: 1 "De acuerdo", 2 "Parcialmente de acuerdo", 3 "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 "En desacuerdo", No info, Se refiere a "No cuento con información para responder"

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes y ex estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

Adicionalmente, la percepción de los estudiantes respecto a mejoramiento de sus capacidades profesionales y como investigadores también tiene resultados satisfactorios para la universidad.

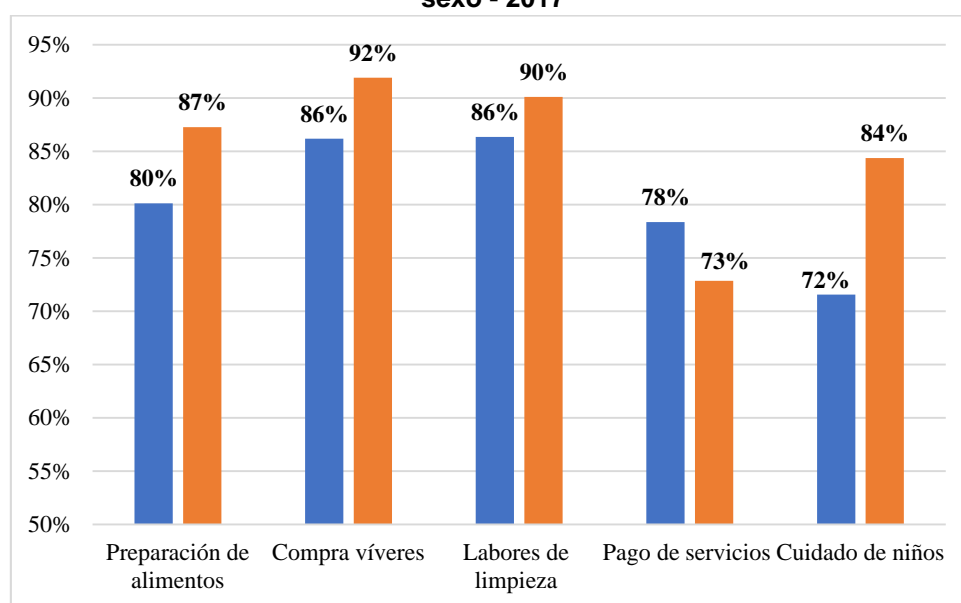
En el caso de las capacidades profesionales, casi el 80% de los estudiantes están satisfechos con los resultados obtenidos. Esta tendencia se mantiene en todos los niveles educativos.

Por otro lado, solo el 62,07% de los estudiantes asegura haber mejorado sus capacidades como investigadores. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que dentro de esta información se encuentran aquellas personas que cursan en la especialización superior y la maestría profesional, ambos programas sin énfasis en la investigación. Si se separan los programas educativos en dos grupos: aquellos enfocados a la investigación (maestría en investigación y doctorado) y aquellos enfocados a un nivel profesional (especialización superior y maestría profesional) se obtienen diferentes niveles de satisfacción en esta dimensión. El primer grupo tiene un nivel de satisfacción de alrededor del 80% mientras que para el segundo el porcentaje es significativamente menor (57%). Por lo tanto, los estudiantes encuentran resultados en sus capacidades de investigación en aquellos programas que tienen como objetivo la investigación, lo cual es lo adecuado.

La educación superior debe ser un espacio inclusivo que pueda ser flexible a las diferentes situaciones personales de los estudiantes. En particular, el tiempo de las estudiantes se encuentra enfocado no solo en los estudios, sino también en trabajo productivo, trabajo reproductivo y ocio. Por lo mismo, es importante tener en cuenta la conciliación entre estudio-trabajo y vida familiar y personal.

Adicionalmente, en el caso de las actividades reproductivas, en general las que dedican mayor tiempo para realizarlas son las mujeres. En el gráfico 46 se encuentra una serie de actividades no remuneradas dentro del hogar y el porcentaje de hombres y mujeres estudiantes que las realizan. Como se puede observar, un porcentaje alto, tanto hombres como mujeres, realizan actividades reproductivas. Cabe recalcar que, en todos los casos excepto pago de servicios, existe un porcentaje mayor de mujeres que reporta realizar dichas actividades. La brecha de hombres y mujeres es mayor en el caso de cuidado de niños.

Gráfico 46
Porcentaje de estudiantes que realizan actividades reproductivas por tipo de actividad y sexo - 2017



Nota: en la opción "cuidado de niños" se limitó la muestra a las personas con hijos.

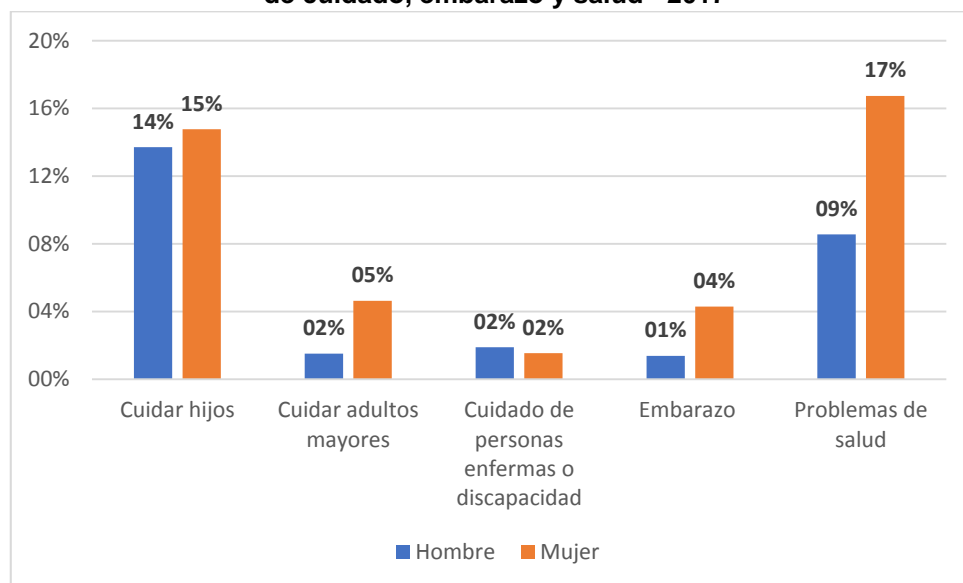
Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

Estas diferentes actividades pueden generar una fuente de "desventaja" respecto al progreso en los estudios académicos. Siendo así, no hay que dejar de lado que un mayor porcentaje de mujeres realiza trabajo reproductivo. Asimismo, existen otros factores que pueden afectar el progreso de los estudios, como son temas de salud y embarazo. Al preguntar a los estudiantes si sus estudios se vieron afectados por razones de cuidado, embarazo o salud se obtuvieron las respuestas del gráfico 47.

Gráfico 47

Porcentaje de estudiantes con progreso de estudios académicos afectados por razones de cuidado, embarazo y salud - 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

En el caso tanto de hombres como mujeres entre el 14% y 15% dicen tener mayores dificultades con el progreso laboral por el cuidado de hijos. En el caso de cuidados, el porcentaje de mujeres que realiza este tipo de actividades es siempre mayor o igual al de los hombres. Por otro lado, también se registra que el embarazo ha afectado los estudios en un 4% a las mujeres y en 1% a los hombres. Finalmente, sí se registran casos de problemas de salud.

En este sentido, es importante saber la respuesta de la UASB-E ante dichas dificultades mencionadas como se observa en la tabla 16. En el caso de los estudiantes afectados por actividades de cuidado, casi el 70% declara que la universidad no apoyó su situación pero tampoco la empeoró, un 20% dice que la respuesta fue de apoyo, mientras que un 5,3% declara que la institución empeoró su situación. En el caso de embarazo se registran niveles muy similares.

Finalmente, para enfermedades, se observa que el 20% declara que la universidad le brindó apoyo con su situación, el 59,7% que no sucedió nada y el 7,22% que la UASB-E agravó la situación en la que se encontraba.

Es importante recalcar que a pesar de que los casos en los que la institución parece haber empeorado la situación son pocos, en más del 50% de los casos se declara que la universidad no tuvo una respuesta para las dificultades establecidas.

Tabla 16
Percepción de respuesta de la UASB ante la situación de cuidado, embarazo y salud de los estudiantes afectados – 2017

	Cuidados	Embarazo	Enfermedad
Le brindó apoyo, lo cual mejoró su situación.	18,94%	19,05%	20,62%
No recibió apoyo, pero tampoco empeoró su situación.	67,42%	61,90%	59,79%
Agravó su situación.	5,30%	4,76%	7,22%
Otro	8,33%	14,29%	12,37%

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

6.2.4. Cumplimiento de los objetivos de la educación superior

Por otro lado, otra condición importante del derecho a la educación es la necesidad de que exista un fortalecimiento de derechos humanos, que se fomente el respeto y la valoración de la diversidad, de la interculturalidad, al igual que la equidad de género.

Tabla 17
Distribución de puntaje en objetivos de la educación superior de la UASB por parte de estudiantes y ex estudiantes - 2017

Estudiantes y ex estudiantes 2017						
	Calificación					
	1	2	3	4	No info	Total
Educación aporta al fortalecimiento de los derechos humanos						
Estudiantes	65,68%	21,62%	9,03%	2,67%	1,00%	100,00%
Ex estudiantes	63,23%	22,90%	10,00%	2,90%	0,97%	100,00%
Fomenta el respeto y valoración de la diversidad						
Estudiantes	67,74%	21,97%	8,01%	1,39%	0,89%	100,00%
Ex estudiantes	69,77%	18,65%	8,36%	2,25%	0,96%	100,00%
Impulsa la equidad de género						
Estudiantes	65,45%	20,41%	10,04%	2,50%	1,61%	100,00%
Ex estudiantes	66,56%	18,18%	11,04%	2,92%	1,30%	100,00%
Fomenta la interculturalidad						
Estudiantes	65,52%	22,62%	9,20%	1,39%	1,27%	100,00%
Ex estudiantes	66,45%	19,03%	9,03%	4,19%	1,29%	100,00%

*Nota: 1 "De acuerdo", 2 "Parcialmente de acuerdo", 3 "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 "En desacuerdo", No info, Se refiere a "No cuento con información para responder"

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes y ex estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

En este sentido, como se observa en la tabla 17, la satisfacción de los estudiantes y ex estudiantes se encuentra en un porcentaje promedio de 66,09% y 66,05% respectivamente. Estas proporciones se mantienen a nivel de área. Sin embargo, en el caso del programa de doctorado el porcentaje promedio de satisfacción es alrededor de 70%, siendo un indicador que este tipo de temas parecen ser más desarrollados en dicho nivel educativo. Mientras que el porcentaje en desacuerdo es muy bajo (hasta casi 2%).

Una educación superior de calidad debe tener un enfoque de derechos humanos y generar cuestionamientos respecto a temas de género, interculturalidad y diversidad. Por lo tanto, se preguntó a los estudiantes si la educación brindada en la UASB-E ha contribuido a que

se cuestionen prejuicios y estereotipos. El 62% de los estudiantes y el 58,3% de los ex estudiantes respondieron que sí.

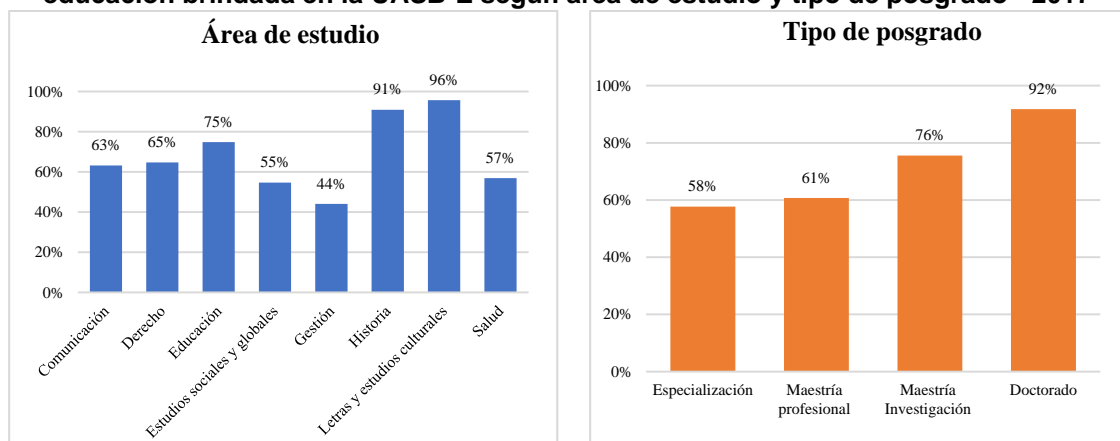
En el anexo 16 en la columna i y ii, se puede observar el porcentaje de estudiantes y ex estudiantes por diferentes características (sexo, etnia, rango de edad, discapacidad, etc.) que se cuestionaron estereotipos y prejuicios. Se observa que, entre hombres y mujeres, los primeros son los que más se han cuestionado de sus estereotipos (67,9% y 58,8% respectivamente). Asimismo, los grupos que más han cuestionado sus estereotipos y prejuicios son los estudiantes entre 41 y 51 años de edad (72,3%), aquellos que se auto identifican como indígenas (81,8%), afro descendientes y (90,5%), montuvios (97,1%) y las personas extranjeras (81,6%).

Asimismo, en el gráfico 48 se observa que los estudiantes que perciben que han recibido educación que cuestione sus estereotipos y prejuicios son heterogéneos entre áreas y nivel de estudio. Las áreas que parecen aportar más en ese sentido son las áreas de Historia (91%) y Letras y Estudios Culturales (96%). Mientras que las áreas de Gestión, Estudios Sociales y Globales y Salud son aquellas que, aunque aportan en este aspecto, lo hacen en menor medida.

Por otro lado, se observa que parece existir mayor discusión, debate y cuestionamiento de temas de género, diversidad, interculturalidad mientras más alto sea el nivel de posgrado.

Gráfico 48

Porcentaje de estudiantes que se cuestionó respecto a estereotipos a través de la educación brindada en la UASB-E según área de estudio y tipo de posgrado - 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

Asimismo, respecto al cumplimiento de los objetivos de la educación superior, es importante que dentro del ambiente universitario las personas no se sientan discriminadas en ningún sentido. En el anexo 16 en las columnas iii. iv. se observa el porcentaje de estudiantes y ex estudiantes que se han sentido discriminados según sus características básicas (sexo, rango de edad, etnia, nacionalidad, discapacidad, orientación sexual).

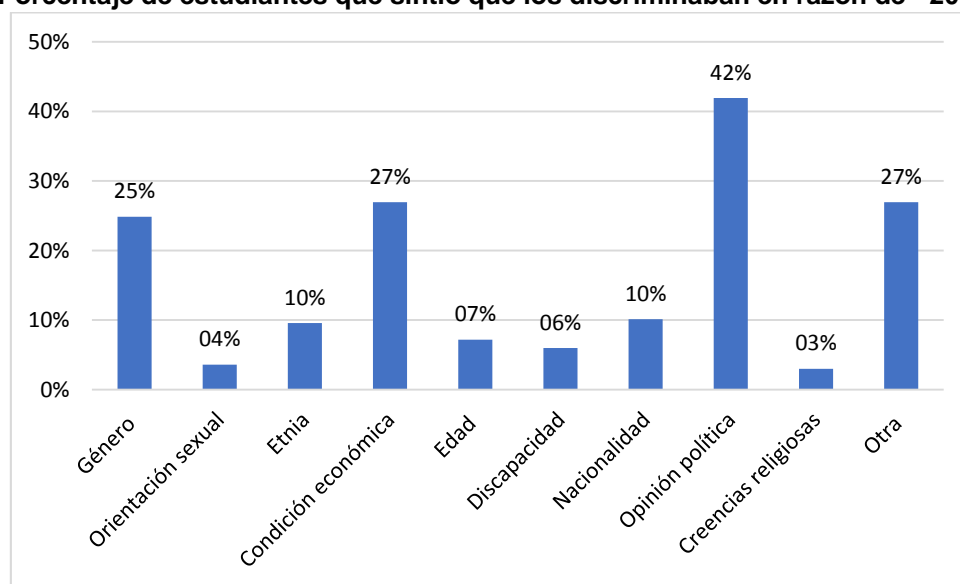
En general los estudiantes que han sentido que los discriminaban son alrededor del 9,3%. A pesar que dicho porcentaje es bajo, si se observa estudiantes con ciertas características

dicho porcentaje aumenta. Por ejemplo, el 10% de las estudiantes mujeres se sienten discriminadas en contraste con el 8,2% asignado a los hombres.

También se observa que este porcentaje mucho más alto para los estudiantes con orientación sexual no heterosexual (de 11% a 15% aproximadamente). Respecto al grupo étnico, los estudiantes afrodescendientes y montuvios son los que se han sentido más discriminados con 14,3% y 17,6% respectivamente. Cabe resaltar que para las personas indígenas el porcentaje que se siente discriminado es de 6,1%, lo cual está por debajo del promedio del total de estudiantes. También, un mayor porcentaje de estudiantes extranjeros respecto a los nacionales sienten algún tipo de discriminación. Finalmente, el 16,7% de los estudiantes con alguna discapacidad se han sentido discriminados.

En el gráfico 49 se encuentra el tipo de discriminación que aquellos estudiantes que declaran haber sentido que los discriminaban. Se observa que las razones más comunes de discriminación en la UASB-E son: la más alta por opinión política (42%), seguida por condición económica y otra⁵²⁴ (con 27%) y por género (25%).

Gráfico 49
Porcentaje de estudiantes que sintió que los discriminaban en razón de - 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.
Elaboración propia.

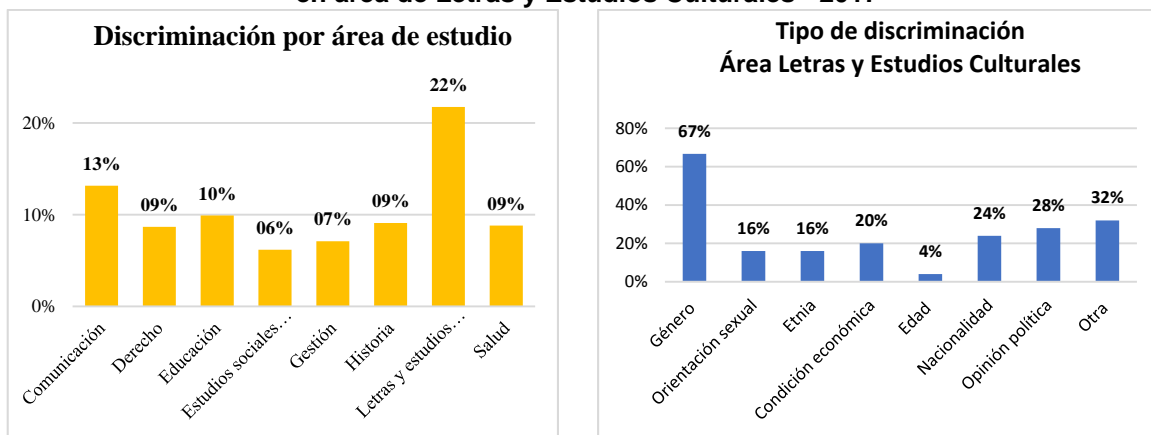
Finalmente, al buscar heterogeneidades por características del programa, se observó la percepción de discriminación por áreas de estudio (ver gráfico 50) y se encontró que en general todas las áreas tienen un porcentaje similar al total de los estudiantes con excepción del área de Letras y Estudios Culturales. Esta área tiene un porcentaje de discriminación (captada por los estudiantes) que representa casi el doble del total de estudiantes (9,3%), es decir, 12,4 puntos porcentuales de diferencia.

⁵²⁴ En esta opción los participantes de la encuesta podían agregar un tipo de discriminación que no estuviera incluida en las categorías preestablecidas. Entre las principales razones de la categoría “Otros” se encuentra: maternidad, por región Costa, por nivel educativo, entre otras.

Siendo así, se procedió a analizar cuáles son las razones de dicha discriminación y se encontró que casi el 70% de las personas que sintieron discriminación fue por razón de género.

Gráfico 50

Porcentaje de estudiantes sintió que los discriminaban por área y tipo de discriminación en área de Letras y Estudios Culturales - 2017



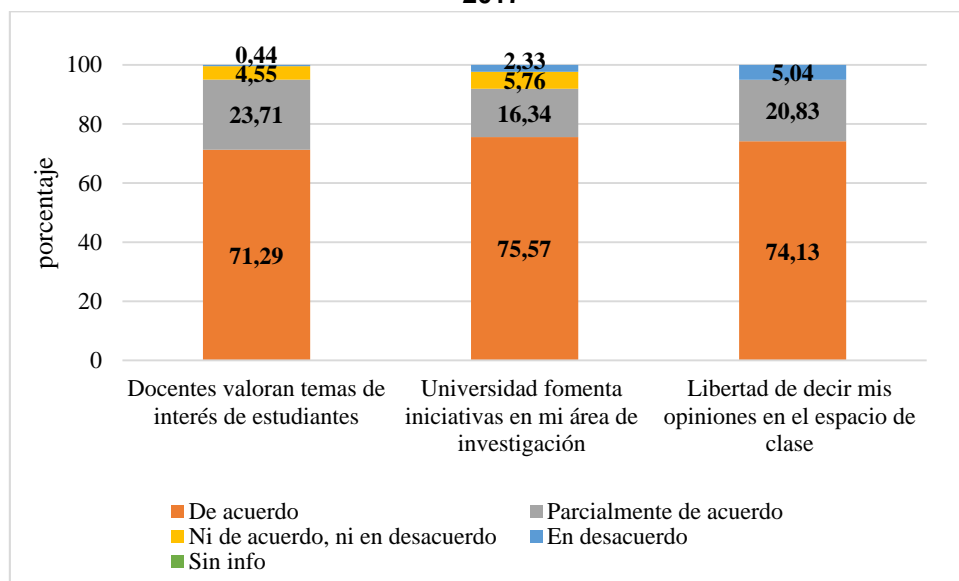
Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.
Elaboración propia.

Al respecto, nos parece necesario preguntarnos si esa mayor percepción de discriminación por género, precisamente en el área que tiene el único programa con una mención específica en esta temática, responde a que la propia formación desnaturaliza ciertas conductas y permite una mayor conciencia de este tipo de discriminación con lo cual se hace público su cuestionamiento o si a más de este elemento, hay otros factores que están jugando.

6.2.5. Libertad académica, evaluación interna y libertad de asociación y elección en la educación superior

En la educación superior es fundamental que tanto los docentes como la universidad como institución respeten y valoren opiniones, temas de interés e iniciativas de investigación de los estudiantes. En el gráfico 51, se observa que, en promedio, el 73,6% de los estudiantes se sienten respaldados por docentes y por la UASB-E respecto a esta temática. Mientras que aquellos estudiantes en desacuerdo representan casi el 3% de dicho grupo.

Gráfico 51
Distribución de puntaje en temas de investigación y estudio por parte de estudiantes - 2017



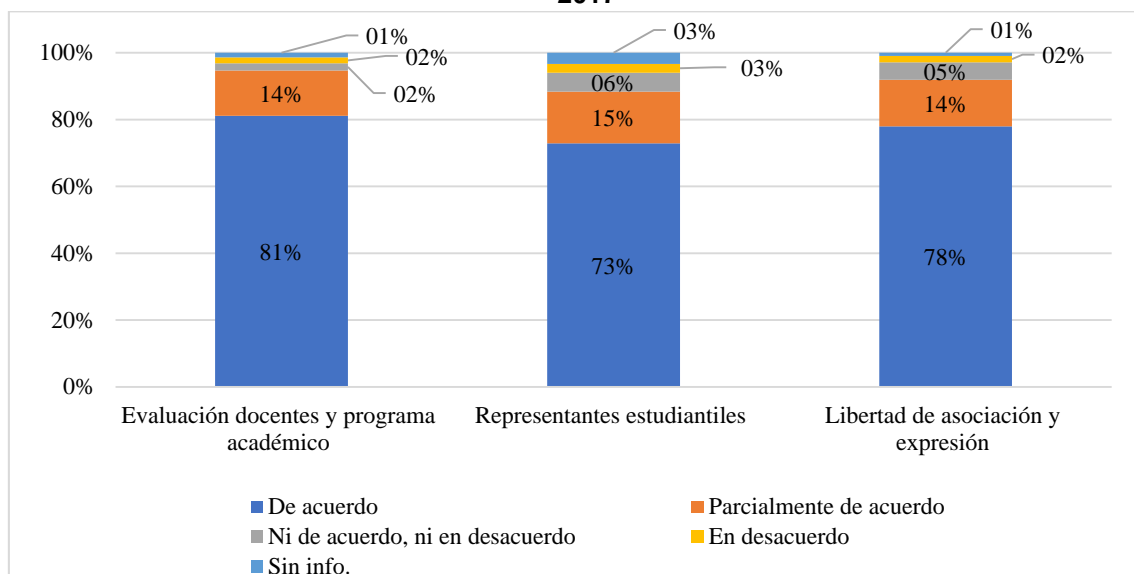
Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.

Elaboración propia.

Adicionalmente, dentro de los estándares de la educación superior también es necesario evaluar temas relacionados con la participación en actividades universitarias: tener la capacidad de representar o elegir representantes estudiantiles, tener la posibilidad de evaluar a los docentes y a los programas académicos de la universidad.

En general, el 95%, el 88%, 92% de los estudiantes se encuentran de acuerdo o parcialmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones: “Puedo participar en el proceso de evaluación del programa académico y los/as docentes”, “Puedo elegir y ser elegido en representaciones estudiantiles” y “Puedo ejercer libertad de asociación y expresión”, respectivamente. Lo cual muestra que parece existir un grado de apertura relativamente alto de la universidad para que sus estudiantes participen y comenten respecto a su educación y aporten con sus opiniones y percepciones personales. Esta información se encuentra resumida en el gráfico 52.

Gráfico 52
Distribución de puntaje en la libertad, participación en la UASB por parte de estudiantes
- 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a estudiantes de la UASB-E.
 Elaboración propia.

En resumen, a pesar de existir ciertas heterogeneidades intragrupos (en nivel de posgrado, área de estudios), parece que hay un nivel general de satisfacción con la calidad de la educación brindada, el nivel de los docentes, la infraestructura de la universidad, entre otros aspectos, por parte de los estudiantes.

6.3. Derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior

6.3.1. Aceptabilidad y calidad

En los estándares del derecho al trabajo se toman en cuenta varias condiciones que configuran la calidad del derecho al trabajo. En la tabla 18 se observa qué tan de acuerdo se encuentra el personal de la universidad respecto del cumplimiento de algunas de esas condiciones en la UASB-E.

Tabla 18
Distribución de puntaje a estándares de calidad del trabajo en la UASB por parte de
personal docente y administrativo - 2017

	Calificación					Total
	1	2	3	4	No info.	
Remuneración equitativa y satisfactoria						
Administrativo	46,34%	43,09%	0,00%	10,57%	0,00%	100%
Docente de planta escalafonado	62,50%	21,88%	15,63%	0,00%	0,00%	100%
Docente de planta por contrato	54,05%	35,14%	2,70%	5,41%	2,70%	100%
Remuneración recibida en su totalidad y a tiempo						
Administrativo	98,37%	1,63%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
Docente de planta escalafonado	96,88%	3,13%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
Docente de planta por contrato	81,08%	13,51%	2,70%	2,70%	0,32%	100%

Tengo cobertura de salud

<i>Administrativo</i>	96,75%	1,63%	0,00%	0,81%	0,81%	100%
<i>Docente de planta escalafonado</i>	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
<i>Docente de planta por contrato</i>	51,35%	5,41%	5,41%	18,92%	18,92%	100%

Tengo vacaciones pagadas

<i>Administrativo</i>	90,24%	4,88%	0,00%	2,44%	2,44%	100%
<i>Docente de planta escalafonado</i>	96,88%	3,13%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
<i>Docente de planta por contrato</i>	62,16%	2,70%	2,70%	8,11%	24,32%	100%

Personal con hijos recibe subsidios o beneficios

<i>Administrativo</i>	96,15%	2,56%	0,00%	1,28%	0,00%	100%
<i>Docente de planta escalafonado</i>	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,89%	101%
<i>Docente de planta por contrato</i>	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,96%	101%

Tengo igualdad de oportunidades en ascensos, procedimientos equitativos y basados en el mérito

<i>Administrativo</i>	8,94%	22,76%	0,00%	63,41%	4,88%	100%
<i>Docente de planta escalafonado</i>	40,63%	9,38%	3,13%	31,25%	15,63%	100%
<i>Docente de planta por contrato</i>	38,89%	5,56%	11,11%	19,44%	25,00%	100%

Ascensos no influenciados por preferencia personales o vínculos familiares o sociales

<i>Administrativo</i>	7,32%	25,20%	0,00%	62,60%	4,88%	100%
<i>Docente de planta escalafonado</i>	22,58%	16,13%	3,23%	41,94%	16,13%	100%
<i>Docente de planta por contrato</i>	45,95%	10,81%	8,11%	13,51%	21,62%	100%

Tengo libertad de formar parte de asociaciones o sindicatos

<i>Administrativo</i>	73,17%	15,45%	0,00%	8,13%	3,25%	100%
<i>Docente de planta escalafonado</i>	78,13%	9,38%	6,25%	3,13%	3,13%	100%
<i>Docente de planta por contrato</i>	56,76%	21,62%	5,41%	5,41%	10,81%	100%

Prefiero no reclamar por situaciones que me perjudican por temor a que afecte mi trabajo

<i>Administrativo</i>	26,02%	28,46%	0,00%	36,59%	8,94%	100%
<i>Docente de planta escalafonado</i>	9,38%	15,63%	15,63%	53,13%	6,25%	100%
<i>Docente de planta por contrato</i>	13,89%	19,44%	25,00%	30,56%	11,11%	100%

Considero que tengo que esforzarme más que mis colegas para obtener reconocimiento en la misma actividad.

<i>Administrativo</i>	22,76%	21,95%	0,00%	46,34%	8,94%	100%
<i>Docente de planta escalafonado</i>	15,63%	34,38%	6,25%	37,50%	6,25%	100%
<i>Docente de planta por contrato</i>	25,00%	11,11%	30,56%	25,00%	8,33%	100%

*Nota: 1 "De acuerdo", 2 "Parcialmente de acuerdo", 3 "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 "En desacuerdo". No info. Se refiere a "No cuento con información para responder"

*Nota 2: En la sección de estándares al trabajo se incluyó a únicamente a docentes de planta. Además, el análisis del personal docente se realiza diferenciando por de planta escalafonado y por contrato debido a que en la primera las estadísticas incluyen ponderadores, sin embargo, en la segunda no.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y administrativo de la UASB-E.

Elaboración propia.

En el caso de los salarios recibidos por el personal de la universidad, se observa en la tabla 18 que alrededor de la mitad de los trabajadores se encuentran de acuerdo con la afirmación “La remuneración recibida es equitativa y satisfactoria y me permite vivir con dignidad a mí y a mi familia”. De estos, la proporción del personal administrativo es la más baja con 46,34%, mientras que los docentes de planta escalafonado tienen una proporción de 62,5%.

En contraste, una proporción del 100% en el caso de personal administrativo y docente de planta escalafonado y del 94,59% de docentes de planta por contrato están de acuerdo

o parcialmente de acuerdo con que reciben una remuneración periódica, completa y sin retrasos.

Adicionalmente, respecto a los derechos de cobertura de salud y vacaciones pagadas, en general, se observa que casi el total del personal de planta escalafonado de la universidad considera que se cumplen estos derechos en su contrato laboral. En el caso de los docentes de planta por contrato, únicamente el 51,3% y 62,16%, para salud y vacaciones respectivamente, está de acuerdo con el cumplimiento de la universidad en estos derechos.

Finalmente, en el caso del personal que tiene hijos, casi el 100% (independientemente del tipo de subsidio) asegura recibir subsidios o beneficios adicionales. Estos beneficios se analizaron en capítulos anteriores. Sin embargo, lo que se puede confirmar con esta encuesta es que las personas que tienen hijos en la universidad se encuentran informadas de los beneficios adicionales que brinda la UASB-E y han aplicado para obtenerlos. Cabe recalcar que el personal que no tiene hijos, en su mayoría, no conocía esta información.

En resumen, los resultados parecen mostrar un compromiso de la universidad por cumplir con lo estipulado en los contratos laborales respecto a los salarios, derechos de salud, vacaciones y beneficios adicionales. Sin embargo, en el caso de los docentes de planta por contrato, los derechos de salud y vacaciones no parecen igualar los estándares del personal de planta escalafonado (administrativo o docente).

Dentro del ambiente laboral, es necesario que exista una percepción de justicia en el momento de generar incentivos al trabajo (como reconocimiento por el trabajo realizado o promociones). En este sentido los trabajadores de la universidad tienen percepciones más heterogéneas entre grupos.

La tabla 18 muestra que la proporción de personal que está de acuerdo con que en la universidad existe igualdad de oportunidades en ascensos, procedimientos equitativos y basados en el mérito, en promedio es menor al 40%. Específicamente, para el personal docente los valores son de 40,6% y 38,8% del personal de planta escalafonado y contratado respectivamente. Dichas proporciones ya muestran que desde el punto de vista de los trabajadores los procesos de promociones se encuentran sesgados.

Sin embargo, es aún más dramático en el caso del personal administrativo: el 63,4% considera que dicha afirmación no es cierta y únicamente un aproximado de 10% está de acuerdo con la existencia de igualdad de oportunidades.

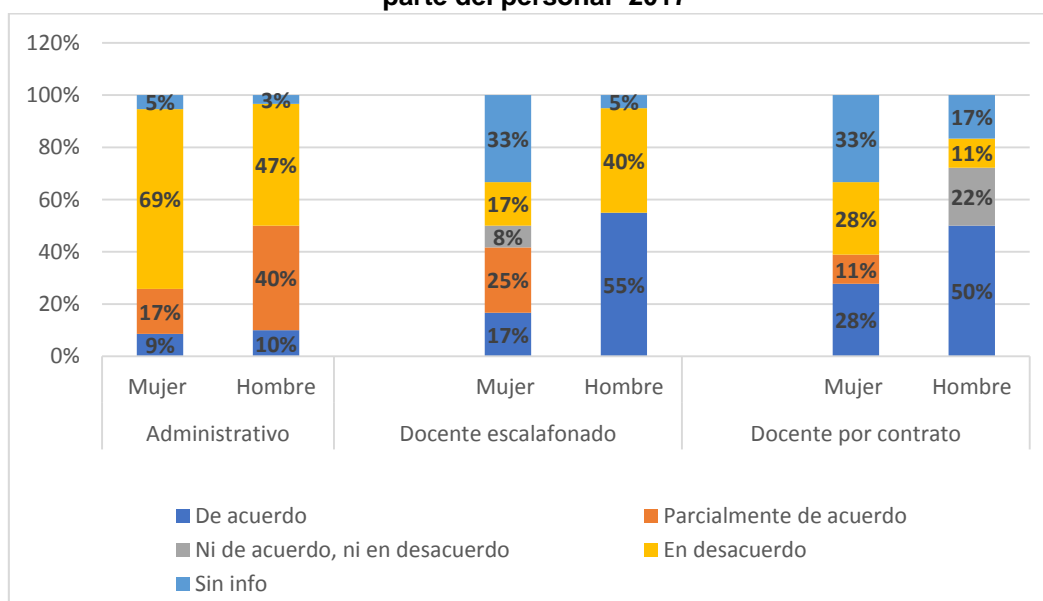
Al entrar en el detalle de los estadísticos, es importante observar si esta percepción de igualdad de oportunidades es homogénea a lo largo de diferentes grupos. En el gráfico 53 se observa que en el caso del personal docente contratado y más aún en el personal administrativo la percepción de no igualdad de oportunidades es más alta para el grupo de mujeres.

En contraste, en el grupo de docentes escalafonados, se observa dicha tendencia invertida: la proporción de hombres que no percibe igualdad de oportunidades es mayor que la de mujeres. Sin embargo, se encontró que dentro de este grupo de hombres también está jugando la autoidentificación étnica, ya que, si solo se toma en cuenta a la población

mestiza, la proporción de mujeres que está en desacuerdo con la existencia de igualdad de oportunidades en la universidad es muy similar a la de los hombres.

Otro dato interesante es que hay proporción alta de personal docente escalafonado y más aún por contrato que establece que no tiene información para opinar respecto a la temática de igualdad de oportunidades y ascensos. En ambos casos, hay una mayor proporción de mujeres (33%) respecto a los hombres que declaran este desconocimiento de la normativa y procedimientos establecidos para ascenso en el escalafón. Sin embargo, esta diferencia entre sexos se encuentra mucho más marcada en el grupo de docentes escalafonados (donde los hombres no informados representan únicamente el 5%).

Gráfico 53
Distribución de puntaje en igualdad de oportunidades para ascensos en la UASB por parte del personal- 2017



*Nota: Se incluyó únicamente a docentes de planta. Además, el análisis del personal docente se realiza diferenciando por docente de planta escalafonado y por contrato debido a que en la primera las estadísticas incluyen ponderadores, sin embargo en la segunda no.

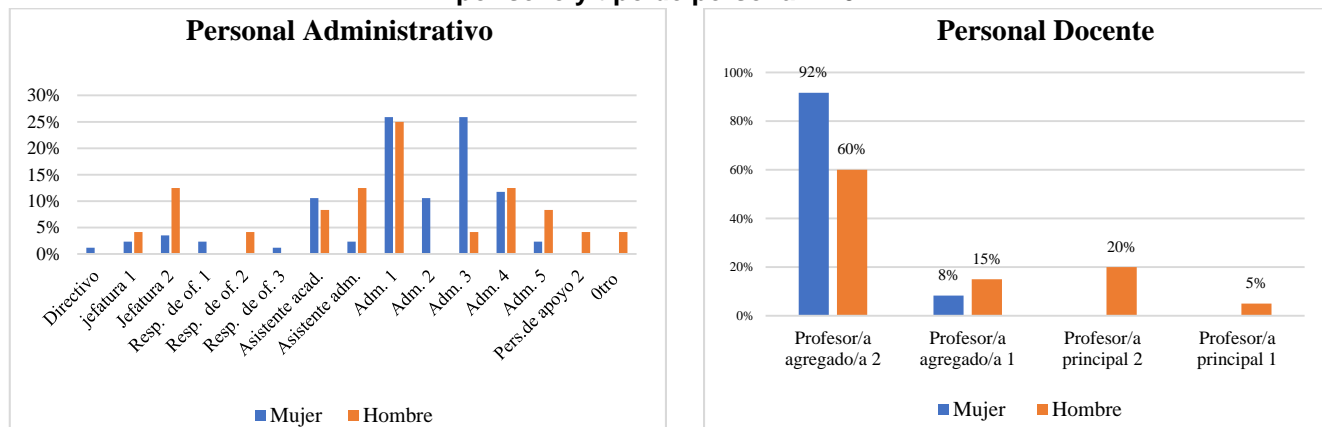
Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y administrativo de la UASB-E.

Elaboración propia.

En este sentido, en el gráfico 54 se puede observar el porcentaje de participación que tienen en los diferentes niveles del escalafón por sexo los participantes de la encuesta. Lo resaltable tanto en el caso del personal docente como del personal administrativo es que en los rangos más altos del escalafón en todos los casos (excepto directivo administrativo), la proporción de hombres es mayor que de mujeres. Es más, dentro del personal docente, las mujeres no se encuentran dentro de la categoría del profesor principal 1 o 2.

Gráfico 54

Participación de personal de planta escalafonado de la UASB en categoría del escalafón por sexo y tipo de personal - 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y administrativo de la UASB-E.

Elaboración propia.

Adicionalmente, en la tabla 18 se observa que el 62,6%, el 41,94% y el 13,51% del personal administrativo, docente de planta escalafonado y docente de planta contratado, respectivamente, considera que los ascensos se encuentran influenciados por preferencias personales o vínculos familiares y sociales. El personal administrativo es el grupo que percibe en mayor proporción esta situación.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, un mecanismo de recompensa más informal en el ámbito laboral es el reconocimiento al trabajo de la persona. En este sentido, es importante que el personal de la universidad sienta que su trabajo es apreciado por los resultados obtenidos en el mismo, sin que este proceso se mezclen características de las personas que no son relevantes dentro del proceso laboral.

En la UASB-E el personal que está de acuerdo con la siguiente afirmación “Considero que tengo que esforzarme más que mis colegas para obtener reconocimiento en la misma actividad” no supera el 25%. En esta pregunta sí se encuentran heterogeneidades por tipo de personal. El grupo de personal de planta escalafonado es el que tiene menor proporción de personas que están de acuerdo con esta afirmación (15,6%). En el personal administrativo, el 46,3% de las personas están en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 22,7% sí sienten que no tienen el mismo reconocimiento que sus colegas. Finalmente, la cuarta parte de los docentes contratados concuerdan con dicha afirmación. Por lo que se puede inferir que, en términos generales, hay un grupo importante (pero no mayoritario) del personal que perciben que no reciben un reconocimiento igual a sus pares por realizar una misma actividad.

Al igual que en el caso de derecho a la educación superior, dentro de los estándares de derecho al trabajo es indispensable que en el ambiente laboral exista igualdad y no discriminación. Según los resultados de las encuestas, hay un porcentaje alto de personal que se han sentido discriminado en el ámbito laboral tanto para los administrativos (40%) como para los docentes (escalafonados 50% y contratados 27%).

En la tabla del anexo 17, se encuentra el porcentaje de personal que cumple con ciertas características particulares que se ha sentido discriminado. De manera general, se puede

observar los grupos que tienen una percepción más alta de discriminación. En el caso de las mujeres, el porcentaje que se ha sentido discriminado es extremadamente alto: 47% del personal administrativo, 75% de las docentes escalafonadas y el 44% de las contratadas.

En el caso de docentes escalafonados, se observa que el 83% de las personas que pertenecen al rango de edad 21 a 30 años se ha sentido discriminado. Asimismo, tanto en personal docente como administrativo, las personas con autoidentificación étnica no mestiza son las que tienen un porcentaje mayor de percepción de discriminación.

Cabe recalcar que al revisar las razones por las cuales han sido discriminados, no aparecen las categorías: creencias religiosas, orientación sexual, nacionalidad o discapacidad. Es interesante en el sentido de que, por lo menos en personal docente, sí hubo respuestas en las encuestas de personas con algunas de estas características más heterogéneas.

En el gráfico 55 se observa que dentro del personal administrativo que declara haber sido discriminado el 63% de las personas alegan que fue por el nivel en escalafón, seguido por la opinión política (31%) y por género (20%).

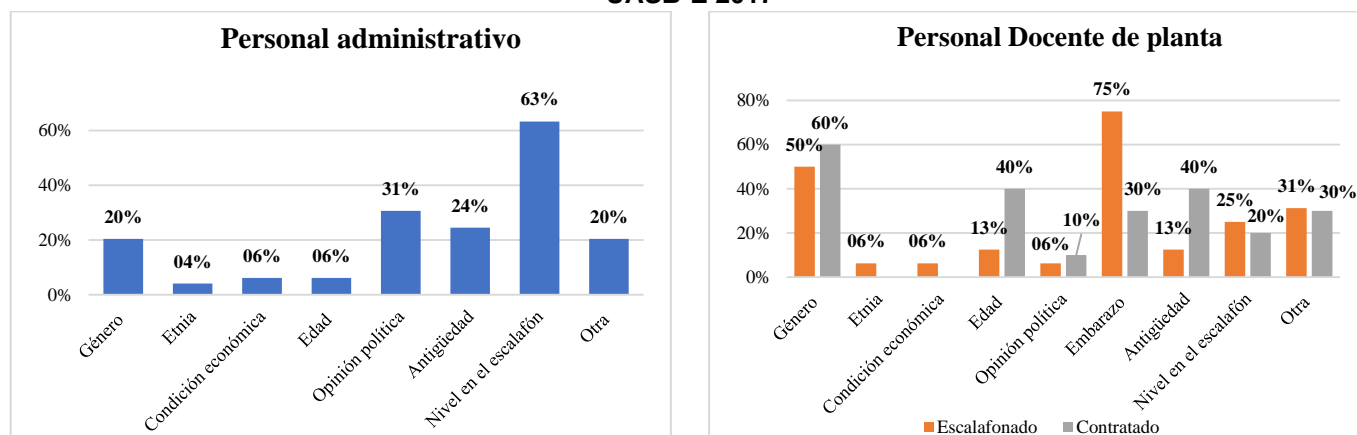
Es interesante recordar lo que previamente señalamos: alrededor del 40% mujeres del personal administrativo se sintieron discriminadas. Sin embargo, se observa que no todas alegan discriminación por género. Una posible explicación podría ser que las mujeres de este grupo son más vulnerables a sufrir otro tipo de discriminación (por ejemplo por nivel en el escalafón) más relacionada con las jerarquías laborales, más aún si consideramos que la representación femenina en el personal administrativo es muy alto y puede que se tienda a asociar la discriminación de género solo cuando es cometida por un hombre.

Por otro lado, en el caso del personal docente también se encuentran resultados heterogéneos. Respecto a las razones de discriminación del grupo de docentes escalafonados, la más representativa que se observa es por embarazo (75%) seguida por género (50%) y nivel en escalafón (25%). Las dos primeras muestran una percepción de discriminación alta hacia las mujeres y en particular a una característica propia de la mujer. En contraste, el personal administrativo no registra discriminación por embarazo. Lo cual podría ser interpretado como que el ambiente de trabajo de investigación y docencia es más hostil hacia este tipo de situaciones. En la docencia y la investigación la competitividad es alta y existe un “costo de oportunidad” del embarazo más alto que en otras carreras. Es decir, en este tipo de ambientes se valora la constante generación de un producto y, por lo tanto, el embarazo implícitamente genera un “costo mayor” a la mujer.

En el caso del personal docente contratado, la percepción más alta de discriminación es por género (60%) seguida por edad y antigüedad (ambas 40%). En este caso, las dos últimas están altamente correlacionadas: a mayor edad, mayor antigüedad.

Es interesante que en el caso del personal docente de planta la opinión política no tenga un peso tan alto, como en el caso del personal administrativo y los estudiantes. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que existen ciertas áreas (como Historia y Salud) que están subrepresentadas en la muestra de la encuesta. Por lo tanto, la información brindada podría tener cierto nivel de sesgo.

Gráfico 55
Porcentaje de personal que sintió que lo discriminaban por tipo de discriminación – UASB-E 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y administrativo de la UASB-E.
 Elaboración propia.

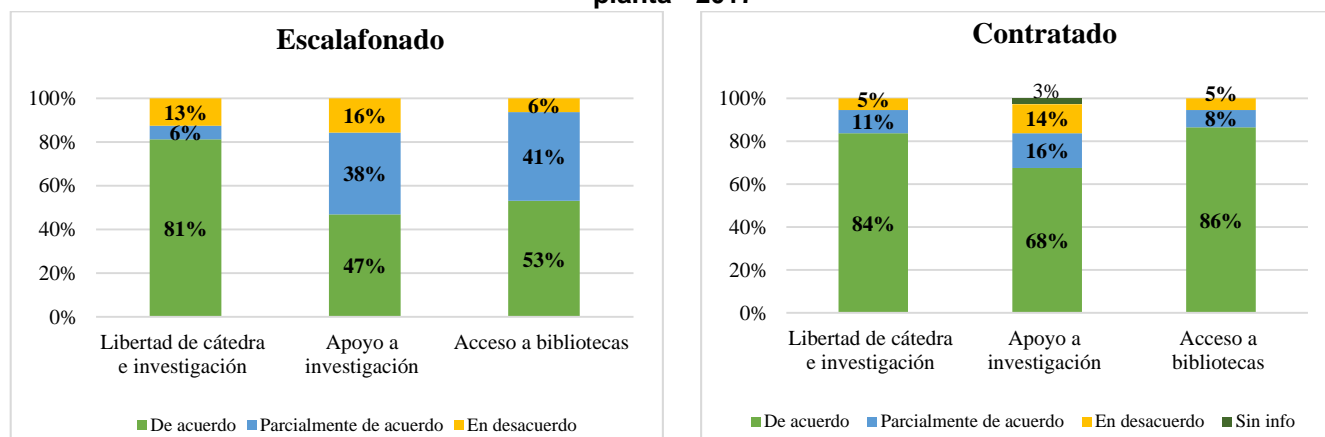
A modo de resumen, se encontró que en la universidad un alto porcentaje del personal se ha sentido discriminado. Las principales razones están relacionadas con el género, el nivel en el escalafón, la opinión política y la antigüedad.

Respecto a la posibilidad de los docentes y administrativos de poder formar parte de asociaciones y sindicatos, se puede decir que una proporción mayor a $\frac{3}{4}$ del personal universitario está de acuerdo o parcialmente de acuerdo con que la universidad brinda libertad para elegir participar o no dentro de este tipo de asociaciones. Cabe destacar que para el personal docente por contrato esta proporción es alrededor de 10 puntos porcentuales más baja respecto de los dos otros grupos.

El trabajo que realiza el personal docente en una universidad tiene cierto tipo de responsabilidades que precisan de actualización continua de las personas. Por lo tanto, en los estándares del derecho al trabajo se trabaja con una sección específica para los/as docentes.

La universidad como institución educativa debe promover el apoyo a la investigación, la libertad de cátedra e investigación y también el acceso a bibliotecas y material de estudio. En este sentido, como se observa en el gráfico 56 una proporción mayor a 80% del personal docente de planta concuerda con que en la UASB-E existe libertad de cátedra e investigación. Sin embargo, la percepción de apoyo a la investigación es mucho menor, la proporción de docentes escalafonados que siente que la universidad apoya sus investigaciones es de 47% mientras que en el caso de docentes contratados es de 68%. Cabe recalcar que el porcentaje de docentes que no siente respaldo en su investigación es relativamente bajo (alrededor del 15%).

Gráfico 56
Distribución de puntaje en derechos del personal docente en la UASB por docentes de planta - 2017



*Nota: El análisis del personal docente se realiza diferenciando por personal de planta escalafonado y por contrato debido a que en el primero las estadísticas incluyen ponderadores, sin embargo, en el segundo no.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente de la UASB-E.

Elaboración propia.

Asimismo, el personal docente de planta está de acuerdo o parcialmente de acuerdo con la afirmación “La universidad garantiza el acceso a bibliotecas con colecciones actualizadas y bases de datos necesarias para el ejercicio de mi docencia” es de un aproximado de 95% en ambas categorías de docencia. Parece que el personal docente escalafonado se encuentra menos satisfecho que el contratado respecto a este tipo de instalaciones.

Dentro de este mismo contexto, los docentes pueden solicitar ayuda por parte de la universidad para mejorar sus capacidades en cuestión tanto pedagógica como de investigación. En la tabla 19 se observa el porcentaje de docentes que han solicitado o no diferentes mecanismos de mejoramiento de capacidades y si recibieron o no apoyo de la universidad.

Se observa que, con excepción de la categoría de actualización de conocimientos de investigación y pedagógicos, la proporción de docentes contratados que han solicitado apoyo siempre es menor que la de los docentes de planta escalafonados. Esto seguramente tiene que ver con que la normativa institucional tiene un trato preferente para el personal escalafonado donde el viaje anual para participar en una actividad académica internacional y el apoyo para la realización de estudios de doctorado es considerado un derecho mientras que en el caso del personal por contrato es una posibilidad. En particular, esta diferencia es muy amplia para actividades de investigación académica: en el caso de publicación de artículos y libros (con una brecha de 33,61 puntos porcentuales) y participación en eventos académicos a nivel internacional (brecha de 21,95 puntos porcentuales).

En general, la universidad brinda apoyo a más del 80% de las solicitudes. La categoría que registra tener un 100% de apoyo es la de elaboración de tesis de posgrado, seguida por la realización de estudios de posgrado (91% de las solicitudes son apoyadas). En el resto de los casos, la tasa de apoyo es alrededor del 80% tanto para personal de planta

escalafonado como para el contratado. Estos resultados direccionan a que, por parte de la universidad, hay un alto nivel de apoyo a los docentes en actividades académicas y pedagógicas.

Tabla 19
Distribución de solicitudes para actualización y estudios por parte de docentes de planta en la UASB-E - 2017

	Solicitó y recibió apoyo	Solicitó y no recibió apoyo	No solicitó	Total
Actualización de conocimientos de investigación y pedagógicos				
<i>Escalafonado</i>	28,13%	6,25%	65,63%	100,00%
<i>Contratado</i>	33,33%	5,56%	61,11%	100,00%
Publicación de artículos y libros				
<i>Escalafonado</i>	56,25%	12,50%	31,25%	100,00%
<i>Contratado</i>	27,03%	8,11%	64,86%	100,00%
Realización de estudios de posgrado				
<i>Escalafonado</i>	32,26%	3,23%	64,52%	100,01%
<i>Contratado</i>	27,78%	2,78%	69,44%	100,00%
Elaboración de tesis de posgrado				
<i>Escalafonado</i>	28,13%	0,00%	71,88%	100,01%
<i>Contratado</i>	25,00%	0,00%	75,00%	100,00%
Participación en eventos académicos a nivel internacional				
<i>Escalafonado</i>	46,88%	9,38%	43,75%	100,01%
<i>Contratado</i>	28,57%	5,71%	65,71%	99,99%

*Nota: El análisis del personal docente se realiza diferenciando por de personal de planta escalafonado y por contrato debido a que en el primero las estadísticas incluyen ponderadores, sin embargo en el segundo no.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente de la UASB-E.

Elaboración propia.

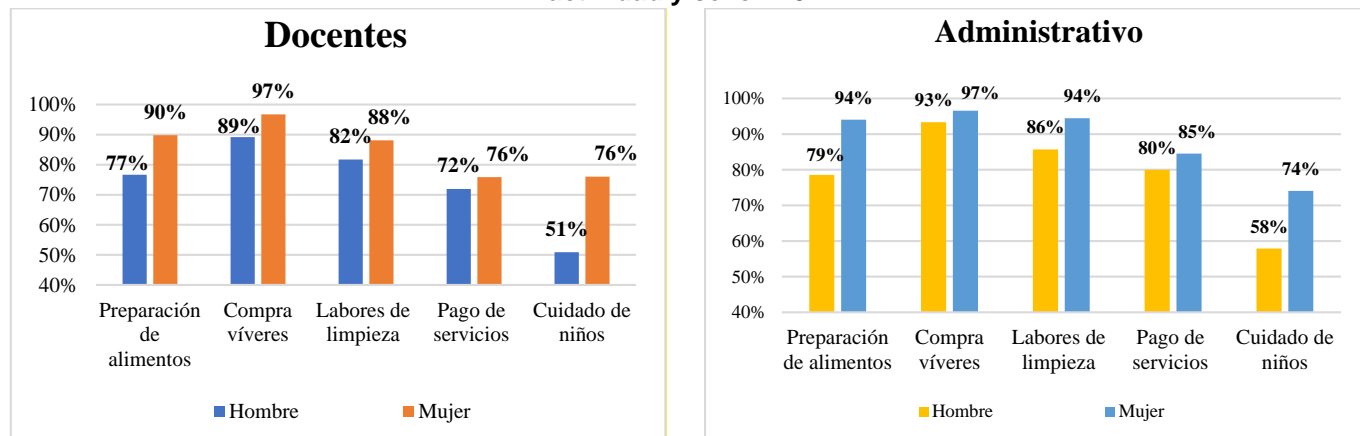
Conciliación trabajo–vida personal

Para el caso tanto del personal docente como administrativo de planta, se analizó si utilizaban su tiempo en actividades reproductivas y de cuidado pues es muy importante tener en cuenta como parte de la calidad del derecho al trabajo, la conciliación entre el mundo laboral y la vida familiar y personal.

En el gráfico 57 se observa el porcentaje de personal, docente y administrativo, que realiza trabajo no remunerado por sexo. Tanto hombres como mujeres destinan tiempo para este tipo de labores. No obstante, en todos los casos, la carga de trabajo reproductivo es mayor para las mujeres. En particular, las brechas más altas se observan en la preparación de alimentos y en el cuidado de niños. Dichas actividades se realizan dentro del hogar, fuera del horario laboral.

Gráfico 57

Porcentaje de personal de planta que realiza actividades reproductivas por tipo de actividad y sexo - 2017



Nota: en la opción "cuidado de niños" se limitó la muestra a las personas con hijos.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y administrativo de la UASB-E.

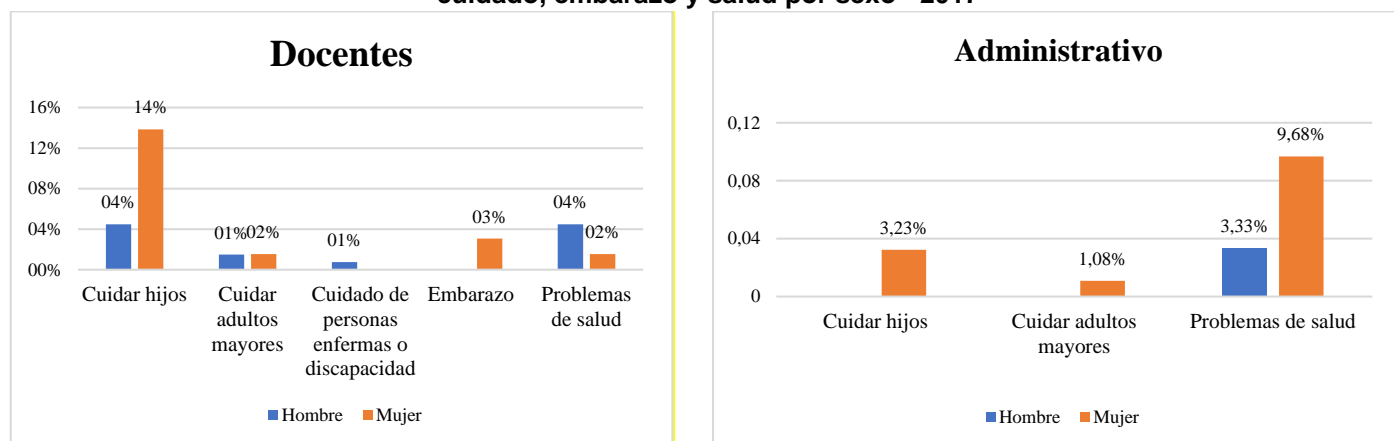
Elaboración propia.

En este sentido, se preguntó al personal de planta si las actividades de cuidado afectaron el progreso de su carrera. Tanto en personal docente como administrativo se observa que las actividades de cuidado han afectado al progreso de la carrera en mayor medida de las mujeres.

En el caso del personal docente, el 14% de las mujeres declara que el cuidado de hijos es un factor que ha afectado su carrera profesional, en contraste con el 4% de hombres del mismo grupo. Asimismo, se observa que en el personal administrativo, para el caso de hombres, las actividades de cuidado no han sido un factor que afecte su vida laboral, mientras que para las mujeres sí lo ha sido aunque en menor medida que las mujeres docentes. Esta diferenciación también puede ser debido a las diferentes exigencias laborales y a la alta competitividad que existe dentro de la carrera académica. En este mismo sentido, se observa que el embarazo es un factor que ha afectado al 3% del personal docente femenino, mientras que las mujeres del personal administrativo no registran el embarazo como un factor que haya afectado su carrera laboral.

Gráfico 58

Porcentaje de personal con progreso de su carrera o trabajo afectados por razones de cuidado, embarazo y salud por sexo - 2017



Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y administrativo de la UASB-E.
Elaboración propia.

Por otro lado, también se registra que hay problemas de salud que han afectado la carrera profesional tanto del personal docente y administrativo en ambos sexos. Siendo así, es importante conocer cuál ha sido la respuesta de la universidad como institución frente a estas situaciones, la cual se observa en la tabla 20.

En el caso del personal docente, en todas las categorías (embarazo, cuidados y enfermedad), alrededor del 50% y 60% de los afectados declaran que la universidad no tuvo un papel activo: ni apoyó, ni agravó la situación. Cabe resaltar que el 50% de las mujeres que declaran que el embarazo afectó su carrera laboral declaran que la universidad agravó su situación.

Dentro del personal administrativo se observa que, en el caso de enfermedades, el 66,7% de los afectados declaran que la universidad mejoró su situación. Mientras que para el caso de labores de cuidado los resultados se distribuyen de manera similar en los diferentes tipos de respuestas institucionales.

Un punto importante a considerar es que los casos presentados en esta sección son un número muy reducido con relación al total.

Tabla 20

Percepción de respuesta de la UASB ante la situación de cuidado, embarazo y salud del personal afectado – 2017

	Docentes			Administrativo		
	Cuidados	Embarazo	Enfermedad	Cuidados	Embarazo	Enfermedad
Le brindó apoyo, lo cual mejoró su situación	37,50%	-	28,57%	33,33%	-	66,67%
No recibió apoyo, pero tampoco empeoró su situación	50,00%	50,00%	57,14%	33,33%	-	33,33%
Agravó su situación	6,25%	50,00%	-	33,33%	-	-
Otro	6,25%	-	14,29%	-	-	-

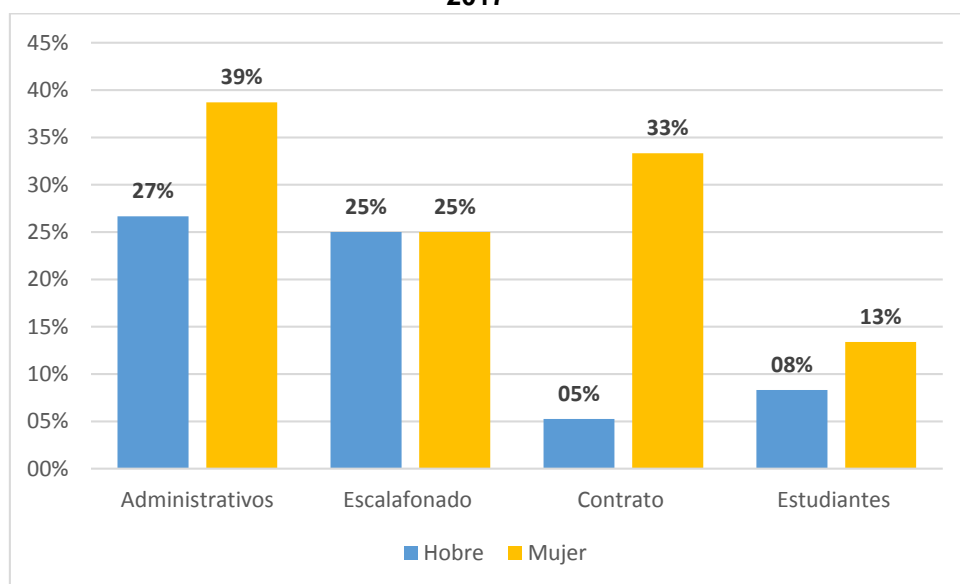
Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente y administrativo de la UASB-E.
Elaboración propia.

6.4. Derecho a una vida libre de violencia y derecho a la igualdad y no discriminación en el ámbito de la educación superior

Las encuestas realizadas nos permiten obtener información de situaciones específicas de violencia. En la tabla 21 se observa una serie de situaciones de violencia sexual, desde las más leves hasta situaciones más graves. En general, una proporción relativamente alta de la comunidad universitaria, en particular el grupo de personal universitario, declara haber vivido alguna de estas situaciones. El personal administrativo es el grupo con la proporción más alta (35,8%) seguido por el personal docente escalafonado (25%) y docente contratado (18,9%). Finalmente, el porcentaje de estudiantes que declaran haber vivido alguna de estas situaciones es del 11,3%.

Dado que estas situaciones comúnmente se encuentran ligadas al sexo de la víctima se procedió a analizar si el porcentaje de mujeres afectadas es diferente al de los hombres. En el gráfico 59 se observa que, efectivamente, el porcentaje de mujeres victimizadas es mayor al de los hombres en todos los casos excepto en el personal docente escalafonado donde la proporción no cambia entre sexo.

Gráfico 59
Porcentaje de personas que han vivido una situación de violencia en la UASB-E por sexo - 2017



*Nota: El análisis del personal docente se realiza diferenciando por personal de planta escalafonado y por contrato debido a que en el primero las estadísticas incluyen ponderadores, sin embargo en el segundo no.

Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente de la UASB-E.

Elaboración propia.

En general, las situaciones más comunes son las relacionadas con violencia verbal como burlas, comentarios o “piropos” no deseados por las personas. Estas categorías siguen la

tendencia general, es decir, en el personal las proporciones son más altas que en el caso de estudiantes.

Cabe resaltar que el personal administrativo es el que se encuentra en mayor situación de vulnerabilidad frente a este tipo de agresiones. Recordemos que este grupo está compuesto por un mayor porcentaje de mujeres en la UASB-E. Mientras más grave es la agresión, la probabilidad de que la víctima sea mujer es mayor.

En el caso de agresiones más graves, se observa que las registradas por el personal administrativo son casi en 100% de mujeres. La única excepción es el caso de amenazas para aceptar invitaciones no deseadas donde hay un caso en el que el agredido es hombre.

Siendo así, casi un 10% del personal administrativo femenino han sufrido de roces y contacto físico no deseado, 3,13% han recibido amenazas para aceptar invitaciones o encuentros no deseados. Estas magnitudes no se encuentran en los otros grupos de la comunidad universitaria. Asimismo, son el único grupo que reporta que ha recibido presión verbal para tener relaciones sexuales (1,6%) y que ha sido acorralado o retenido en contra de su voluntad por alguna persona de la universidad (0,8%). A pesar de que las cifras son bajas en números, considerando que hay un aumento de la gravedad en cada situación, las proporciones deben ser tomadas con toda la seriedad del caso.

Finalmente, un aspecto positivo de la información brindada es que no se registran víctimas de la situación más grave de violencia: el sometimiento mediante violencia física a tener relaciones sexuales.

Tabla 21
Porcentaje de personas en la UASB-E que han vivido alguna de las siguientes situaciones de violencia

	Administrativos	Personal docente de planta		Estudiantes
		Escalafonado	Contrato	
Comentarios, burlas bromas respecto al aspecto físico o sobre su vida sexual o amorosa	29,3%	18,8%	16,2%	6,0%
"Piropos" o comentarios no deseados	20,3%	15,6%	13,5%	6,8%
Roces, contacto físico no deseado	9,8%	0,0%	2,7%	1,2%
Presión o amenazas para aceptar invitaciones o encuentros no deseados	3,3%	0,0%	0,0%	0,9%
Correos electrónicos, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseados	0,8%	3,1%	2,7%	0,5%

Presencia de carteles, calendarios, pantallas de computadoras u otras imágenes de naturaleza sexual que incomoden	1,6%	0,0%	2,7%	1,1%
Medidas de castigo en el trabajo por rechazar proposiciones sexuales	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%
Presión verbal para tener relaciones sexuales	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%
Ha sido obligado a realizar actos sexuales que no le parecen	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ha sido acorralado o retenido en contra de su voluntad por alguna persona de la universidad	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Ha sido sometido mediante violencia física a tener relaciones sexuales	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

*Nota: El análisis del personal docente se realiza diferenciando por personal de planta escalafonado y por contrato debido a que en el primero las estadísticas incluyen ponderadores, sin embargo en el segundo no.

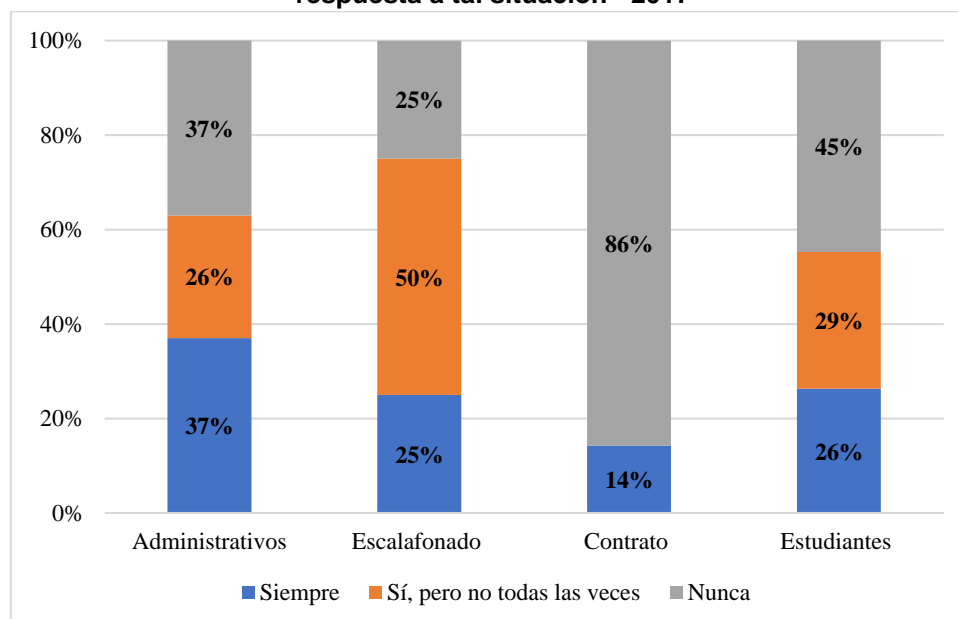
Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente de la UASB-E.

Elaboración propia.

En el gráfico 60 se observa que la respuesta a las acciones de violencia en la universidad es heterogénea entre los grupos que conforman la UASB-E. En el caso de los estudiantes, que es el grupo con menor proporción de víctimas, un poco más de la mitad de las personas tomaron acciones ante esto actos de violencia por lo menos una de las veces. En el caso del personal de planta por contrato, resalta que el 86% de las personas no tomó acciones. Sin embargo, cabe señalar que este grupo y el anterior son los que han vivido situaciones menos graves de violencia.

En cambio, dentro del grupo de docentes, el de planta escalafonado, es el grupo que más ha reaccionado a este tipo de situaciones: solo la cuarta parte de las víctimas no han hecho nada. Finalmente, el personal administrativo es el segundo que registra reacción ante estas situaciones el 63% de los mismos han tomado acciones ante por lo menos una situación de violencia.

Gráfico 60
Porcentaje población violentada de la UASB-E que tomó acciones o medidas en respuesta a tal situación - 2017



*Nota: El análisis del personal docente se realiza diferenciando por de planta escalafonado y por contrato debido a que en el primero las estadísticas incluyen ponderadores, sin embargo en el segundo no.
Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente de la UASB-E.
Elaboración propia.

Es importante recalcar que dentro de la primera situación (comentarios, burlas bromas respecto al aspecto físico o sobre su vida sexual o amorosa) el sexo del/la agresor/a se encuentra distribuido muy similarmente entre hombres y mujeres. Sin embargo, entre los casos de acoso más graves el agresor es siempre de sexo masculino.

En general, las acciones tomadas por las víctimas incluyen hablar directamente con el agresor y solicitar que no lo vuelva a hacer. Esto tiene lógica tomando en cuenta que la mayoría de agresiones registradas son de carácter verbal. Existen denuncias realizadas de manera más formal, sin embargo, son casos que representan una proporción menor.

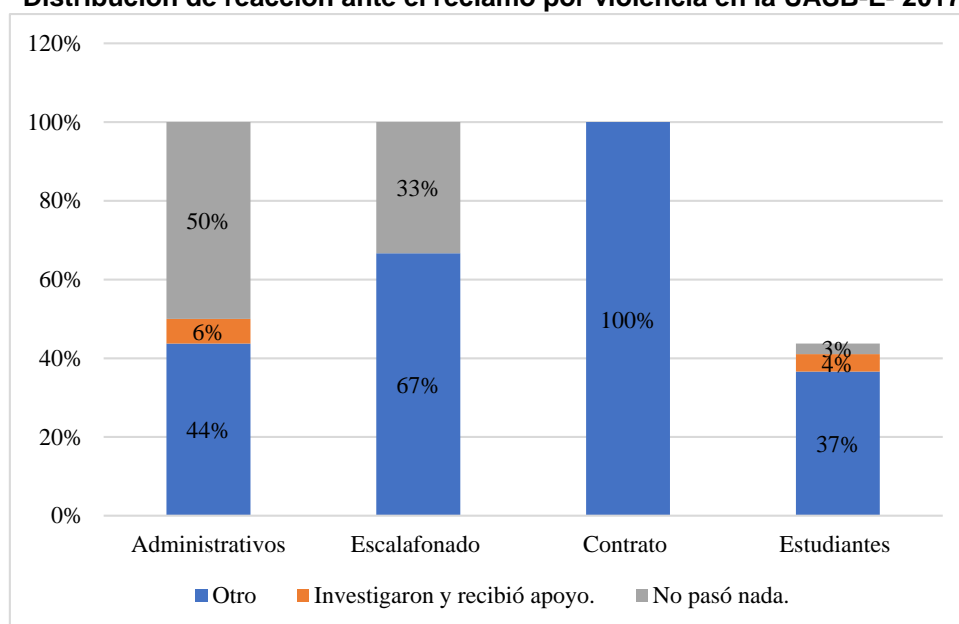
En el gráfico 61 se observa lo que sucedió después de realizar este reclamo. Solo en el caso de personal administrativo y estudiantes se encuentra que hubo una respuesta institucional del 6% y 4% respectivamente. Sin embargo, es importante recalcar que en general las acciones tomadas no han sido formales ya que se ha privilegiado hablar directamente con el/la agresor/a por lo que esta proporción es entendible.

En todos los grupos hay una proporción importante (en docentes contratados es el 100%) de la opción “otros”. Esta fue una opción abierta a diferentes respuestas de las personas. Al analizar las respuestas, la opción más utilizada fue “la persona dejó de hacerlo” que va ligado a la situación informal de reclamo entre víctima y agresor/a que se explicó anteriormente.

Finalmente, es particularmente grave que, la reacción de la universidad o del/a agresor/a fue ninguna, tanto en el caso del personal administrativo como del personal docente escalafonado que tomaron alguna acción como respuesta a una situación de violencia. No

pasó nada en el 50% de este tipo de casos en el personal administrativo y en el 33% de personal docente escalafonado.

Gráfico 61
Distribución de reacción ante el reclamo por violencia en la UASB-E- 2017



*Nota: El análisis del personal docente se realiza diferenciando por personal de planta escalafonado y por contrato debido a que en el primero las estadísticas incluyen ponderadores, sin embargo en el segundo no. Fuente: Microdatos de la Encuesta sobre derechos humanos, diversidades y género a personal docente de la UASB-E.

Elaboración propia.

Finalmente, como vimos anteriormente, también hay un porcentaje de las víctimas que no tomaron ninguna medida. Las razones de mayor peso para ello son porque no le dio importancia, no sabía qué hacer y no quería ser considerado una persona conflictiva. Las dos últimas opciones muestran dos cosas claras: la primera es que no existen mecanismos formales de defensa ante situaciones de agresión y la segunda que muchas personas tienen miedo de no ser tomadas en serio o parecer “conflictivas”. A modo de ejemplo, existe el caso de una mujer que recibió presión verbal para tener relaciones sexuales y que no hizo ningún reclamo (a pesar que es un acto grave de violencia) y la razón por la que no lo hizo fue porque no sabía qué hacer. Siendo así es importante que existan reglas claras: que las víctimas sepan dónde pueden realizar un reclamo y que este sea tomado con toda la seriedad necesaria.

Conclusiones y recomendaciones

En este diagnóstico hemos identificado estándares de derechos humanos aplicables al derecho a la educación superior, el derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior, el derecho a una vida libre de violencia en el ámbito educativo y laboral y el derecho a la igualdad y no discriminación como eje transversal de estos derechos.

Contrastando estos estándares con el cumplimiento formal y material del **derecho a la educación superior (DES)** en la UASB-E hemos llegado a los siguientes resultados:

En cuanto al estándar de **disponibilidad** evidenciamos, en general, su cumplimiento adecuado y una muy buena aprobación por parte del estudiantado de la infraestructura institucional (edificios, aulas, salas de estudio, su servicio de biblioteca, etc.).

La universidad cumple cabalmente con la consideración del **mérito académico para el acceso a programas de posgrado** en el nivel formal normativo y también en el nivel material. Este es el criterio fundamental utilizado en los procesos de admisión claramente diferenciados por las exigencias de acuerdo con el tipo de posgrado. La práctica de las diversas áreas muestra tanto elementos comunes como diferenciales que sería interesante sean puestos en común para un enriquecimiento mutuo de los procesos de admisión y una construcción más participativa de criterios a tener en cuenta a partir de lo que ya se ha avanzado a nivel normativo y en la práctica para evitar actuaciones muy disparejas pero sin restar flexibilidad al proceso.

No obstante, se descuida parcialmente el vínculo de este criterio con el derecho a la igualdad y no discriminación en el acceso a la educación.

Observamos que en la práctica de los procesos de admisión muchos coordinadores tienen en cuenta criterios de diversidad por etnia, por género, por procedencia (regional, nacional y provincial), por edad, por discapacidad, por profesión (para incentivar la interdisciplinariedad), entre otros. En el caso de programas internacionales, se ha dado una práctica de respetar cuotas por países de la Comunidad Andina. En muchos casos está presente la idea de lograr un equilibrio entre hombres y mujeres, entre sector laboral público y privado (ONG, organizaciones sociales), entre diversas procedencias.

Ahora bien, en pocos casos una vez que se han cumplido los requisitos mínimos para la admisión en un programa, el Comité de Admisiones ha definido aplicar una acción afirmativa a favor de estudiantes indígenas, afrodescendientes o con alguna discapacidad. Consideramos que no hay que perder de vista que en estos casos se requiere medidas de acompañamiento durante el desarrollo del posgrado, ya que no basta con facilitar el acceso, sino que resulta indispensable apoyar su permanencia y conclusión del programa de posgrado.

Al contrastar el estándar de **accesibilidad y su elemento de no discriminación** en el acceso a la educación superior con su cumplimiento formal, verificamos como límite que la normativa institucional no incluye ninguna mención a la prohibición de discriminación en el acceso al DES en la universidad. De otra parte, únicamente hay dos menciones en la normativa institucional a acciones afirmativas a favor de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente discriminados que postularen a programas ofertados por la UASB

para su admisión. La una está recogida en el derecho preferente de las personas con discapacidad en la concesión de becas y en la concesión de rebajas en la colegiatura con relación a la proporción de discapacidad. Y la otra se encuentra en un instructivo de la Dirección General Académica, que propone paliar los desequilibrios sociales que se reflejan en discriminación de género, etnia, generacionales, condición social, orientación sexual y garantizar la igualdad de oportunidad de los grupos tradicionalmente discriminados; considerar factores de discapacidad y/o con condiciones de vulnerabilidad; y en caso de empate el privilegiar al postulante que provenga de uno de los grupos discriminados.

Teniendo en cuenta que las acciones afirmativas o medidas especiales de carácter temporal deben concebirse y aplicarse en función de las necesidades y basarse en una evaluación realista de la situación actual de las personas y las comunidades afectadas, evidenciamos que, al momento, no haría falta aplicar acciones afirmativas a favor de mujeres para su acceso a programas de especialización superior y maestría, pero sí en el caso de doctorado. En todos los programas académicos, haría falta promover una mayor participación de personas indígenas, afrodescendientes, adultas mayores y con discapacidad, entre otros. El fortalecimiento de una mayor participación de estudiantes de otros países de la región andina y de Sudamérica depende mucho de la disponibilidad de ayudas financieras que permitan su estadía en la UASB-E durante la fase docente de los programas.

Es necesario una discusión seria sobre la aplicación de acciones afirmativas para estudiantes teniendo en cuenta la interseccionalidad que complejiza la identificación de discriminaciones históricas que justifiquen la implementación de este tipo de medidas. Es recomendable la creación de un grupo de trabajo académico que nutra este debate como primer paso para su adecuada regulación en la normativa institucional que sea probada al menos por el Comité de Coordinación Académica.

Algunas estudiantes mujeres manifiestan su preocupación por las dificultades que enfrentan por embarazo y labores de cuidado ligadas a la maternidad para compaginar con los estudios y solicitan apoyo de la UASB-E. Aunque de acuerdo con las encuestas en línea, tanto hombres como mujeres realizan labores reproductivas, en general la carga es mayor para las mujeres y la mayor brecha se da respecto al cuidado de hijos. Es necesario resaltar que la universidad no cuenta ni a nivel formal ni material con una política que favorezca la conciliación entre estudio y familia a favor de sus estudiantes. Ciertamente esta es una necesidad que responde más a las biografías femeninas por la división sexual del trabajo y la sobrecarga en labores reproductivas vigente en sociedades patriarcales como las nuestras.

Incluso hemos conocido de casos de mujeres embarazadas que en lugar de recibir apoyo frente a riesgos en su gestación han recibido igual tratamiento que cualquier persona con problemas de salud, lo cual constituiría una discriminación directa de acuerdo con estándares internacionales.

Recomendamos tener en cuenta esta preocupación e implementar medidas de apoyo pertinentes para dar una respuesta institucional adecuada.

Con relación a la **accesibilidad material a favor de personas con discapacidad**, la universidad ha avanzado en su cumplimiento formal con la aprobación de una política

específica sobre alumnos y personal con discapacidad que enfatiza en la accesibilidad material de las personas con discapacidad física a las instalaciones de la universidad a través de la planificación arquitectónica del campus en función de necesidades de las personas con discapacidad y las adaptaciones necesarias como rampas ascensores y servicios higiénicos aptos para sillas de ruedas. Contempla también el contar con instalaciones y equipos para personas sordas y no videntes; garantizar el derecho preferente de las personas con discapacidad en la concesión de becas; conceder rebajas en la colegiatura con relación a la proporción de discapacidad; y garantizar su participación en la comunidad universitaria en igualdad de condiciones.

En cuanto a su cumplimiento material, la UASB-E ha adecuado rampas, servicios sanitarios para personas con discapacidad, aunque no en todos los pisos; también ha ubicado señalética en braille tanto en los ascensores como en otros espacios públicos (aulas, rótulos indicativos en algunos pisos). A través de las pantallas institucionales, se socializa constantemente las recomendaciones que se debe considerar para apoyar a personas con discapacidad visual. La Oficina de Bienestar Universitario ha elaborado un documento de recomendaciones generales respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual para que sea entregado a los docentes y compañeros de curso.

En general, las mayores fortalezas se han alcanzado en el apoyo a personas con discapacidad visual y consideramos que un factor clave para esto ha sido contar con una funcionaria con discapacidad visual, que se encuentra a cargo precisamente de llevar adelante propuestas de accesibilidad para esta población sobre todo en el acceso a material de lectura obligatorio y necesario para la realización de trabajos, monografías y tesis. Recomendamos difundir esta buena práctica tanto interna como externamente e institucionalizar los procesos de sensibilización y las guías para docentes y compañeros que interactuarán con estudiantes con alguna discapacidad. Ubicamos como límites, la falta de una adecuada comunicación para que con anticipación se informe y guíe a los docentes que tendrán estudiantes con discapacidad sobre los ajustes necesarios para garantizar este derecho pues varios de ellos se enteraron al momento de llegar a dictar clases.

Dentro de los desafíos está ampliar el espectro de tipos de discapacidad, pues los mayores avances se han dado respecto a personas con discapacidad visual y física pero no hemos encontrado la puesta en práctica de iniciativas con relación a la inclusión de personas con discapacidad auditiva o intelectual en los programas de posgrado. Sería recomendable evaluar la experiencia del curso abierto en el que estudiantes con discapacidad auditiva participaron contando con intérpretes de lengua de señas facilitados por una ONG, para proponer acciones para ampliar esa experiencia e institucionalizar los talleres de sensibilización sobre este tema.

En cuanto a la **accesibilidad económica**, no cabe duda que la UASB-E muestra una gran fortaleza en cuanto a su sistema de becas. Casi la totalidad de sus estudiantes recibe algún tipo de ayuda financiera, siendo la más alta la rebaja del 50% de la colegiatura por procedencia de países sudamericanos y además becas de colegiatura (totales o parciales) y becas completas concentradas sobre todo en los doctorados y maestrías de investigación con dedicación a tiempo completo.

De acuerdo con las encuestas en línea, tanto de estudiantes como de ex estudiantes, evidenciamos que las ayudas financieras brindadas por la universidad son un factor clave

y en general indispensable para acceder a realizar estudios de posgrado. Particularmente en el caso de los estudiantes del doctorado cabe decir que solo un porcentaje mínimo habría podido realizar sus estudios sin dicha ayuda.

De acuerdo con la normativa institucional, el otorgamiento de ayudas financieras y becas se basa primordialmente en el criterio de mérito académico. En la práctica, la mayor parte de docentes entrevistados se inscriben en esa misma línea y defienden que son quienes obtienen la mejor evaluación en el proceso de admisión los que deben ser aceptados en los programas y recibir becas (cuando el programa las incluye), más allá de sus condiciones personales. Sin embargo, aunque de manera más marginal, encontramos docentes que problematizan el tema de los méritos académicos cuando se trata de personas pertenecientes a grupos históricamente discriminados (particularmente, indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad) y en muchos casos abogan por su admisión con ayuda financiera. De hecho, verificamos que en los programas internacionales que cuentan con becas completas, parciales y de colegiatura el porcentaje de estudiantes indígenas y afrodescendientes que reciben apoyo es significativo. Esto es relevante en tanto se tiene en cuenta las condiciones de discriminación histórica que sitúan en una situación de desventaja a grupos específicos en razón de etnia, género y clase, y la complejidad de la intersección de estas categorías para agudizar dichas discriminaciones. Es un desafío no descuidar un análisis interseccional para definir dichas ayudas financieras.

Hay que resaltar que la normativa de la UASB-E sí tiene en cuenta dicha desventaja en el caso de personas con discapacidad y de un sector específico (profesores de los centros educativos que son parte de la Red de Colegios de la UASB-E y en general profesores de colegios fiscales) y se promueve la participación de estudiantes de diferentes nacionalidades, con énfasis en la región andina.

Consideramos que es un desafío el consolidar el uso de la encuesta socioeconómica en la fase de admisión, particularmente, en aquellos programas que ofertan becas para que, a más de los méritos académicos, el criterio de la condición económica sea tenido en cuenta, al momento de decidir el otorgamiento de las mismas junto con el de género, etnia, nacionalidad, discapacidad, edad, desde un enfoque interseccional.

Respecto a la **aceptabilidad** del DES destacamos como fortalezas de la UASB-E, en general, el reconocimiento de la calidad de la educación recibida por parte de los estudiantes reflejada en los altos promedios de evaluación a los docentes, asignaturas, programas y en su participación en el proceso de evaluación. Es importante notar que, de acuerdo con las encuestas en línea, las áreas que tienen mayor proporción de estudiantes satisfechos con los docentes, son aquellas que tienen programas de doctorado y maestrías de investigación; mientras que las áreas con menor calificación son aquellas que no tienen programas de doctorado.

Asimismo, vale la pena destacar la existencia de normativa institucional muy clara y específica sobre el sistema de evaluación en la universidad, el funcionamiento adecuado de instancias de implementación de dicho sistema que de hecho explica que la universidad se encuentre acreditada en la más alta categoría (A) por las autoridades estatales y que haya recibido por dos ocasiones la acreditación internacional como una universidad de excelencia.

No menos importante es el reconocimiento de la libertad académica y de investigación que en general perciben los estudiantes.

Es también una fortaleza el desarrollo de una estrategia múltiple para promover la labor investigativa en la universidad. A nivel normativo, encontramos claridad en cuanto al carácter de la investigación que sintoniza con un enfoque de diversidades y en los criterios prioritarios para la investigación; de manera explícita, la incorporación de enfoques interculturales, de género y respeto a las diversidades. Encontramos una mayor presencia de líneas de investigación vinculadas con diversidades e interculturalidad y una menor y similar presencia de derechos humanos y género.

No obstante, no hay que perder de vista que un porcentaje de docentes no está satisfecho con el apoyo institucional a su labor investigativa; por ello, cabría indagar más en las razones que plantean para afinar las políticas al respecto. En el caso de los docentes contratados, recomendamos brindar un mayor apoyo a su labor investigativa pues al momento reciben el mismo tratamiento que las personas graduadas de la universidad, lo cual no resulta razonable. Se podría incluir el apoyo para contar con asistente de investigación y elevar el monto de la beca de investigación para incentivar una relación mucho más sinérgica entre la labor docente e investigativa del personal docente contratado.

La normativa institucional es explícita respecto a la pertinencia de la educación, la investigación y el vínculo con la colectividad.

Por otro lado, como límite destacamos el escaso tratamiento explícito del modelo educativo de la UASB-E tanto en la normativa como en la práctica con excepción de las políticas sobre vinculación con la colectividad. Es un desafío propiciar este debate de manera explícita.

Encontramos tanto potencialidades como desafíos en la incorporación de enfoques de derechos humanos, diversidades y género en los programas de posgrado en la universidad. A nivel formal, la mayor fortaleza tiene que ver con la dimensión internacional y el tratamiento de la diversidad con énfasis en la interculturalidad y los mayores límites en la inclusión de un enfoque de derechos humanos y de género.

La universidad cuenta con una interesante trayectoria de trabajo respecto a la interculturalidad. Es un desafío el ampliar la visión de interculturalidad más allá de lo étnico y profundizar en el reconocimiento de otras formas de conocimiento que provienen de aquellos grupos que han sido subalternizados por la matriz de poder capitalista, colonial y patriarcal. Recomendamos que, para avanzar en este sentido, en las políticas de investigación se incluya el apoyo a proyectos colectivos que aportan a la auto reflexión sobre el quehacer de la Universidad Andina para abrirse a estas sabidurías y las implicaciones pedagógicas, metodológicas, epistémicas, estructurales y convivenciales de interculturalizar la universidad teniendo en cuenta lo que ya se ha avanzado.

Lo mismo podríamos decir respecto de la importancia de crear grupos de trabajo interáreas e interprogramas, cátedras y observatorios para propiciar el debate académico sobre género, diversidades y derechos humanos. Para el efecto, es clave fortalecer el PADH, la Cátedra de Pueblos Indígenas, la Cátedra de Estudios Afro Andinos que al

momento no cuenta con personal suficiente y proporcional al trabajo que desarrollan y propiciar un mayor diálogo entre estas instancias y la UISA. En el caso del PADH, recomendamos se le reconozca como un área académica en consonancia con las actividades que cumple.

De acuerdo con las encuestas, un porcentaje alto de estudiantes y ex estudiantes considera que la educación recibida contribuye al fortalecimiento de derechos humanos, al fomento del respeto y la valoración de la diversidad, de la interculturalidad, al igual que la equidad de género. Un porcentaje alto, aunque levemente menor, considera que la educación recibida ha contribuido a que se cuestione estereotipos y prejuicios. Observamos que parece existir mayor discusión, debate y cuestionamiento sobre temas de género, diversidad, interculturalidad mientras más alto sea el nivel de posgrado.

Ahora bien, de acuerdo con las encuestas en línea, el porcentaje de estudiantes que se ha sentido discriminado es bajo. No obstante, dentro de dicho porcentaje algunas características aumentan la probabilidad de sentirse discriminado, a saber: la orientación sexual no heterosexual, la condición étnica (particularmente afrodescendientes y montuvios), la nacionalidad (no ecuatoriana) y, levemente, ser mujer. Las razones más comunes y con porcentaje más alto por las que se han sentido discriminados los estudiantes en la UASB-E son por opinión política, seguida por condición económica y otra (maternidad, procedencia costeña, por nivel educativo, entre otros) y por género.

Adicionalmente, aunque en la normativa institucional se reconoce el derecho de los estudiantes a elegir representantes, en la práctica y a pesar de los esfuerzos desplegados en los últimos años, hasta el momento no ha habido una asociación de estudiantes, lo cual es un límite al ejercicio de los derechos estudiantiles y un desafío pendiente.

Es llamativo que en materia de sanciones la normativa institucional solo haga referencia a infracciones de los estudiantes. Si bien es necesario que existan regulaciones, por ejemplo, respecto a infracciones contra la honestidad intelectual, es necesario cuidar más los aspectos de respeto del debido proceso en dicha normativa.

Con relación al estándar de **adaptabilidad** del DES, es una fortaleza la variada oferta académica de la universidad, tanto por tipos de posgrado, por la diversidad de énfasis —ya sea en la investigación o en la profesionalización—, por la oferta de horarios flexibles sobre todo en el caso de programas con dedicación a tiempo parcial, por la variedad de su oferta de educación continua y los diversos grupos a los que llega, en especial aquellos sectores que históricamente han vivido en situación de opresión, explotación, exclusión social y discriminación.

Existe un límite respecto de la oferta de programas virtuales que podrían ampliar el acceso al DES y adaptarse a las necesidades de diversos grupos, aunque hay experiencias iniciales en cursos de capacitación y actualización.

La norma que establece que las inasistencias no se justifican en ningún caso resulta sumamente rígida y cabría flexibilizar sobre todo en situaciones de enfermedad, embarazo riesgoso, calamidad doméstica y urgencias laborales y brindar opciones alternativas para cumplir con el proceso educativo, aprovechando las facilidades que prestan las TIC.

Pasamos ahora a contrastar los estándares identificados con el cumplimiento formal y material del **derecho al trabajo en el ámbito de la educación superior (DTES)** en la UASB-E. A continuación, los resultados que hemos encontrado.

Respecto a la **accesibilidad**, conforme a la normativa institucional, la accesibilidad del derecho a trabajo en la UASB se ha encontrado supeditada al criterio del rector de cada sede. Los concursos de selección de docentes son recientes en la universidad pues, en general, la práctica institucional ha sido que los docentes de planta fueran escogidos por recomendación de directores de área u otros docentes, contando con el visto bueno de la máxima autoridad. Esta práctica no es cuestionada en cuanto a los resultados obtenidos pues se considera que la gran mayoría de docentes cumplen los criterios de calidad, aunque sí hay voces que critican la lógica discrecional de esta práctica. En cuanto a los concursos, cabe destacar que estos han sido escasos, hasta ahora diez, y en general han sido orientados a regularizar la situación de docentes de la UASB por contrato o contratados.

Respecto a la accesibilidad del DTES en el caso de personal administrativo, existe una contradicción entre la normativa institucional que establece que este será seleccionado por llamamiento público y la relación laboral estará regulada por las leyes nacionales, el Reglamento General de Personal de la UASB y las normas que se dictan para el efecto y la práctica en la que nuevamente se cuestiona la discrecionalidad de la máxima autoridad y la falta de claridad o conocimiento de los procedimientos a seguir e incluso que muchas veces existiendo tales procedimientos se los pasa por alto.

A pesar de la intención proclamada en la normativa institucional de procurar llegar a un 40% de mujeres en el personal docente, esto no se ha alcanzado. El porcentaje de personas afrodescendientes e indígenas es muy bajo, al igual que el porcentaje de personas con discapacidad. La acción afirmativa incluida en las normas de selección y contratación de docentes solo aplica en caso de empate. Aparece como algo necesario, más aún en el espacio universitario, el abrir un debate serio sobre la conveniencia de aplicar acciones afirmativas, cómo hacerlo, qué criterios tener en cuenta, cómo evitar sus desventajas, etc. La recomendación de crear un grupo de trabajo sobre acciones afirmativas tendría que incluir no solo la discusión de estas medidas en el caso de estudiantes, sino también en el caso del personal docente y administrativo.

Las conclusiones con relación a la accesibilidad material de estudiantes con discapacidad son en gran medida aplicables en el caso de personal con discapacidad. Constatamos un límite en el incumplimiento de la cuota del 4% exigido por la legislación nacional y en la falta de docentes de planta con discapacidad.

Con relación a la **aceptabilidad y calidad** del DTES, destacamos como una de las fortalezas de la UASB-E las condiciones de trabajo del personal de planta respecto al cumplimiento del pago de remuneraciones, beneficios sociales, subsidios y otras condiciones de desarrollo profesional y laboral que en algunos casos van más allá de lo exigido por la legislación laboral ecuatoriana.

No obstante, consideramos que la distinción entre personal de planta escalafonado y por contrato, tanto en personal docente como administrativo, no tiene una justificación razonable a la luz de los estándares del derecho al trabajo y que una vez que la persona contratada supera el periodo de prueba su contrato debería convertirse en indefinido en

cumplimiento de la legislación nacional que ya no admite la figura de contrato por plazo fijo.

Es un desafío pendiente reformar la normativa institucional respectiva para ajustarla a los estándares reflejados en la legislación nacional. También es un desafío pendiente el evaluar quiénes dentro del personal contratado designado se ajustan a la modalidad de jornada parcial permanente a fin de que se les reconozca los derechos de seguridad social, goce de vacaciones, entre otros, en cumplimiento de los estándares internacionales y nacionales. Estamos conscientes que tanto el mantenimiento de las fortalezas de la UASB-E en cuanto a las condiciones laborales de su personal como su ampliación al personal de planta por contrato dependen de la disponibilidad de recursos económicos que al momento está seriamente amenazada tanto por el incumplimiento por parte del Estado de la entrega de los fondos que corresponden legalmente a la universidad como por la expedición de las más recientes reformas a la LOES.

En el caso de la UASB-E, la mayor parte de políticas laborales de conciliación del mundo del trabajo y la familia se centran en brindar apoyo económico, a través de subsidios (familiar, de cuidado, de guardería, educativo), en facilitar el acceso a instalaciones de recreación para la familia (por ejemplo, los departamentos en la playa) y en dar tiempo para el cuidado como licencias de maternidad, paternidad y permiso de lactancia de acuerdo con la legislación nacional. También se contempla la rebaja de colegiatura para familiares de las personas que trabajan de planta en la UASB-E, así como la posibilidad de cobertura familiar en el seguro privado, subsidiando a quienes tienen menores ingresos dentro del personal de planta. Todas estas medidas son importantes y deben mantenerse.

De acuerdo con las encuestas en línea, tanto hombres como mujeres del personal docente y administrativo realizan labores reproductivas, sin embargo, son las mujeres quienes se ocupan más de estas tareas. La brecha más significativa se relaciona con la labor de cuidado de hijos. Un desafío y una recomendación al mismo tiempo sería estudiar la necesidad real de servicios de cuidado para los hijos del personal de la universidad y conectar con la factibilidad de medidas de apoyo a la labor reproductiva de estudiantes con hijos a su cargo y sin otros apoyos familiares o comunitarios.

El derecho a iguales oportunidades de promoción a través de procedimientos equitativos, transparentes y basados en el mérito que respeten los derechos humanos se encuentra regulado a nivel normativo únicamente en el caso del personal docente escalafonado: las reglas son claras. Sin embargo, hay un problema de desconocimiento sobre esta normativa en un porcentaje no menor de personal docente, especialmente femenino.

La situación es realmente crítica en el caso del personal administrativo, pues ni siquiera existe una normativa específica sobre ascensos y esto ha redundado en dar cabida a rangos de discrecionalidad contrarios a este estándar.

De acuerdo con las encuestas en línea, un porcentaje mayoritario del personal docente y un poco más en el caso del personal administrativo no está de acuerdo con que en la universidad existe igualdad de oportunidades en ascensos, procedimientos equitativos y basados en el mérito. Un porcentaje significativo del personal administrativo y del personal docente de planta escalafonado considera que los ascensos se encuentran influenciados por preferencias personales o vínculos familiares y sociales. El personal administrativo es el grupo que percibe en mayor proporción esta situación.

De conformidad con las encuestas en línea, en el caso del personal docente contratado y más aún en el personal administrativo, la percepción de no igualdad de oportunidades es más alta para el grupo de mujeres. En contraste, en el grupo de docentes escalafonados, se observa dicha tendencia invertida: la proporción de hombres que no percibe igualdad de oportunidades es mayor que la de mujeres. Sin embargo, hallamos que dentro de este grupo de hombres también está jugando la autoidentificación étnica, ya que, si solo se toma en cuenta a la población mestiza, la proporción de mujeres que está en desacuerdo con la existencia de igualdad de oportunidades en la universidad es muy similar a la de los hombres.

Hemos encontrado que, tanto en el caso del personal docente como del personal administrativo, en los rangos más altos del escalafón en todos los casos (excepto directivo administrativo), la proporción de hombres es mayor que el de mujeres.

Es urgente trabajar en una normativa respecto del escalafón administrativo que cuente con la participación de sus representantes.

Respecto al derecho a formar asociaciones gremiales, encontramos que a nivel formal la normativa institucional reconoce ese derecho. De acuerdo con las encuestas en línea, un alto porcentaje del personal de la universidad considera que se ha respetado este derecho. Sin embargo, a nivel más cualitativo hay quienes perciben que en la práctica el rol de las asociaciones de trabajadores ha tenido un énfasis más social antes que reivindicativo de derechos. Esto podría explicarse por la fortaleza en cuanto a condiciones laborales en la UASB-E mencionada en párrafos anteriores. De todas maneras, existe en una percepción de ausencia de autonomía respecto de la máxima autoridad. Una excepción a esta tradición sería la de la última asociación de docentes. En unos casos esto ha sido considerado un avance y una reafirmación de la autonomía y en otros ha sido cuestionada su representatividad.

En cuanto a otros derechos del personal docente, el reconocimiento del cumplimiento de la libertad de cátedra y de investigación es alta. De acuerdo con las encuestas en línea, la percepción de apoyo a la investigación es menor en el caso de docentes escalafonados y mayor en el caso de docentes contratados. No obstante, el porcentaje de docentes que no siente respaldo a su labor investigativa es relativamente bajo.

Respecto a libertad de opinión existen voces que afirman que esta se ha visto limitada en el contexto del último año de crisis que ha vivido la institución. En las encuestas en línea esto es confirmado por un alto porcentaje del personal administrativo que se ha sentido discriminado por su opinión política. En contraste, el porcentaje en docentes que se han sentido discriminados por esa misma causa es mínimo, de acuerdo con los datos de las encuestas. Sin embargo, podría existir un sesgo por cuanto la mayor parte de docentes que respondieron las encuestas no son de planta y ciertas áreas están subrepresentadas.

La universidad presta un importante apoyo a los docentes para su participación en reuniones académicas internacionales y para la realización de estudios de posgrado. Esto está contemplado tanto en la normativa como aplicado en la práctica y así es reconocido por un alto porcentaje de docentes, de acuerdo con las encuestas en línea. Así también, la UASB-E cuenta con normativa específica respecto al ejercicio de sabáticos para su personal docente; sin embargo, el que solo 6 docentes hayan gozado de este derecho en los últimos 10 años llama la atención y cabría indagar más en las causas que explican

esto. Adicionalmente, el porcentaje de hombres que ha accedido a uso del año sabático es mucho mayor que el de mujeres.

De acuerdo con las encuestas, el porcentaje de satisfacción del personal docente con el acceso a bibliotecas que cuenten con colecciones actualizadas es alto y un poco menor respecto del apoyo para publicar sus investigaciones, aunque ciertamente el personal docente publica libros y artículos con el apoyo de la UASB-E y de casas editoriales con las cuales la institución mantiene convenios.

Un resultado preocupante, de acuerdo con las encuestas, es el alto porcentaje de personal que se han sentido discriminado en el ámbito laboral tanto administrativo como docente.

En el caso de las mujeres, el porcentaje que se ha sentido discriminado es muy alto tanto en personal administrativo como docente, más alto aún en personal docente escalafonado.

Si tenemos en cuenta otras características, dentro de los grupos con más alta percepción de discriminación está el personal más joven del personal docente escalafonado y el personal tanto docente como administrativo con una autoidentificación étnica no mestiza.

Del personal administrativo que declara haber sido discriminado, el porcentaje más alto se atribuye al nivel en escalafón, seguido por la opinión política y el género. En cambio, en el caso del personal docente escalafonado el porcentaje más alto se atribuye al embarazo, seguido por género y nivel en el escalafón.

Sin lugar a dudas, una de las limitaciones más llamativas tiene que ver con el déficit del derecho de ocupar cargos directivos, específicamente en el caso de las mujeres docentes. La normativa institucional refuerza una lógica híper centralizada del poder en la figura del rector. Hasta el momento, la UASB-E solo ha tenido rectores hombres incluso cuando ha sido asumido por encargo. Los más altos cargos directivos académicos y la presidencia de los comités especializados son ocupados generalmente por hombres y, así también, el porcentaje de mujeres con voz y voto en el CCA es muy bajo. Mientras más alto el cargo, es menos probable que lo ocupe una mujer docente. Este es un enorme desafío para la universidad y requiere voluntad política para transformar esta situación de discriminación. En contraste, resaltamos como una fortaleza que en el personal administrativo existe equidad de género en los cargos directivos y jefaturas.

Respecto al **derecho a una vida libre de violencia en el ámbito educativo** hemos llegado a los siguientes resultados:

Es una grave limitación que, a nivel formal, no exista ninguna normativa institucional que prohíba conductas que atenten contra el derecho a una vida libre de violencia en la UASB-E, ni tampoco procedimientos claros para su investigación, sanción y reparación. Este es un silencio que nos muestra qué necesidades e intereses son invisibilizados o peor aún no son considerados suficientemente relevantes para ser incorporados en la normativa de la universidad.

Respecto a la impronta patriarcal en la UASB-E, varias personas entrevistadas la vinculan con el modelo caudillista y centralizado, representado en la figura de quien ocupó el cargo de rector por más de dos décadas. Varias personas entrevistadas dan cuenta de que las manifestaciones sexistas atraviesan las prácticas institucionales y que muchas veces han provenido desde las más altas autoridades de la institución. Estas expresiones son identificadas en las relaciones cotidianas, en los chistes que circulan (mujer objeto sexual, gay cobarde), en el lenguaje, en las relaciones interpersonales, en la lógica incorporada

de que las mujeres, particularmente del personal administrativo deben agradar a sus jefes, en las fiestas, en las relaciones en el aula (docentes que realizan comentarios machistas, racistas, estudiantes que hacen lo propio), en las relaciones que se estructuran a través de las jerarquías en las áreas y quienes ocupan cargos de dirección de programas.

De acuerdo con las encuestas en línea, una proporción relativamente alta de la comunidad universitaria, en particular el grupo de personal universitario, declara haber vivido alguna situación de violencia. El personal administrativo es el grupo con la proporción más alta, seguido por el personal docente escalafonado y después el docente contratado. El porcentaje más bajo es de estudiantes. Este tipo de agresiones afecta en general, más a las mujeres. Las agresiones más comunes son las relacionadas a violencia verbal como burlas, comentarios o “piropos” no deseados por las personas. Cabe resaltar que el personal administrativo es el que se encuentra en mayor situación de vulnerabilidad frente a este tipo de agresiones. El sexo de la persona agresora se encuentra distribuido muy similarmente entre hombres y mujeres. Sin embargo, entre los casos de violencia y acoso más graves el agresor es siempre de sexo masculino.

Finalmente, un aspecto positivo de la información brindada es que no se registra víctimas de la situación más grave de violencia: el sometimiento mediante violencia física a tener relaciones sexuales.

La mayor parte de reacciones frente a estas agresiones no pasan por la denuncia formal ya que se privilegia hablar directamente con la persona agresora. Es particularmente grave que la mitad del personal administrativo y la tercera parte de personal docente que tomó una acción frente a una situación de violencia responde que luego de hacerlo no pasó nada.

Dentro del porcentaje de las víctimas que no tomaron ninguna medida, encontramos que las razones de mayor peso se relacionan con que no le dio importancia, no sabía qué hacer y no quería ser considerada una persona conflictiva.

Es un desafío urgente el contar con una normativa que determine con claridad el tipo de conductas consideradas una violación a los derechos a una vida libre de violencia y el derecho a la igualdad y la no discriminación; la instancia encargada de procesar denuncias de violencia y discriminación (que cuente con autonomía respecto de las autoridades universitarias y sensibilidad y conocimiento de derechos humanos, diversidades y género), el procedimiento a seguir, las medidas de apoyo y acompañamiento a las víctimas, el respeto del debido proceso y la especificación de las sanciones disciplinarias y, de ser el caso, la obligación de informar sobre el caso a las autoridades judiciales en caso de que tales conductas constituyan delito, teniendo en cuenta la opinión de la víctima.

Un estándar importante precisamente para cumplir con el DES, el DTES y el DVLV sin discriminación alguna es contar con información desglosada por las categorías prohibidas de discriminación. La UASB-E incluye en sus bases de datos de estudiantes y personal de planta las categorías de sexo, etnia, edad, discapacidad, nacionalidad, no hay referencia a la orientación sexual y la identidad de género. En el caso de los proyectos de investigación, sería importante incorporar el manejo de información sobre las personas beneficiarias del Fondo de Investigaciones desglosada por las categorías prohibidas de discriminación. Así también valdría la pena contar con información sobre las líneas de

investigación en que se inscriben los diferentes proyectos para identificar también la incorporación de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género en la labor investigativa de la UASB-E.

Nos parece fundamental que la UASB-E tenga en cuenta este diagnóstico y sus recomendaciones como pautas para animar una discusión interna y un proceso que cuente con el mayor nivel de participación de los diferentes actores de la comunidad universitaria para potenciar las fortalezas encontradas, superar los límites y asumir los desafíos contando con una instancia que brinde un adecuado seguimiento. Sería importante la construcción colectiva de indicadores que den cuenta de los avances en el proceso de transversalización de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género. La asignación presupuestaria debe expresar el compromiso institucional con la mencionada transversalización.

Reconocemos que, dado los límites de tiempo y recursos, este diagnóstico no alcanza a dar cuenta de todas las iniciativas institucionales, respecto de la incorporación de los enfoques de derechos humanos, diversidades y género. En este sentido, recomendamos que la UASB-E estimule un proceso interno de inventario y recuperación de dichos acumulados que complemente este primer diagnóstico.

Recomendamos también desarrollar en el futuro ejercicios similares respecto de otros derechos, entre los que nos parece prioritario el derecho a la participación en el ámbito de la educación superior y el derecho a la salud. Obviamente, consideramos clave el que este análisis esté vinculado con los enfoques de género, diversidades desde una perspectiva interseccional.

Aparece como una necesidad la sensibilización sistemática sobre los enfoques de derechos humanos, diversidades y género a toda la población universitaria, a través de campañas comunicacionales, talleres y procesos de formación sostenidos que interrelacionen lo cognitivo, lo emocional, corporal y actitudinal.

Asimismo, resulta muy importante difundir la normativa institucional que reconoce derechos de estudiantes y personal docente y administrativo y facilitar su comprensión a través de productos comunicacionales accesibles. Para el efecto, resulta crucial contar con un sistema organizado de flujo de esta información.

Sería también recomendable que periódicamente se propicien procesos de retroalimentación entre las normas y políticas existentes y las prácticas y dinámicas concretas para reducir la brecha entre lo formal y lo material.

Finalmente, recomendamos crear un grupo de trabajo que aporte a establecer el uso de un manual de lenguaje inclusivo para la institución.

Bibliografía

- Abarca Paniagua, Humberto. "Discontinuidades en el modelo hegemónico de masculinidad". En Mónica Gogna, comp., *Feminidades y masculinidades*. Buenos Aires: CEDES, 2000.
- Arraya, Sandra. "Hacia una educación no sexista". *Revista electrónica Actividades Investigativas en Educación*, Vol. 4, número 2 (julio-diciembre 2004).
- Ávila Santamaría, Ramiro. *Los derechos y sus garantías. Ensayos críticos*. Quito: Corte Constitucional para el Periodo de Transición/Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional, 2011.
- , *Indicadores, derechos y exigibilidad*. s/e.
- Bartlett, Katharine T. "Feminist legal methods". *Harvard Law Review*, vol. 103, No. 4 (1990).
- , "Métodos jurídicos feministas". En Marisol Fernández y Félix Morales, coord., *Métodos Feministas en el Derecho. Aproximaciones críticas a la jurisprudencia peruana*. Lima: Palestra Editores, 2011.
- Betancourth, María Isabel. "Experiencia de la Universidad Andina Simón Bolívar en la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Visual, Periodo 2012-2016". s/e.
- Brah, Avtar. *Pensando en y a través de la interseccionalidad*, 2013, 15. Citado por Zapata Galindo, Cuenca y Puga, *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Alemania: Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina-MISEAL, 2014.
- Bucheli, Fernando. "Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Caso: Escuela Politécnica Nacional". Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2015.
- Buquet, Ana. "Género y educación superior: una mirada desde América Latina". En Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional*. Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014.
- Butler, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2006.
- Castro Ledesma, Cecilia, y Ma. Cecilia Paredes Castro. "'Habitus' cultural y violencia simbólica en las relaciones de género en la academia. Caso de Estudio: Universidad de Cuenca- Ecuador". En Red de Educación Superior y Género en el Ecuador. *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional*. Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014.
- Chávez, Gardenia, y Nelsy Lizarazo. *Taller de Derechos Humanos de las Personas Sordas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Programa Andino de Derechos Humanos, 2005.
- Comisión Andina de Evaluación y Acreditación, *Informe final de evaluación externa institucional de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, referido al "Informe de cumplimiento- Proceso de autoevaluación institucional. Plan de mejoramiento y fortalecimiento institucional 2011-2015" y "Plan de fortalecimiento institucional 2015-2020. Proceso de autoevaluación institucional*. Quito: 2015.

- Comisión de Transición Hacia el Consejo de las Mujeres y la Igualdad de Género. *¿Sabías que...? Un glosario feminista*. Quito: Manthra Editores, 2011.
- De Marchis, Giorgio P. "La validez externa de las encuestas en la web amenazas y su control". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 18, Num. Especial (octubre 2012).
- De Sousa Santos, Boaventura. *De la mano de Alicia. Los social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores/Ediciones Uniandes, 1998.
- . "Globalización contra hegemonía y diversa". *Diversidades. Revista Internacional de Análisis*, No. 1. (enero de 2005).
- . *La caída del Angelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA/Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- . *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya-Yala, 2010.
- Freire Muñoz, Irina Alejandra. "Análisis de las prácticas de mujeres docentes universitarias en entornos con discursos masculinizantes". Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2014.
- Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1977.
- . *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones Edymión, 1992.
- García Alarcón, Elizabeth. *Entre cristales y sombras. Derechos humanos y equidad de género en la PUCE*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2008.
- Grupo de Trabajo del Protocolo de San Salvador, *Indicadores de progreso para la medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador*. Washington: OEA, 2015.
- Guaján, Blanca. "Mujeres kichwas: Entre el racismo y el sexismo en universidades privadas de Quito". Tesis de maestría, FLACSO, sede Ecuador, 2014.
- Guerrero Arias, Patricio. *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Asunción: FONDEC, 2007.
- . "Decolonizar desde las sabidurías insurgentes". *Diálogo Indígena Misionero (DIM)*, Coordinación Nacional de Pastoral Indígena, No. 69 (julio 2012).
- Herdoiza, Magdalena. *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: Senescyt/Unesco, 2015.
- INEC. *Primera Investigación (estudio de caso) sobre Condiciones de Vida, Inclusión Social y Derechos Humanos de la población LGBTI en Ecuador*. 2013. <www.inec.gob.ec>.
- Larrea, Carlos, Malki Saénz, Paola Llumiquinga, Ana Lucía Bravo. *Encuesta de Opinión sobre la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Informe preliminary*. Quito: UASB-UISA, 2016.
- McDowell, Linda. "La definición del género". En Ramiro Ávila, Judith Salgado y Lola Vallares, comp., *El género en el derecho. Ensayos críticos*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos/UNIFEM/Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2009.
- Mecanismo de Seguimiento de la Convención Belem do Para. *Guía para la aplicación de la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*. Washington: OEA, 2014.
- Moncayo, María Belén. "Políticas públicas universitarias y mujeres diversas". En Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y*

- género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional.* Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014.
- Munévar, Dora Inés. “Macro-rutas para hacer transversalidad en perspectiva interseccional”. En Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional.* Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014.
- Olavarría, José. “De la identidad a la política: masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarca en el siglo XX”. En José Olavarría y Rodrigo Parmani, edit., *Masculinidades. Identidad, Sexualidad y Familia.* Santiago: FLACSO; 2000.
- Palomar Vereá, Cristina. “Experiencias sobre políticas universitarias de género. Las políticas de equidad en el contexto de las culturas institucionales de género”. En Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional.* Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014.
- Pautassi, Laura. “Indicadores de derechos económicos, sociales y culturales (DESC)”. En Instituto Nacional de Derechos Humanos y Comisión Económica para América latina y el Caribe, *Seminario Internacional. Indicadores de derechos económicos, sociales y culturales (DESC) 12 y 13 de junio de 2013.* Santiago de Chile: INDH, 2013.
- Pérez Luño, Antonio. *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución.* Madrid: Tecnos, 1997.
- Quijano, Aníbal. “Colonialidad de poder, eurocentrismo y América Latina”. En Ramón Pajuelo y Pablo Sandoval, comp., *Globalización y diversidad cultural.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2004.
- Rigat-Pflaum, María. “Gender mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género”. *Nueva Sociedad*, No. 218 (noviembre-diciembre, 2008).
- Salgado Álvarez, Judith. *Derechos humanos y género.* Quito: IAEN, 2013.
- , *Manual de Formación en Género y Derechos Humanos.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional, 2013.
- Sánchez Parga, José. *El oficio del antropólogo. Crítica a la razón (inter) cultural.* Quito: CAAP, 2005.
- Sánchez Rubio, David. *Repensar Derechos Humanos. De la Anestesia a la Sinestesia.* Sevilla: Editorial MAD, 2007.
- Scott, Joan W. “El género: Una Categoría útil para el análisis histórico”. En Marta Lamas comp., *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 2003.
- Solon, G., S.J. Haider y J. Wooldridge. “What are we weighting for?”. *National Bureau of Economic Research* (2013).
- Sylva Charvet, Erika. “Ecuador: género y calidad en la docencia universitaria”. En Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional.* Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014.
- UASB-E. *Plan de fortalecimiento institucional 2015-2020. Proceso de autoevaluación institucional.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2015.
- , *Prospecto. Año académico 2015-2016.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2015.
- UASB-E/Dirección General Académica, *Sistema de Evaluación Académica. Informe general de evaluación académica de la UASB.*

- UNESCO. “Comunicado de 8 de julio de 2009 de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. París, 5-8 de julio de 2009.
- . *Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. 1998.
- . *Las rutas de la inclusión. Avances y desafíos en la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación en el Ecuador*. Quito: UNESCO/VVOB, 2013.
- Viteri, María Amelia. “Tensiones productivas en la transversalización de género en la educación superior”. En Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional*. Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014.
- Viveros, Mara, José Olavarría y Norma Fuller. *Hombres e identidades de género*. Bogotá: CES/Universidad Nacional de Colombia, 2001.
- Zapata Galindo, Martha, Andrea Cuenca e Ismael Puga. *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Alemania: Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina-MISEAL, 2014.
- Zapata Galindo, Martha. “La enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior y la educación inclusiva. Reflexiones críticas desde una perspectiva de género e interseccional”. En Red de Educación Superior y Género en el Ecuador, *Calidad de la educación superior y género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional*. Quito: FLACSO- Sede Ecuador, 2014.
- Zuleta, Estanislao. *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2007.

- **Normativa nacional e internacional**

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 5. Las personas con discapacidad*. 1994.
- . *Observación General No. 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*. 1999.
- . *Observación General No. 18. El derecho a trabajo (Artículo 6 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*. 2005.
- . *Observación General No. 20. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*.
- . *Observación General No. 23 sobre el derecho a condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias (artículo 7 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*. 2016.
- Comité de Derechos Humanos, *Observación General No. 18. No discriminación*.
- Comité de Eliminación de la Discriminación Racial. *Recomendación general No. 25 relativa a las dimensiones de la discriminación racial relacionadas con el género*. 2000.
- . *Recomendación General No. 32. Significado y alcance de las medidas especiales en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. 2009.
- . *Recomendación general No. 34. Discriminación racial contra afrodescendientes*. 2011.

-----, *Recomendación genera No. 35. La lucha contra el discurso de odio racista*. 2013.
 Comité de Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. *Recomendación general N° 25. Párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer-Medidas especiales de carácter temporal*. 2004.

-----, *Proyecto de Recomendación General No. 28 relativa al artículo 2 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. 2010.

-----, *Recomendación General 29 relativa al artículo 16 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. 2013.

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Observación General No. 2. Artículo 9: Accesibilidad*. 2014.

Constitución de la República del Ecuador [2008]. [Quito]: Asamblea Nacional, s.f.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención Belem do Para)

Convención sobre la Eliminación de la Discriminación Racial

Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra la Mujer

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Convenio 169 de la OIT

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. Conferencia organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Colombia. Cartagena: 2 a 4 de junio de 2008.

Declaración de la ONU sobre orientación sexual e identidad de género

Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas

Declaración Universal de Derechos Humanos

Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*.

Ecuador, *Ley Orgánica para la Justicia Laboral y Reconocimiento del Trabajo en el Hogar*.

Ecuador, *Código Orgánico Integral Penal*.

Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes acerca de su 12 periodo de sesiones. 22 a 26 de abril de 2013.

Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos indígenas. 6 de enero de 2005.

Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación. 11 de enero de 2001.

Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias. 12 de febrero de 1997.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior. Conferencia organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Colombia. Cartagena: 2 a 4 de junio de 2008.

Principios de Yogiakarta

Protocolo de San Salvador

UNESCO. “Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior”. 1997.

- **Normativa UASB**

- “Codificación de los Estatutos de la Universidad Andina Simón Bolívar”. *Gaceta Oficial del Parlamento Andino* (Bogotá: 2008).
- “Líneas de investigación de las Áreas, Doctorados, Programas, Talleres, Observatorios y Cátedras de a UASB-E”. Quito: 2012.
- “Mandato Constituyente No 8”. *Registro Oficial, Suplemento*, 330 (6-V-2008).
- “Manual de la Estructura Orgánica y Descripción de Funciones de la Sede Ecuador”. Aprobado por el Comité de Coordinación Académica, 2013.
- “Normas de Funcionamiento del Comité de Publicaciones”. Aprobadas por el Comité de Coordinación Académica, 2000.
- “Normas de Funcionamiento del Comité de Vinculación con la Colectividad”. 2014.
- “Normas de Funcionamiento de Programas de Posgrado”. 2015.
- “Normas de investigación”. Revisadas y aprobadas por el Comité de Coordinación Académica, 2013.
- “Normas Generales sobre Bienestar Universitario”. Aprobadas por el Comité de Coordinación Académica, 2010.
- “Normas para Ayuda Financiera para la Elaboración de la Tesis de Maestría (Promoción 2013-2015) de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador”.
- “Normas para el Tratamiento de Infracciones contra la Honradez Intelectual”. Reformadas en reunión del Comité de Coordinación Académica, 2015.
- “Normas para el Ejercicio del Año Sabático de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”. Aprobadas por el Consejo Superior, 2007.
- “Normas para la Concesión de Apoyo Financiero en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador”. Revisadas y reformadas por el Comité de Coordinación Académica, 2009.
- “Normas para la Remuneración de los Docentes”. Aprobadas por el Consejo Superior, 2014.
- “Normas para la Remuneración del Personal Directivo y Administrativo de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador”. Expedidas por Resolución Rectoral No. 099-RA-UASB-SE-12 de 20 de junio de 2012 y aprobadas por el Consejo Superior, 2014.
- “Pautas que orientan la selección y admisión de postulantes a programas de posgrado”. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
- “Políticas sobre Alumnos y Personal con Discapacidad”. Aprobadas por el Comité de Coordinación Académica, 2012.
- “Reglamento de Adquisición de Bienes y Contratación de Servicios”. Aprobado por el Consejo Superior, 2009.
- “Reglamento General Académico de la Universidad Andina Simón Bolívar”. Aprobado por el Consejo Superior, 2009.
- “Reglamento General de Personal de la Universidad Andina Simón Bolívar”. Aprobado por el Consejo Superior, 2009.
- “Reglamento General del Sistema Andino de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior”. Aprobado por el Consejo Superior, 2008.
- “Reglamento para la Realización de Programas de Doctorado en la Universidad Andina Simón Bolívar”. Aprobado por el Consejo Superior, 2006.

“Resolución del Consejo Superior ‘I’ CS013/2007”. Aprobada el 1 de septiembre de 2007.

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. “Política de vinculación con la colectividad”. Documento actualizado a diciembre de 2014.

Universidad Andina Simón Bolívar/Comité de Vinculación con la Colectividad, “La Universidad y su Vínculo con la Colectividad. Elementos conceptuales”. s/f.

- **Entrevistas**

Abad, Enrique. Presidente de la Asociación de Trabajadores de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 5 de enero de 2017.

Aguirre, Pablo. Director financiero de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 26 de enero de 2017.

Alta, Virginia. Secretaria general de la UASB-E. Entrevistada por Judith Salgado, Quito, 17 de enero de 2017.

Araque, Wilson. Director del área de Gestión de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 10 de enero de 2017.

Ávila, Ramiro. Director del área de Derecho de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 9 de enero de 2017.

Benavides, Gina. Coordinadora del PADH de la UASB-E. Entrevistada por Judith Salgado, Quito, 4 de enero de 2017.

Betancourth María Isabel, Referencista de servicios de aprendizaje especial del Centro de Información y Biblioteca de la UASB-E. Entrevistada por Judith Salgado, Quito, 10 de enero de 2017.

Borja, Galaxis. Ex directora del área de Historia de la UASB-E. Entrevistada por Judith Salgado, Quito, 23 de enero de 2017.

Breilh, Jaime. Rector de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 25 de enero de 2017.

Cifuentes, Mario. Ex director del área de Educación de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 17 de enero de 2017.

Kowii, Ariruma. Ex director del área de Letras y Estudios Culturales y coordinador de la Cátedra de Pueblos Indígenas de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 19 de enero de 2017.

Larrea, Carlos. Coordinador de la Unidad de Información Socioambiental de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 12 de enero de 2017.

Levoyer, Saudia y José Lasso. Directora y ex director del área de Comunicación de la UASB. Entrevistados por Judith Salgado, Quito, 12 de enero de 2017.

López, Catalina. Directora del área de Salud de la UASB-E. Entrevistada por Judith Salgado, Quito, 23 de enero de 2017.

Mejía, Álvaro. Procurado de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 5 de enero de 2017.

- Ospina, Pablo. Coordinador del Comité de Investigaciones de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 5 de enero de 2017.
- Paredes, Édison. Coordinador del Comité de Vinculación con la Comunidad de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 12 de enero de 2017.
- Remache, Álex. Director general académico de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 10 de enero de 2017.
- Román, Álvaro. Presidente de la Asociación de Ex Estudiantes de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 11 de enero de 2017.
- Romero, Marco. Director (e) del área de Estudios Sociales y Globales de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 16 de enero de 2017.
- Vega, Édgar. Presidente de la Asociación de Profesores de la UASB-E. Entrevistado por Judith Salgado, Quito, 10 de enero de 2017.
- Walsh, Catherine. Coordinadora de la Cátedra de Estudios Afro de la UASB-E. Entrevistada por Judith Salgado, Quito, 10 de enero de 2017.