

Ana María Goetschel
Betty Espinosa
Compiladoras

Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina. Experiencias y reflexiones

Actas del II Congreso Internacional de MISEAL,
San José, Costa Rica, 18-22 noviembre 2013



Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina. Experiencias y reflexiones

Actas del II Congreso Internacional de MISEAL,
San José, Costa Rica, 18-22 noviembre 2013



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito-Ecuador
Telf.: (593 2) 294 6800
Fax: (593 2) 294 6803
www.flacso.org.ec

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

Coordinación Ecuador
Programa Sociología y Estudios de Género
FLACSO-Sede Ecuador
Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro
Telf.: (593 2) 294 6800
Fax: (593 2) 294 6803

Compiladoras:

Ana María Goetschel
Betty Espinosa

ISBN: 978-9978-67-432-1
Tablas y gráficos: MISEAL
Diseño de portada e interiores: FLACSO
Quito, Ecuador, 2014
1ª. edición: noviembre de 2014

Este documento ha sido desarrollado en el marco del Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL), y fue editado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO-Sede Ecuador), noviembre 2014.

Índice

Presentación	5
---------------------------	---

Introducción	9
---------------------------	---

1. Desarrollo de posgrados compartidos, institucionales y conjuntos

Investigación e interdisciplinariedad en los programas de posgrado: la experiencia del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia	12
<i>Luz Gabriela Arango Gaviria</i>	

Desafíos en la producción de conocimientos. Los posgrados conjuntos	25
<i>Nora Domínguez, Marina Becerra y Ana Laura Martín</i>	

La experiencia y el contexto de creación del máster oficial interuniversitario de Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía en Cataluña	33
<i>Anna Grau, Montserrat Rifà y Pilar Carrasquer</i>	

Programa de Posgrado Regional en Estudios de la Mujer UNA –UCR: Una experiencia de ejecución compartida	49
<i>María Luisa Preinfalk Fernández</i>	

2. Mallas curriculares para un posgrado en inclusión social y equidad desde una perspectiva de género interseccional

La incorporación de la perspectiva de género y la inclusión social en la currícula universitaria de la UNAM	56
<i>Ana Buquet</i>	

La innovación curricular para un posgrado de inclusión social y equidad del proyecto MISEAL	65
<i>Christian Rivera y Gabriel Guajardo</i>	

La enseñanza de la teoría de género desde una perspectiva interseccional en un contexto internacional: Una mirada crítica	73
<i>Stella González-Arnal- Universidad de Hull (UK)</i>	

3. Modelos de vinculación para el desarrollo de un posgrado transnacional

Posgrados transnacionales: racionalidades subyacentes y modelos de vinculación	87
<i>Ana Esteves y Diana Santos</i>	

4. Posgrados nacionales y políticas referentes a la calidad

Los estudios de género polacos. La influencia de políticas en los cambios de la calidad	103
<i>Magdalena Śniadecka – Kotarska</i>	

Los posgrados en la Universidad de El Salvador y el desarrollo de su calidad académica	107
<i>Evelyn Patricia Dubón</i>	

5. Buenas prácticas en los posgrados internacionales

Lecciones aprendidas para el desarrollo de posgrados internacionales: la experiencia de FLACSO Uruguay en la Maestría en Políticas Públicas y Género (2012 - 2014)	116
<i>Carmen Beramendi, Fernanda Sosa, Lena Fontela y Silvana Darré</i>	

Experiencias de doctorantes latinoamericanos en Alemania: el caso de las ciencias sociales. Resultados preliminares	126
<i>Rocío Ramírez Rodríguez</i>	

El Caso del Programa Centroamericano de Posgrado en Ciencias Sociales (PCPCS)	137
<i>Walda Barrios-Klee</i>	

6. Espacio abierto

Las ventajas y desventajas de considerar la palabra gender como la palabra del año 2013. Polonia tras 20 años de introducir los estudios de género	147
<i>Jędrzej Kotarski</i>	

Presentación

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

Unión Europea:



Freie Universität Berlin, Alemania.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Martha Zapata Galindo.



Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España.
Coordinadora institucional MISEAL: Dra. Montserrat Rifa.



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



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

América Latina:



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



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



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



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



FLACSO
CHILE

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



FLACSO
ECUADOR

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



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



FLACSO
GUATEMALA

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



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



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



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



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

Este documento ha sido realizado con la ayuda financiera de la Comunidad Europea, en el marco del programa ALFA III. El contenido es responsabilidad exclusiva de las/os autoras/es que forman parte del proyecto MISEAL y no refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Introducción

Miseal busca desarrollar medidas que promuevan e implementen procesos de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina que forman parte del proyecto.

Uno de los productos planteados fue la creación de un posgrado transnacional en inclusión social y equidad en América Latina. La búsqueda de una formación de calidad aunada con la educación inclusiva que intente superar las desigualdades sociales y las asimetrías existentes fue un tema de especial interés y debate. Una de las ideas clave para desarrollar este propósito fue partir de las estructuras académicas ya existentes en los diversos países que participan en esta propuesta. Era necesario conocer la multiplicidad y singularidad de los proyectos docentes y los sistemas universitarios vigentes en las diferentes IES con el fin de armonizarlos.

Este libro, precisamente, recoge las ponencias presentadas en el II Congreso Miseal llevado a cabo en Costa Rica *Programas de posgrado en las instituciones de educación superior de América Latina*. En la primera parte “Desarrollo de posgrados compartidos, institucionales y conjuntos” Gabriela Arango Gaviria analiza la experiencia inter y transdisciplinaria y la importancia de los grupos de investigación en el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Por su parte Nora Domínguez, Marina Becerra y Ana Laura Martin hacen un recuento de cómo surgió la idea de crear un doctorado de género en la región sur de América Latina y recogen algunas reflexiones sobre el posgrado de Miseal: respetar las condiciones de los doctorados de cada universidad, el ofrecimiento de cursos y seminarios que reflejaran las especialidades disciplinares de cada universidad y la conformación de rutas temáticas que concentraran las fortalezas o campos que cada institución podía ofrecer, entre otros aspectos. Anna Grau, Montserrat Rifà y Pilar Carrasquer se refieren a las lecciones aprendidas a partir de la colaboración entre siete universidades catalanas que condujo a la creación del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujer y Género y del Master oficial en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía en Cataluña. María Luisa Preinfalk Fernández examina una experiencia de ejecución compartida en el Posgrado Regional en Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR). En la segunda parte “Mallas curriculares para un posgrado en inclusión social y equidad desde una perspectiva de género interseccional” Ana Buquet se refiere a los logros de la transversalización de género y la inclusión social en la currícula universitaria de la UNAM y los desafíos en torno a la propuesta de la Maestría en Estudios de Género y en el doctorado de Miseal desde una perspectiva de género interseccional. Por su parte Christian Rivera y Gabriel Guajardo exploran la

noción de innovación curricular en la propuesta de Miseal, invitándonos a profundizar en torno a la “injusticia cognitiva” que conllevan los procesos de exclusión social, mientras que Stella González-Arnal desde un análisis teórico propone adoptar la interseccionalidad de manera transversal como un elemento crítico y creativo en la docencia en las teorías de género. En la tercera parte, “Modelos de vinculación para el desarrollo de un posgrado transnacional” Ana Esteves y Diana Santos examinan la tendencia a la internacionalización de la educación superior así como revisan las diferentes tipologías de posgrados transnacionales y algunos posgrados colaborativos implementados por las universidades socias de Miseal. En la cuarta sección “Posgrados nacionales y políticas referentes a la calidad” Magdalena Śniadecka – Kotarska explora la evolución de los estudios de género en los últimos veinte años en Polonia, y el papel de las políticas en el desarrollo de la calidad, fundamentalmente a partir del 2003 cuando Polonia se integra a la Unión Europea. Por su parte Evelyn Patricia Dubón se refiere a las dificultades de desarrollar una calidad educativa en la Universidad de El Salvador en un contexto de guerra y privatización de la enseñanza y las nuevas propuestas de posgrados de calidad que surgen en sus planes estratégicos. En la quinta sección “Buenas prácticas en los posgrados internacionales” Carmen Beramendi, Fernanda Sosa, Lena Fontela y Silvana Darré se refieren a las lecciones aprendidas a partir de la implementación de la Maestría en Políticas Públicas y Género como resultado de la colaboración entre las Flacso de México y Uruguay. Rocío Ramírez Rodríguez analiza la experiencia de los doctorandos latinoamericanos en los programas de posgrado ofrecidos por las facultades de ciencias sociales de la Freie Universitat y la Humboldt Universitat de Berlín mientras que Walda Barrios- Klee examina las buenas prácticas y límites del Programa Centroamericano de Post Grado en Ciencias Sociales que ofreció Flacso Guatemala desde el 2001 al 2012. Por último en una sección abierta Jędrzej Kotarski reflexiona sobre las implicaciones de la designación de *gender* como la palabra del año en Polonia.

En suma, este libro contiene valiosos insumos a partir de los cuales se pudo debatir y reflexionar sobre la construcción de posgrados inclusivos, uno de los objetivos del proyecto Miseal.

Ana María Goetschel y Betty Espinosa
FLACSO – SEDE ECUADOR
Coordinadoras Miseal - Ecuador

1. Desarrollo de posgrados compartidos, institucionales y conjuntos

Investigación e interdisciplinariedad en los programas de posgrado: la experiencia del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia

Luz Gabriela Arango Gaviria*

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre las particularidades, las dificultades y los retos que ofrecen y enfrentan los programas de posgrado interdisciplinarios en países como Colombia, con base en la experiencia del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional. En primer lugar, se presenta el contexto general de los programas doctorales en Colombia y el lugar que ocupan los doctorados en ciencias sociales y humanas; en segundo lugar, se describe el diseño del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, sus antecedentes, sus propósitos inter y transdisciplinarios y su plan de estudios. En tercer lugar, se plantean algunos logros y dificultades del doctorado a partir de la experiencia de sus dos primeras cohortes, considerando los retos planteados por la inter y la transdisciplinariedad, las características del estudiantado y las condiciones institucionales. Finalmente, se proponen algunas reflexiones sobre las ambivalencias y potencialidades de este tipo de programas en el contexto latinoamericano.

La especificidad del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales en el contexto colombiano

A pesar de sus escasos cinco años de existencia, el Doctorado de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia ofrece un ejemplo de programa interdisciplinario cuyos logros y dificultades revelan algunos de los retos que enfrenta este tipo de programas en el contexto colombiano, similar quizás en diversos aspectos, al de otros países de la región. El Doctorado de Ciencias Humanas y Sociales posee un diseño original dentro de la pequeña oferta colombiana de doctorados en esta área, apoyado en el trabajo pre-existente de grupos de investigación y maestrías con vocación inter y transdisciplinaria, entre ellos, la Maestría en Estudios de Género y el Grupo Interdisciplinario en Estudios de Género.

La experiencia de este doctorado coincide en diversos aspectos con los propósitos de la Formación en Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad diseñada por el proyecto Misesal, considerando su carácter interdisciplinario, la participación de grupos y líneas de investigación en temas relacionados

* Profesora Asociada, Universidad Nacional de Colombia.

con desigualdades sociales y culturales en torno a marcadores de diferencia como el género, la clase social, la etnicidad o la juventud. La diversidad de líneas de investigación interdisciplinaria que ofrece el doctorado, apoyado en una gama heterogénea de disciplinas (sociología, ciencia política, historia, antropología, estética, literatura, estudios filosóficos y de la cultura) plantea grandes retos para articular un programa flexible y coherente.

De manera análoga a la Formación en Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad que proyecta Misesal, este doctorado tiene un propósito incluyente, amparado en los mandatos de la Constitución Política Colombiana de 1991 que instituyó el multiculturalismo y la equidad de género, entre otros derechos:

[...] el doctorado se constituye en una fuente de nuevo y novedoso conocimiento, que pretende responder a las demandas y a la búsqueda de solución a problemas regionales y locales, relacionados con su configuración histórica, la multiculturalidad, las políticas públicas, la equidad, el género, la etnicidad, el trabajo, las ciencias y los saberes, las identidades, el conflicto y el poder. [...] De hecho, la Constitución Política de 1991 dio un nuevo ordenamiento jurídico a la Nación, al reconocer entre los derechos fundamentales el medio ambiente y el desarrollo humano, social y cultural en nuestro país (Ramírez *et al.*, 2008: 11).

Acorde con estos planteamientos, el perfil de los egresados y las egresadas combina competencias investigativas con la capacidad de incidir en procesos de cambio social, en organizaciones no gubernamentales, proyectos de gestión nacional e internacional.

En Colombia, el impulso a la creación de programas de doctorado es bastante reciente y hasta hace pocos años, la oferta de formación doctoral era muy baja: en 2007, la matrícula en nivel de doctorado representaba 0,1% de la totalidad de la matrícula en educación superior. Las metas del Ministerio de Educación en esos años eran alcanzar 15% de docentes con formación doctoral en 2010 y 30% en 2019. Un informe del Consejo Nacional de Acreditación revela que a diciembre 31 de 2007 existían 92 programas de doctorado en Colombia, distribuidos en 22 universidades y de los cuales se habían graduado un total de 584 doctores. De estos, 88 se graduaron antes de 2000, los otros 496 se graduaron entre el 2000 y el 2007, mostrando que se trata de doctorados bastante recientes (Burgos, 2008: 7 y 12).

De los 584 doctores y doctoras graduados, el 47,3% provenía de las ciencias naturales y matemáticas; el 12,5% de las ingenierías y arquitectura; el 10,4% de la filosofía y teología; el 9,2% de las ciencias de la educación; el 7,4% de las ciencias de la agronomía y veterinaria; el 6,0% de las ciencias sociales y humanas; el 5,0% de las ciencias de la salud; el 1,2 de derecho; y el 1,0% de la economía y la administración. Estas cifras reflejan una alta concentración de la formación doctoral en las ciencias naturales y matemáticas. No obstante, entre 2002 y 2007, el mayor crecimiento se observa en ciencias de la educación y ciencias sociales y humanas, llegando a igualar el número anual de doctores en ingenierías y ciencias (Burgos, 2008: 8). De acuerdo con un estudio de la Universidad de Caldas, en 2010, de los 92 programas de doctorado ofrecidos por IES con acreditación, 34 pertenecían a la Universidad Nacional de Colombia (37%)¹. Para 2013, la plataforma DocLac (Scienti) del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología reportaba 201 doctorados registrados².

La creación de doctorados en el área de ciencias humanas y sociales no ha sido objeto de estímulos específicos. Respondiendo a estas limitaciones, en los últimos años han surgido alianzas entre instituciones, facultades y programas curriculares como forma de generar algunas economías de escala y de resol-

1 http://www.ualdas.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3865:cuadro-de-oferta-de-doctorados-en-colombia&catid=287:articulos-de-interes&Itemid=520, (18/10/13).

2 <http://www.colciencias.gov.co/scienti> (18/10/2013).

ver las dificultades planteadas por la escasez de docentes con doctorado. De este modo, la modalidad de doctorados en ciencias sociales o humanas ha permitido englobar, bajo una denominación amplia, una gama heterogénea de grupos y líneas de investigación que se apoyan en diversas disciplinas, uniando intereses académicos diversos.

La unión entre grupos de investigación, departamentos y programas se ha traducido en dos grandes estrategias en relación con la oferta temática: mientras la mayoría de los doctorados ha optado por ofrecer simultáneamente el abanico de líneas de investigación que lo conforman, apoyados por los grupos de investigación, otros programas han optado por alternar las líneas y enfatizar en unas u otras en las distintas convocatorias. Este es el caso del Doctorado en Humanidades de la Universidad del Valle, que abre por primera vez en 2013 una convocatoria centrada en la Línea en Estudios de Género, desde una perspectiva interdisciplinar:

Por otro lado, esta línea en Estudios de Género, tal como se expresa en los objetivos del programa del Doctorado en Humanidades, impulsará “un diálogo enriquecedor entre diferentes saberes”. En consonancia con estos factores, en la presente línea se realizarán investigaciones con una sólida base disciplinaria, pero con una decidida apertura a la interdisciplinariedad. La transdisciplinariedad aparece desde ya como un objetivo a largo plazo y un horizonte de reflexión e investigación que permita en el futuro integrar las diferentes metodologías de investigación en género implementadas en esta línea. Esta línea del doctorado se presenta asimismo con una perspectiva interseccional y latinoamericana, crítica del colonialismo y neo-colonialismo y se propone fortalecer y ampliar los lazos entre países latinoamericanos³.

Cuando se diseñó el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, se tuvo como referencia programas afines como el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en convenio entre la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo –CINDE–, el Doctorado en Humanidades de la Universidad del Valle; el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad del Norte en Barranquilla, Atlántico. En 2008, cuando se estaba elaborando la propuesta del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional, fue aprobado el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Javeriana de Bogotá.

Un diseño inter y transdisciplinario apoyado en grupos de investigación

El programa doctoral de la Universidad Nacional otorga el título de Doctor-a en Ciencias Humanas y Sociales y se ofrece en las dos sedes principales de la Universidad Nacional de Colombia: Medellín y Bogotá. En Medellín, el doctorado se asienta en la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas y se apoya en la experiencia de los programas de Maestría y Doctorado en Historia, la Maestría en Estética, la Maestría en Ciencias Económicas y los grupos de investigación que acompañan estos programas. En Bogotá, está respaldado por la trayectoria investigativa del Instituto CES (Centro de Estudios Sociales), -creado en 1985 con el propósito de agrupar la investigación interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas-, de los grupos de investigación que lo conforman y de las maestrías interdisciplinarias en Estudios de Género, Estudios Culturales y Estudios Sociales de la Ciencia, la Tecnología y la Medicina.

3 Folleto: Doctorado en Humanidades. Línea en Estudios de Género, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Santiago de Cali, octubre 2013. <http://doctoradohumanidades.univalle.edu.co>

La propuesta ofrece complejidad en términos de su alto nivel de formación investigativa en el área de ciencias humanas y sociales; su flexibilidad apoyada en cursos electivos y posibilidad de formación en las líneas de investigación de los grupos o nuevas propuestas de investigación individual, que apoyen los profesores; opción de movilidad para los estudiantes inscritos -entre el pregrado, la maestría y el doctorado-, y el más complejo de todos: opción de formación crítica y orientación a los problemas contemporáneos de la sociedad circundante, a partir de una problematización no sólo interdisciplinaria, sino también transdisciplinaria (Ramírez *et al.*, 2008: 8).

Este conjunto de grupos y programas de posgrado que convoca a cerca de cuarenta docentes, investigadoras e investigadores de las dos sedes, constituye una reserva de experiencias y saberes, una multiplicidad de prácticas investigativas y discursivas, relacionadas con estudios culturales, de género, en violencia y conflicto social, sobre ciencia y tecnología, en estudios regionales, historia social, económica y de la práctica pedagógica, y estudios afrocolombianos, latinoamericanos y de nuevas etnicidades, “esfuerzos que configuran una comunidad académica, que reflexiona con enfoques inter y transdisciplinarios, sobre las problemáticas del país, sin desmedro de los contextos latinoamericanos y mundiales” (Ramírez *et al.*, 2008: 12), como se afirma en el proyecto de creación del doctorado.

Inter y transdisciplinariedad

El propósito del doctorado de afirmar su singularidad con base en su fortaleza inter y transdisciplinaria se expresó en la denominación propuesta inicialmente para el título que otorgaría: Doctor en Estudios Inter y Transdisciplinarios en Ciencias Humanas y Sociales. En la propuesta del doctorado que llevó a su aprobación, se definió la interdisciplinariedad como “un supuesto que permite el pluralismo epistemológico, la discontinuidad en los modos de conocimiento, la autonomía relativa, la integración teórica y la creación de nuevos círculos epistemológicos”. Con ello, se postulaba la apertura a distintas formas de interdisciplinariedad que podían ir desde enfoques multidisciplinarios y pluridisciplinarios “hasta aquellos que aplican una interdisciplinariedad compuesta, auxiliar, suplementaria o isomórfica”⁴ (Ramírez *et al.*, 2008: 21).

La transdisciplinariedad es entendida como una herramienta epistemológica y de enfoque, como una alternativa para articular varias disciplinas en torno al análisis de determinados problemas de investigación y objetos de estudio. Dicha transdisciplinariedad podrá ser completa o parcial, esta última en los casos en que una de las disciplinas actúa como instrumento analítico para entretejer todas las restantes disciplinas consideradas de un modo ampliado o limitado.

En la propuesta de doctorado se afirma que el énfasis inter y transdisciplinario está orientado al estudio de temas y problemas de orden social, histórico, político y cultural de la sociedad circundante. La investigación y la docencia siguen la perspectiva inter y transdisciplinaria mediante una combinación de enfoques investigativos desde disciplinas y campos como la ciencia política, la historia, la antropología, la sociología, la estética, la literatura y los estudios filosóficos y de la cultura.

⁴ La interdisciplinariedad compuesta es la colaboración restringida entre disciplinas, sin pretensiones de liderazgo exclusivista por parte de ninguna; la interdisciplinariedad auxiliar o metodológica ocurre cuando una disciplina adopta o se apoya en el método de otra, o utiliza para su propio desarrollo los hallazgos efectuados por otras disciplinas; la interdisciplinariedad suplementaria busca la integración teórica de dos o más objetos formales unidisciplinarios y la interdisciplinariedad isomórfica procede de la integración de dos o más disciplinas poseedoras de idéntica integración teórica y de tal acercamiento de métodos, que termina por su unión íntima, produciendo una nueva disciplina autónoma. Tomado de: Luz Arabany Ramírez Castañeda, Teoría de Sistemas, <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4060001/Contenido/CAPITULO%201-Antecedentes/Pages/Interdisciplinariedad.htm> (05/11/13).

La formación epistemológica y los planteamientos interdisciplinarios y transdisciplinarios en torno al análisis de problemas, debe favorecer el desarrollo de las competencias y aptitudes individuales; al tiempo que contribuye a establecer vínculos con los debates actuales y a ampliar y fortalecer la comunidad de investigadores más allá de lo local y lo nacional. El eje formativo se materializa en las líneas de investigación, configuradas a partir de las convergencias, las fortalezas y los intereses temáticos de los grupos de investigación.

Así, la configuración y la fundamentación teórico-práctica del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales se harán mediante las líneas de investigación específicas –descritas más adelante–; de modo que su actividad científica propiamente dicha se comprenda como un conocimiento transferible, es decir, de aplicación crítica de sus conocimientos y de una generación transversal de nuevos conocimientos sobre la realidad social y la episteme disciplinar (Ramírez *et al.*, 2008: 2).

De este modo, cinco líneas de investigación soportan el doctorado: Ciencias, técnicas, sociedades y culturas; Movimientos sociales, identidades y nuevas subjetividades; Narrativas, prácticas expresivas y estéticas; Historia, memoria y poder y agentes culturales. Cada una de las líneas se sostiene sobre grupos de investigación de las dos sedes; un mismo grupo puede apoyar varias líneas, de acuerdo con los temas de investigación y sus propios ejes internos de trabajo, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Líneas y grupos de investigación del Doctorado en Ciencias Sociales y
Humanas de la Universidad Nacional de Colombia

Línea de Investigación	Grupo de Investigación
Ciencia, técnica y sociedad	• Producción, apropiación y circulación de saberes • Prácticas, saberes y representaciones en Iberoamérica • Grupo de Estudios sociales de la ciencia, la medicina y la tecnología • Historia y filosofía de las ciencias y las técnicas • Grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia
Historia, memoria y poder	• Historia, trabajo, sociedad y cultura • Conflicto, social y violencia • Estudios regionales y territoriales • Prácticas culturales, imaginarios y representaciones
Movimientos sociales, identidades y nuevas subjetividades	• Historia, trabajo, sociedad y cultura • Grupo Interdisciplinario de estudios de género • Grupo Mujer, literatura y cultura • Grupo Conflicto social y violencia • Grupo Historia política y social • Etnohistoria y estudios sobre Américas negras • Grupo de Estudios afrocolombianos • Grupo de Estudios en política y guerra • Grupo de Estudios de las subjetividades y creencias contemporáneas • Grupo Antropología social • Caricatura e imaginarios políticos

Línea de Investigación	Grupo de Investigación
Narrativas, prácticas expresivas y estéticas	• Grupo Mujer, literatura y cultura • Grupo Interdisciplinario de estudios de género • Grupo Historia, trabajo, sociedad y cultura • Prácticas culturales, imaginarios y representaciones • Grupo de Estudios estéticos • Grupo Cultura y nación • Grupo de Estudios de las subjetividades y creencias contemporáneas
Agentes culturales	• Prácticas culturales, imaginarios y representaciones
Género, desigualdades sociales e interseccionalidad ¹	• Grupo Interdisciplinario de estudios de género • Grupo de investigación cultura y ambiente

1. Esta línea se creó en 2014 con el fin de reunir esfuerzos en este campo y de permitir una articulación más clara y directa entre el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales y la Formación en Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad.

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales

El plan de estudios

El programa doctoral tiene un plan de estudios que incluye asignaturas obligatorias y de libre elección. Los cursos obligatorios son parte del ciclo de investigación y elaboración de tesis y está compuesto por los seminarios de investigación (Proyecto de Investigación I y II; Tesis I, II, III y IV), tutorías personalizadas o grupales y trabajo de tesis, y un último año de dedicación exclusiva a la elaboración del manuscrito final de tesis.

Los seminarios “Proyecto de Investigación” se organizan a partir de la integración de propuestas afines a las líneas de investigación. Los grupos y sus investigadores participan en dichos seminarios con aspirantes que por espacios de nueve meses discuten los anteproyectos hasta que sean convertidos en proyectos de tesis. Por su parte, el seminario de investigación “Tesis” es el resultado final de cada nivel de formación investigativa y el trabajo de tesis es programado entre el estudiante y un/a docente-investigador-a participante o responsable de una de las líneas de investigación –tutor o director de tesis– de modo conjunto, según los avances y resultados parciales de cada estudiante.

El programa ofrece seminarios de investigación, cursos sobre teoría y método, conferencias y seminarios según la oferta propuesta por las líneas de investigación. Estos están orientados a desarrollar el debate y la discusión de cada proyecto doctoral y los avances de investigación, dependiendo del número de estudiantes admitidos por las líneas.

Finalmente, los cursos de libre elección forman parte del ciclo teórico inter y transdisciplinar en ciencias humanas y sociales y del ciclo de libre elección. Las asignaturas teóricas y metodológicas tienen como propósito central la formación inter y transdisciplinar (Teorías y metodologías inter y transdisciplinarias I, II y III).

El objetivo de los cursos es presentar conceptos básicos que permean a diferentes ciencias humanas y sociales, por ejemplo los conceptos de centros y periferias, lo común y lo diverso o agencia y estructura, que influyen sobre la selección y escogencia de metodologías adecuadas según los problemas de investigación planteados (Ramírez *et al.*, 2008: 22).

Del modelo a la realidad: logros y dificultades

Los caminos de la interdisciplinariedad

La primera cohorte del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales se benefició con el entusiasmo del grupo de docentes que lideraron la creación del programa y que buscaron llevar a la realidad las estrategias innovadoras que quedaron plasmadas en la propuesta. Este impulso inicial también repercutió sobre la cohesión y el dinamismo del grupo de estudiantes, que continúan activos en su inmensa mayoría.

Las asignaturas de “Teorías y metodologías inter y transdisciplinares” fueron diseñadas desde las líneas de investigación, mediante la identificación y articulación de una gama de conceptos y perspectivas teóricas consideradas clave para un abordaje interdisciplinario. En ese sentido, la línea “Movimientos sociales, identidades y nuevas subjetividades” en la que participa el Grupo Interdisciplinario en Estudios de género de la Escuela de Estudios de Género, desarrolló los siguientes ejes temáticos: Genealogía del sujeto moderno; Raza, clase, género, diversidad; Tiempo-espacio-lugar-duración-movilidad; Ciudadanía y cultura; Cartografía de las mutaciones culturales.

Dos estudiantes de la línea “Movimientos sociales, identidades y nuevas subjetividades” con quienes conversé sobre su experiencia en el programa, comentaron sobre la relevancia de este curso en su formación doctoral, en la medida en que les permitió conocer perspectivas que ignoraban como la de los estudios de género y la interseccionalidad. Sin embargo, no todos los módulos fueron igualmente útiles para la elaboración de sus proyectos de tesis y uno de ellos considera que este programa doctoral, aunque mucho menos escolarizado que otros doctorados disciplinares, podría serlo en menor medida, en beneficio del trabajo personal de investigación.

El diseño curricular modular de las asignaturas “Teorías y métodos inter y transdisciplinares” mostró ser una alternativa novedosa que propicia la formación y el debate interdisciplinar. Sin embargo, para lograrlo plenamente, argumenta uno de los docentes, se requiere una excelente coordinación, un papel activo del docente o la docente encargados de la coordinación de estas asignaturas, de modo que pueda establecer los puentes entre los módulos y contribuir a generar una dinámica integrada, construida reflexivamente entre las y los profesores que participan. En su opinión, el potencial interdisciplinario del doctorado requiere la conformación de una comunidad académica que trascienda las separaciones entre líneas de investigación y para ello sería fundamental desarrollar seminarios con el conjunto de profesores, lo cual exige disponibilidad de tiempo y dedicación, aspectos difíciles de conseguir en el contexto actual de la Universidad Nacional de Colombia.

Los dos estudiantes entrevistados estimaron que los seminarios de investigación fueron espacios propicios para experimentar la interdisciplinariedad en torno al proceso de elaborar, modificar y perfeccionar el proyecto de tesis, a través de los debates entre docentes y estudiantes. Uno de ellos comentó cómo, en reiteradas ocasiones, los docentes apuntaron a la falta de interdisciplinariedad en sus presentaciones y esto lo llevó a desplazar su problema hasta lograr construir una perspectiva interdisciplinar. Considera que esa es una forma interesante de hacerlo aunque algunos de sus compañeros esperaban métodos y herramientas más precisos. Propone hablar de un “ethos” interdisciplinario, ya que se trata de una perspectiva omnipresente en los debates y en las preocupaciones de docentes, doctorandos y doctorandas.

En las distintas líneas de investigación, las dinámicas varían de acuerdo con el número de docentes, su disponibilidad, el perfil de las y los doctorandos, la cohesión y el dinamismo de los grupos de investigación. Una de las líneas más cohesionadas y activas es la de “Agentes culturales” que cuenta

con cerca de ocho docentes y con el liderazgo del profesor coordinador, que dirige cinco tesis y cuyas redes académicas internacionales han sido puestas eficazmente al servicio de la movilidad de las y los estudiantes. En este caso, un solo grupo de investigación ha permitido consolidar una pequeña comunidad académica. Este grupo de doctorandos-as es relativamente joven, con experiencia laboral, tres de ellos han conseguido beca y comparten búsquedas académicas y personales singulares: allí la interdisciplinariedad no solo convoca a las disciplinas sociales sino también a las artes y se valora la imbricación entre activismo cultural, arte y academia, así como la producción de conocimiento válido a través de las experiencias políticas. Si bien sus docentes están adscritos a distintos departamentos, varios animan la Maestría en Estudios Culturales y parecen haber conseguido cierta integración entre esta y el doctorado.

Una de las estudiantes de la primera promoción, inscrita en la línea “Movimientos sociales, identidades y nuevas subjetividades” destaca adicionalmente la creación de espacios informales, de grupos de estudio entre estudiantes que tienen afinidades temáticas o comparten intereses académicos. Uno de ellos surgió a raíz de la preparación de los exámenes de calificación, buscando integrar al conjunto de doctorandos; finalmente se decantó en un pequeño grupo que ha mantenido una dinámica muy estimulante, reuniéndose regularmente para discutir sobre sus avances en los proyectos de tesis. Para ella, este ha sido el espacio privilegiado para resolver y debatir los avances e inquietudes en torno a los proyectos. Sin embargo, este espacio de construcción interdisciplinar entre estudiantes no ha repercutido a nivel del doctorado en su conjunto.

A pesar del éxito que tuvieron las asignaturas teóricas en la primera cohorte, las dificultades crecientes de los docentes de las líneas para dedicar tiempo al doctorado, en medio de compromisos académicos cada vez más recargados; el actual director ha considerado, entre otras alternativas, apoyarse más estrechamente en las maestrías interdisciplinarias, buscando simultáneamente captar estudiantes de esas maestrías para que se inscriban posteriormente en el doctorado. Esto favorecería la creación de comunidad, lo que resulta difícil en las condiciones actuales de dispersión.

El estudiantado

A finales de 2013, en la sede Bogotá, el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas contaba con treinta estudiantes activos, diecinueve de los cuales corresponden a la primera promoción y once a la segunda promoción. Doce estudiantes son mujeres y representan 37% del total. Dada su corta existencia, el programa todavía no tiene egresados.

Los temas de tesis se distribuyen entre las distintas líneas de investigación de la siguiente manera: nueve tesis en la línea “Movimientos sociales, identidades y nuevas subjetividades”; seis en la línea “Historia, memoria y poder”; seis en la línea “Agentes culturales”; seis en la línea “Narrativas, prácticas expresivas y estéticas” y tres en la línea “Ciencias, técnicas, sociedades y culturas”.

Si bien el perfil del estudiantado es heterogéneo, hay una proporción importante de docentes universitarios y de otros profesionales vinculados a instituciones públicas y privadas que deben trabajar simultáneamente. Las becas son muy escasas en Colombia y solo unos pocos estudiantes han podido beneficiarse: en la primera promoción solo tres estudiantes consiguieron beca de Colciencias y dos obtuvieron una comisión de estudios en sus universidades que les permite dedicarse al doctorado y recibir su sueldo.

El director actual del doctorado señala que las características del estudiantado y la carencia de becas representan dificultades importantes para el programa. La mayoría de las y los estudiantes trabaja y

tiene compromisos que les impiden aprovechar las posibilidades de hacer pasantías en otros programas fuera del país. El nivel de formación de algunos estudiantes, señala el director, tiene vacíos significativos. Piensa que si se trata de mantener una selección más abierta, el programa debe ofrecer la capacitación necesaria para nivelar y contribuir a que el estudiantado compense sus carencias.

Estas limitaciones repercutieron en el fracaso de una iniciativa propuesta por el director, orientada a hacer un balance colectivo de los avances en las tesis mediante la presentación de artículos científicos de calidad internacional, de escritura obligatoria para todos los doctorandos y doctorandas. La presentación de avances en un espacio común fue acogida como necesaria pero la metodología propuesta generó el rechazo de varios estudiantes que estimaron que no tenían tiempo ni condiciones para escribir un artículo con esas características.

Los problemas de inclusión y equidad en el acceso y permanencia de las y los estudiantes en el programa, no son objeto de una política explícita dentro del doctorado pero muchos estudiantes enfrentan dificultades por la falta de becas y algunos perciben que las pocas disponibles las obtienen quienes gozan con anterioridad de otras ventajas. Como lo observa uno de los estudiantes de la primera promoción, muchos de las y los doctorandos son *emergentes* en el campo académico, incluyéndose a sí mismo. Varios han tenido que endeudarse con los bancos para poder pagar el doctorado, a pesar de su relativamente menor costo dentro de la oferta nacional.

Una de las estudiantes destaca la necesidad de crear redes que ayuden a generar lazos, considerando que una proporción importante de las y los doctorandos no tiene vínculos internacionales. Considera que a veces la visión de la dirección del programa ha enfatizado un modelo posible en países con otras condiciones y no ha sabido adaptarse a las particularidades locales y aprovechar la presencia de docentes universitarios, la posibilidad de integrar y crear redes en América Latina, el compromiso con agendas sociales locales.

Condiciones institucionales

El director actual del programa subraya las dificultades del doctorado relacionadas con las debilidades institucionales, en particular, la falta de condiciones para que los docentes puedan dedicarle tiempo al programa en las diversas tareas que este exige, desde la gestión académica hasta la dirección de tesis y la docencia.

De los veintitrés profesores y las trece profesoras (treinta y seis en total) señalados como docentes e investigadores asociados al doctorado en la sede Bogotá, solo once estaban dirigiendo tesis en 2013 (ocho hombres y tres mujeres): cuatro dirigen entre tres y cinco tesis cada uno, tres dirigen dos tesis y los demás dirigen una tesis cada uno. Adicionalmente, tres tesis son dirigidas por docentes del doctorado de la sede Medellín.

Esta concentración del funcionamiento del doctorado en un núcleo reducido de docentes contradice las expectativas y las advertencias plasmadas en la propuesta del programa doctoral:

En tanto el Doctorado se fundamenta en la trayectoria de los grupos de investigación adscritos a la FCHE y al Instituto CES, el grupo de profesores que participaría de sus actividades investigativas, docentes, de tutoría y de comunicación, son todos los(as) investigadores pertenecientes a estos grupos con título de Doctorado. En casos especiales, que deberán ser recomendados por el Comité Asesor al Consejo de Facultad, se podrán vincular profesoras(es) que aún no hayan obtenido el título de Doctorado, siempre y cuando hagan parte de grupos de investigación clasificados por COLCIENCIAS y que tengan una amplia trayectoria investigativa. Para el adecuado desarrollo del Doctorado, la Universidad deberá prever los

mecanismos necesarios para darle prioridad, en términos de carga docente, a la participación de sus profesores, de acuerdo con las necesidades del Doctorado. Este es un requisito *sine qua non* para su desarrollo, en especial en el caso del Instituto CES de la sede de Bogotá, que no cuenta con planta docente propia (Ramírez *et al.*, 2008: 44).

Las dificultades que experimenta el programa doctoral, una vez pasado el entusiasmo inicial que favoreció un compromiso excepcional por parte de un buen número de docentes, se inscribe dentro de un proceso más amplio que afecta de manera particular a los programas interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Colombia: la competencia con los programas monodisciplinarios tradicionales para obtener docentes de planta. El profesor Fabio López, director de la Maestría en Estudios Culturales y participante activo en el Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, denuncia esta situación:

Desde hace varios años venimos hablando mucho de interdisciplinariedad en el país, pero las estructuras universitarias en las áreas de Ciencias Sociales y Humanas siguen siendo marcadamente disciplinares en su organización burocrático-institucional. A la hora de los concursos de mérito para proveer nuevos cargos docentes e investigativos, los perfiles que se exigen siguen siendo los disciplinares. Los departamentos de ciencias sociales y humanas (Geografía, Historia, Sociología, Filosofía, Lingüística, Literatura, etc.) tienden por lo general a reproducir las lógicas disciplinares y ven con sospecha y a veces con criterio defensivo, la eventual conformación de programas docentes inter o transdisciplinares (López, 2013: 1).

López reconoce la relativa legitimidad de las actitudes defensivas de los departamentos monodisciplinarios, teniendo en cuenta que la apertura de programas interdisciplinarios no va acompañada de una ampliación de la planta docente de la Universidad Nacional, sino que se realiza mediante “la sustracción de recursos humanos o de tiempo docente e investigativo de los departamentos y unidades académicas disciplinares ya existentes”. Varios de los programas interdisciplinarios que brindan apoyo al Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, como la Maestría en Estudios de Género, la Maestría en Estudios Culturales, la Maestría en Comunicación y Medios, la Maestría en Estudios Sociales de la Ciencia, enfrentan riesgos reales en términos de su sostenibilidad ante la dificultad para conseguir docentes.

La no contratación de docentes de planta para estos programas, a pesar del prestigio y la demanda que poseen, está obstaculizando su desarrollo y proyección. Las profesoras y profesores que han participado en ellos, están cada vez menos dispuestos a dar un curso adicional a las cargas docentes que tienen en sus propios departamentos y a asumir nuevas direcciones de tesis.

Los profesores hemos creado así de manera entusiasta nuevos programas de Maestría y Doctorado para impulsar la producción de conocimiento en nuestras áreas de interés académico y dedicación profesional, respondiendo tácitamente al mismo tiempo, a la exigencia de los gobiernos y ministros de Educación de ampliar la cobertura cuantitativa por la universidad pública de las demandas sociales de incremento del número de estudiantes, de acceso al conocimiento universitario y de cualificación investigativa y profesional. Esa exigencia de ampliación de la oferta de programas académicos y de cubrimiento cada vez mayor de la demanda estudiantil de programas de posgrado, con el mismo número de profesores de hace veinte años, no resulta sostenible (López, 2013: 11).

López resalta la posición contradictoria que ocupan las maestrías en la Universidad Nacional de Colombia (y en otras universidades públicas del país) pues puede decirse sin lugar a equívocos que se encuentran privatizadas. Mientras en el pregrado, los costos de matrícula dependen de la posición socio-económica de las y los estudiantes, en el posgrado, las tarifas son iguales para todos. Si bien el valor de

estas matrículas es más bajo que el de programas equivalentes en universidades privadas, resulta demasiado alto para estudiantes de estratos bajos y medios. La escasez de becas hace que la inmensa mayoría de las y los estudiantes deban trabajar para costearse el valor del semestre, de modo que su dedicación al programa es de tiempo parcial y no de tiempo completo, con las consecuencias que esto tiene de riesgos de deserción, de débil aprovechamiento de la formación y de bajo rendimiento.

La privatización de los programas de maestría está teniendo efectos perversos, no solo en términos de exclusión y jerarquización de la oferta de posgrados en Colombia, sino también en las dinámicas de financiación de las universidades públicas. Los ingresos generados por dichos programas se han convertido en un recurso para compensar la creciente disminución de la financiación estatal de la educación superior. En la Universidad Nacional, estos programas subsidian parcialmente a los institutos y facultades, en la medida en que el 50% de los ingresos que reciben por concepto de matrícula, se dirigen a las respectivas facultades.

Reflexiones finales

La experiencia del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia ilustra los sentidos paradójicos y las tensiones de las propuestas interdisciplinarias de doctorados en el área de ciencias sociales y humanas en muchos países de América Latina, especialmente en aquellos que no tienen sistemas educativos poderosos con alta inversión pública, como Brasil, México o Argentina.

En países como Colombia, el impulso a la creación de doctorados está relacionado con varios factores contradictorios. Uno de ellos es el desarrollo de políticas educativas gubernamentales que buscan generar indicadores de educación superior acordes con patrones internacionales, desde una lógica liberal de compromiso decreciente del Estado con la educación pública. El diseño, administración y medición de los procesos de homogeneización de la investigación y de los nuevos estándares de productividad han fortalecido burocracias dentro de las instituciones estatales mientras en las universidades la gestión académica tiende cada vez más a imitar la gerencia empresarial, distanciándose de las prácticas académicas colegiadas que, en muchos casos, subsisten con pocos efectos reales sobre las decisiones que orientan el destino de las instituciones.

La distancia entre dichos estándares y las condiciones locales tiende a generar efectos perversos al privilegiar los cambios aparentes frente a transformaciones profundas que requieren tiempo y adaptación a las particularidades locales. Un nuevo modelo de universidad corporativa (Blackmore, 2002) orienta los sueños de estas nuevas burocracias, convertidos en pesadilla para la mayoría del profesorado, presionado por exigencias crecientes de productividad y compromiso en un contexto de inseguridad laboral, segmentación y jerarquización del mercado académico.

En Colombia, la creación de doctorados está orientada por una mayor valoración y estímulo a los doctorados en ciencias básicas e ingenierías, que las tecnocracias gubernamentales consideran más útiles por su vinculación con el llamado *sector productivo*. Sin embargo, la aparentemente mayor facilidad para crear programas doctorales en el área de ciencias sociales resulta una vía para mejorar los indicadores generales de la educación superior en este nivel, y ha abierto el espacio para que un conjunto cada vez más calificado de investigadores e investigadoras, vinculados a redes internacionales, la mayoría de ellos con doctorados en el exterior, lidere iniciativas como la del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Estos esfuerzos están marcados por tendencias ambivalentes. Por un lado, responden al interés de estos grupos de crear condiciones institucionales propicias para el desarrollo de sus propias carreras académicas en sus áreas de interés, buscando preservar una vinculación y una circulación en la academia internacional. Por otro lado, como lo revela la experiencia de la Universidad Nacional, el profesorado que lidera este tipo de iniciativas posee visiones políticas y académicas distintas que pueden actuar como una fuente de creatividad en la búsqueda de soluciones a las dificultades que enfrenta su proyecto académico pero que pueden también transformarse en factores de división interna.

Parecería existir una tensión entre la adhesión a modelos doctorales similares a los que conocieron en su formación en el exterior y la búsqueda de alternativas novedosas y críticas, que cuestionen las concepciones eurocéntricas. La posición en relación con estas tensiones está asociada con las áreas de conocimiento, varias de las cuales como los estudios feministas, los estudios étnicos o los estudios culturales, están ligadas a movimientos sociales y a posiciones epistemológicas críticas.

Estas élites académicas ocupan un lugar paradójico y fronterizo. Poseedoras de títulos de doctorado en un contexto en que estos eran escasos y generaban claros efectos de distinción, han gozado de reconocimiento y autoridad en las universidades para liderar iniciativas académicas y de investigación. Sin embargo, como lo ilustra el caso tratado en esta ponencia, este *privilegio* ha redundado en exigencias duplicadas o triplicadas de trabajo y en la obligación de generar estrategias que respondan a los obstáculos institucionales, financieros y burocráticos que agobian a las universidades públicas.

Esfuerzos académicos críticos y creativos como las maestrías interdisciplinarias de la Facultad de Ciencias Humanas, entre ellos la Maestría en Estudios de Género, se han sostenido sobre el voluntarismo de muchas personas, movidas por la necesidad de *encantar* la vida profesional, dotándola de un sentido que trascienda los muros universitarios. Sin embargo, la intensificación de las cargas académicas, el ambiente de competencia, las crecientes presiones y controles burocráticos pueden transformar el entusiasmo en decepción, el voluntarismo en resentimiento o escepticismo, ocasionando repliegues individualistas acordes con el modelo de universidad corporativa.

No obstante, la coyuntura actual de debate sobre el modelo de universidad y el futuro de la educación pública, la existencia de un público juvenil que busca otras alternativas sociales, la presencia también creciente de egresados y egresadas de los pregrados y maestrías –no solo en ciencias sociales– que han sido capaces de difundir valores y herramientas de pensamiento crítico, están presionando también por transformaciones de la educación superior que se orienten en otro sentido.

En esa medida, los aportes y sugerencias dados por los estudiantes del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales entrevistados apuntan a una mayor participación reflexiva del estudiantado, con miras a ampliar las posibilidades de encontrar alternativas propias y creativas adaptadas a las condiciones locales. Sin duda, como lo han identificado varios agentes de este proceso en la Universidad Nacional, las alianzas dentro y fuera de las instituciones universitarias (entre docentes, entre programas de pregrado y posgrado, con estudiantes, con egresadas y egresados, con sectores sociales) son la única vía para diseñar alternativas que puedan sortear los obstáculos, aprovechar las fracturas institucionales, invertir esfuerzos y solidaridades para participar en las disputas sobre el sentido y el destino de la universidad.

Sin duda, serán numerosos los desafíos y las potencialidades que la vinculación al acuerdo de cooperación entre universidades en torno a la Formación en Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad promovida por MISEAL, representará para este programa.

Bibliografía

- Burgos Mantilla, Gabriel (2008). Política de Formación Doctoral. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-157811_archivo_ppt9.ppt. (Visitado el 18 de octubre de 2013).
- Blackmore, Jill (2002). "Globalisation and The Restructuring of Higher Education for New Knowledge Economies: New Dangers or Old Habits Troubling Gender Equity Universities?". *Higher Education Quarterly*, 419-441. Vol. 56, No. 4, October.
- Doctorado en Humanidades. Línea en Estudios de Género, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Santiago de Cali, octubre 2013. <http://doctoradohumanidades.univalle.edu.co>.
- López de la Roche, Fabio (2013). Retos y avatares de las maestrías interdisciplinarias en la Facultad de Ciencias Humanas en el marco de la crisis de financiación de la Universidad Nacional de Colombia. Septiembre 9. No publicado.
- Laumann, Renzo Ramírez, Catalina Reyes, Jorge Echavarría, Diana Ceballos, Francisco Ortega, Fabián Sanabria, Sergio Bolaño y Javier Sáenz (2008). *Propuesta de un Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales: Perfil Inter y Transdisciplinar*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas –sede Medellín- y Facultad de Ciencias Humanas –sede Bogotá. Octubre 31. No publicado.

Desafíos en la producción de conocimientos.

Los posgrados conjuntos*

Nora Domínguez, Marina Becerra y Ana Laura Martín**

Si la circulación de conocimientos fue durante la época moderna un dato del desarrollo de las sociedades y de sus grados de aculturación, sus efectos implicaron en general maneras de estar actualizados sobre las rutas que los avances técnicos, económicos, históricos, políticos iban adquiriendo. Dichas maneras comprometían a las formas de conocer el mundo y de conocernos, esos universos materiales y simbólicos abrían a los hombres y mujeres miradas sobre ellos mismos. No hay duda de que en esas circulaciones e intercambios se establecían determinadas distribuciones del conocimiento que asumían formas jerarquizadas y diversas localizaciones del poder. Partimos, entonces de un marco y de un supuesto general compartido. Es decir, de una evidencia, sin duda de una obviedad. Los posgrados conjuntos que estamos encarando como nichos abiertos para la circulación del conocimiento, son un hito dentro de un proceso de transnacionalización de las universidades en las sociedades globalizadas. Esta interpelación que nos afecta simultáneamente nos constituye en protagonistas.

Para llegar aquí nuestro Instituto cuenta con una breve historia de experiencias sobre proyectos conjuntos transnacionales. Fue la voluntad inspiradora de Dora Barrancos que llegó a la Facultad de Filosofía y Letras cuando obtuvo su cargo de Directora en el año 2000, la que impulsó el diseño de este ambicioso proyecto en el nivel de posgrado. El primer paso hacia el interior de la Facultad consistió en una presentación para obtener la Mención Género en el título de Doctorado. En ese momento las voluntades políticas de los cuerpos colegiados del Consejo Directivo no otorgaron la cantidad de votos necesarios para su aprobación. Los diecisiete años transcurridos después del reinicio de la universidad democrática no parecían suficientes para que se implementaran determinados cambios en las estructuras dadas. Convertirse en doctor o doctora no era una práctica habitual, los que recién se graduaban no lo consideraban una perspectiva indispensable para su carrera académica, había mínimas ofertas de becas que estimularan estos intereses. Era corriente escuchar que las cabezas más pensantes de cada una de las disciplinas sociales y humanas nunca se habían doctorado. Sin embargo, en pocos años las formas de legitimación, el perfil de las carreras académicas, las expectativas personales para enfrentarlas fueron modificándose. Es así como en los primeros años de este siglo el sistema de promoción científica sufrió

* Este trabajo es una ampliación de la reflexión presentada por Marina Becerra y Ana Laura Martín: “Los Estudios de Género a la luz de un proyecto de Doctorado en la Región Sur de América Latina”, en el III Seminario Internacional “Universidad, Sociedad y Estado”, realizado los días 25 y 26/10/2012 en la Universidad Nacional de Córdoba.

** Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

importantes modificaciones, creció notablemente el número de becas para iniciar las carreras de doctorado. Otra de las ideas que Dora Barrancos impulsó fue la necesidad de armar un doctorado entre universidades de la región sur de América Latina. En principio, esta idea nos pareció difícil de asimilar, ya que se trataba de trabajar en un espacio interinstitucional con dinámicas complejas, heterogéneas, burocráticas, jerárquicas. Si bien los estudios de género en las universidades de la región ya llevaban diez años de desarrollo en el área de investigación, su presencia en la docencia de los posgrados era desigual. El desarrollo alcanzado en ese momento implicaba la existencia de un abanico de experiencias académicas al interior de cada una de las universidades en las que se establecieron y crecieron los centros, y a la vez, daba cuenta de los agenciamientos y de la voluntad transformadora que sus protagonistas habían encarado con el objetivo fundamental de construir un conocimiento especializado, *clave para la sustentación democrática de nuestras sociedades*. Tanto en el nivel del grado como en el del posgrado, así como de la extensión hacia la comunidad, el tema derivó en una cantidad de acciones y proyectos que contribuyeron a superar las desigualdades sociales que produce la diferencia jerarquizada entre los sexos. Incorporar los estudios de género en nuestras universidades constituyó uno de los desafíos centrales para la democratización de la educación superior. Pero, sin duda había que intentar otras transformaciones y enfrentar otros desafíos.

En el año 2004 se inició el proyecto de un Doctorado Internacional en Estudios de Género que avanzó en algunas líneas de trabajo entre cuatro universidades. La figura del consorcio de universidades todavía no estaba instalada. Es evidente que actualmente, transcurridos varios años y en el contexto de este proyecto, esta realidad se hizo más próxima y abarable. Retomamos entonces algunas de las ideas que nos guiaron entonces, los principales nudos problemáticos del proyecto de Doctorado en Estudios de Género relativos a su propuesta académica, su carácter y estrategia regional, y sus implicancias en torno a la integración del consorcio de universidades. Esta figura institucional, como ya se señaló, no estaba instalada como horizonte posible de intercambio entre universidades y era tan difícil concebirla como transmitirla y que fuera escuchada por quienes desempeñaban cargos de gobierno. En su momento pensamos que la experiencia de posgrados a nivel de maestrías y doctorados en las universidades de Buenos Aires, Estadual de Campinas (UNICAMP), de la República de Montevideo (UDELAR), de la Universidad de Chile, y luego, de la Universidad de Córdoba (Argentina), así como la existencia de una masa crítica compartida en materia de estudios de género -especialmente dedicada a investigar la condición femenina en diferentes disciplinas de las ciencias humanas y sociales y las cuestiones relacionadas con la transformación de los roles de género y su nueva significación en la vida cotidiana-, inducía a proponer la creación de un Doctorado de Género en la Región Sur de América Latina que involucrara a las universidades mencionadas.

En consecuencia, las primeras reuniones estuvieron destinadas fundamentalmente a: examinar los perfiles académicos e inserción administrativa de las experiencias de doctorado en esas universidades, analizar las estructuras académicas y administrativas preexistentes para ajustar la modalidad de formación compartida, decidir un programa de investigación; contribuir al currículum académico con las materias y herramientas conceptuales necesarias en la perspectiva de género y sexualidades; discutir sobre procesos de titularización, analizar los recursos financieros y materiales, y plantear un régimen de becas para favorecer la movilidad de estudiantes especializados en el tema y consolidar la colaboración interuniversitaria entre investigadoras e investigadores en estudios de género.

La velocidad que en estos pocos años transcurridos fueron adquiriendo los cambios de funcionamiento institucional, los intercambios, los regímenes de entrecruzamiento de experiencias es ampliamente verificable y es probable que aún no seamos capaces de evaluar el carácter positivo de estos pro-

yectos para la producción científico universitaria, entre sus estudiantes, profesoras/es e investigadoras/es y sobre todo para el avance del conocimiento.

En virtud de las conversaciones y de los intercambios que permitieron evaluar los estados actuales de la docencia e investigación en género en cada universidad y en cada contexto nacional, pudimos establecer algunos acuerdos, a partir de los cuales en la reunión realizada en Santiago de Chile en octubre del 2005 se pudo elaborar un Anteproyecto. Este comprendía el dictado de un Programa de Doctorado que sería organizado paralelamente por cada universidad de acuerdo con los requisitos, mecanismos y pautas de cada una de las facultades donde los candidatos se inscribieran. Hasta tanto no se contara con un régimen de becas para la movilidad de estudiantes se tendería a favorecer el intercambio de profesores y las co-direcciones de tesis de doctorado.

Durante el proceso que hizo posible el Anteproyecto de 2005 quedó claro para todas las participantes involucradas que la dificultad fundamental de este proyecto estaba basada en la ausencia de una legislación internacional, que permitiera albergar una modalidad de funcionamiento que incorporara a varias instituciones de la región. Los recursos, en términos de masa crítica, estaban disponibles pero las normativas y acuerdos entre Universidades eran asuntos pendientes a encarar. En la primera reunión que realizamos en Campinas en 2004, Dora sostenía que la existencia de una masa crítica común, el alto impacto de sus contribuciones en las diferentes ramas del conocimiento, sobre todo en ciencias sociales y humanas podían potenciarse si se establecían vasos comunicantes reglados y consistentes que objetivaran el fortalecimiento de nuestros estudios. “Nada mejor que una comunidad regional de intereses en torno a un área de conocimientos”, afirmaba. Un encuadre decididamente pragmático en la propuesta de una comunidad de estudios doctorales debería reflexionar sobre la potenciación de los recursos disponibles en cada uno de nuestros países. La reunión de una masa crítica en una empresa común no puede sino constituir una decidida contribución para garantizar el más pleno y potente empleo del conocimiento disponible (Barrancos, 2005).

Las dificultades detectadas nos impulsaron en diciembre de 2009 a elevar a AUGM (Asociación Universidades Grupo Montevideo) un proyecto de Doctorado Regional en Género que fue reiterado en 2010 y 2011 con la idea de que una asociación de funcionamiento interuniversitario podía dar una respuesta más rápida a esta iniciativa. Sin embargo, ha sido difícil avanzar en este sentido ya que el perfil de esta asociación se define sobre todo por un intercambio en el nivel de grado y sus estructuras son bastante resistentes a temáticas novedosas o menos tradicionales. Por otra parte, son escasos los recursos de movilidad, incluso para las reuniones que posee la AUGM y esto impide la generación y gestión de proyectos conjuntos y sostenidos.

Simultáneamente, desde 2008, el IIEGE formó parte del Consorcio Erasmus GEMMA no como socia principal sino como una parte de la acción que estaba dirigida a terceros países por fuera de Europa. Este intercambio permitió que profesoras investigadoras de universidades latinoamericanas y europeas aplicáramos a becas que nos permitían viajar a los diversos países del consorcio y realizar actividades académicas (conferencias, dirección de estudiantes de maestría, dictado de clases, investigación) y recibir estudiantes que hacían pasantías de un mes en nuestras universidades. Adriana Piscitelli (Campinas) y yo estuvimos entre las primeras profesoras becadas pero luego también Norma Blazquez Graf (UNAM), Kemy Oyarzún (U de Chile) Mónica Tarducci (UBA) y otras. En Buenos Aires recibimos profesoras de Lodz, de Hungría, de Granada y de Hull (Inglaterra). El consorcio GEMMA que funcionó hasta 2011 fue prestigioso en el contexto europeo por la difusión y desarrollo de los estudios de género en el nivel de maestrías. La experiencia como becaria de Gemma fue muy positiva. Me permitió conocer el funcionamiento de dos centros de género (el de las universidades de Oviedo y Granada), conocer la formación y diversidad de sus estu-

diantes, estudiar cómo estaba organizado el programa de estudios. Uno de los cuestionamientos posibles al sistema de pasantías para estudiantes de maestría se basaba en que estos viajes se realizaban en muchos casos cuando aún no habían formulado un proyecto de investigación y la selección de un determinado país comprometía sobre todo intereses personales o turísticos más que académicos. Además, nuestro Instituto nunca contó con un programa de maestría. Las estudiantes querían participar en cursos que nosotras no estábamos en condiciones de ofrecer. Por otro lado, los traslados de estudiantes deberían estar acompañados por expectativas concretas de desarrollo en la formación académica y esto en muchos casos no ocurría.

De modo que cuando en el año 2007 comenzamos un proceso similar y sinérgico con otras instituciones de la región que terminó por constituirse en el proyecto ALFA MISEAL 2011 (Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina) que recupera la idea de internacionalizar los estudios de género y potenciar el desarrollo alcanzado en ese campo de conocimientos en diferentes universidades, ya podíamos contabilizar un recorrido previo y un camino de obstáculos. La posibilidad de trabajar en un consorcio más amplio en cuanto al número y apertura internacional parecía una empresa seductora, ambiciosa y promisoría. Veíamos más próxima la oportunidad de rodear aquel proyecto de 2004.

Como se sabe, en el marco de este proyecto las acciones que se esperan para nuestro Instituto de Género (UBA), junto con las universidades pares de Brasil, Guatemala, Perú y Polonia, tienen como objetivo principal el desarrollo e implementación de módulos para un programa de posgrado que será puesto en funcionamiento como proyecto piloto en el 2014 en estos países. La forma de hacer viable un programa de posgrado que contemple la situación de exclusión, discriminación e inequidad que impera en América Latina y que tenga además un carácter internacional, supone partir del principio básico y fundamental de aprovechamiento de las estructuras académicas ya existentes en los diversos países que participan en esta propuesta, para de esta manera agilizar, organizar y proporcionar eficiencia y dinamismo a un proyecto que respete las especificidades locales al mismo tiempo que promueve el intercambio de experiencias más allá de las fronteras nacionales. Para que esto sea posible el objetivo hasta el momento fue crear las condiciones institucionales y académicas para el diseño y puesta en funcionamiento del programa, además de proporcionar una vía para su realización y garantizar su sostenibilidad a mediano plazo.

La incorporación al proyecto MISEAL nos enfrentó nuevamente con los obstáculos principales que se presentan para conformar un programa de doctorado internacional. En particular la falta de experiencia en *consorcios*, la resistencia a la titulación conjunta y los diferentes modos de gestión y de intereses en las instituciones socias. La multiplicidad de modalidades y de estructuras universitarias y las particularidades de cada una, otorgan complejidad a cualquier proyecto de gestión.

En lo que respecta a la UBA una de las maneras de acompañar y sostener el desarrollo de este posgrado transnacional implicaba generar acciones para hacer más sólida el área de estudios de género en el doctorado de nuestra facultad. En continuidad con aquella acción de resultados negativos del 2001, esta vez hicimos la presentación correspondiente y en el mes de agosto de 2012 se aprobó esta mención con el voto unánime de la totalidad de los claustros del Consejo Directivo y luego fue también aprobado en Consejo Superior. Durante los meses siguientes y hasta hoy y, teniendo en cuenta que no se ha realizado todavía una amplia y contundente difusión, se advierte un lento pero progresivo aumento de inscriptos. Así vamos sumando mes a mes a un-a candidato-a. Esta conquista constituye un hecho histórico para la universidad y además resulta un punto clave para el anclaje del Doctorado Interdisciplinario Internacional en Estudios de Género que aquí se presenta.

De esta manera la creación de un área de Estudios de Género, como modalidad particular del Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras puede resultar nuestro punto de partida para un programa

de carácter internacional si se establecen vasos comunicantes reglados y consistentes que objetiven el fortalecimiento de este campo de estudios entre las universidades interesadas.

Dentro de las acciones que hemos realizado con el grupo de posgrado MISEAL ha sido fundamental analizar los convenios interuniversitarios existentes, para potenciar las alternativas que ponen a disposición y para evaluar la posible adecuación de ellos a través de normativas específicas que contemplen los acuerdos establecidos por el conjunto de las instituciones interesadas en un programa de doctorado Internacional en Género. El paquete de Transnacionalización fue un excelente colaborador en las discusiones y en el estudio de las posibilidades de gestión interuniversitaria, un campo en el que la mayoría éramos inexpertas. En este sentido ha resultado fundamental el intercambio fluido y sostenido entre las instituciones socias pues cada una de ellas ofrece esquemas específicos que, al menos parcialmente, pueden proponer alternativas para el conjunto. Opciones como la co-dirección de tesis o la emisión de certificaciones complementarias a las titulaciones son formas vigentes en algunas instituciones y analizamos su adecuación a nuestro programa de Doctorado Internacional en Género. De este modo podría conformarse un sistema articulado entre instituciones que tienda a integrar los recursos disponibles de cada una, recupere sus particularidades, y proponga innovadoras fórmulas normativas de reconocimiento que agilicen la relación entre todas las participantes.

Consideramos que uno de los puntos más costosos de armonizar fue sortear el obstáculo entre los doctorados estructurados o personalizados de las universidades y ver cómo solucionar el sistema de equivalencias. Una de las respuestas, pragmática y a la vez lúcida y realista consistió en respetar las condiciones de los doctorados de cada universidad para actuar en intercambios que fueran superadores. Otra de las respuestas tuvo en cuenta el ofrecimiento de cursos y seminarios que reflejaran las especialidades disciplinares de cada IES tanto por los temas que pudieran abarcar y ofrecer de manera más sólida como por la cantidad de masa crítica disponible que son referentes en estos temas.

Otra de las estrategias fue conformar un sistema de rutas temáticas a partir de constelaciones temáticas disciplinares que concentraran simultáneamente las fortalezas o campos de saber que cada institución podía ofrecer. Esta salida que hemos encontrado para limar diferencias se ha concentrado en el armado de líneas temáticas comunes que den cuenta de los intereses a compartir y de las diferencias vinculadas con las tradiciones de pensamiento de cada país y, de esta manera, cada institución trabaje en su reformulación según sus criterios y particularidades.

Estamos seguras de que se trata de una propuesta de renovación y ampliación de los estudios de posgrado que atiende a la emergencia de un campo teórico interdisciplinar. También potencia la tendencia mundial hacia la *internacionalización* de la educación superior. En este sentido, el hecho de constituir una experiencia de vanguardia, tiene sus ventajas si uno de los desafíos cruciales es el de la heterogeneidad, un camino posible podía consistir en la aplicación de recetas similares en todos los países que forman parte de la red de universidades. Esa hubiera sido una forma de homogeneizar las diferencias, omitiendo las singularidades regionales; sin embargo, como veremos a continuación, hemos buscado otros caminos.

Las diversas formas de abordar la heterogeneidad estructural entre las universidades que forman parte del proyecto es una de las cuestiones nodales a la hora de pensar la internacionalización de la educación superior en América Latina. Nos hemos encontrado con dificultades para generar articulaciones *nuevas* dentro de las estructuras ya existentes, y este punto se agrava considerando las importantes diferencias entre las realidades de cada país y de cada universidad. Es probable que en esto radique la dificultad mayor pero también su riqueza potencial.

Estas ideas se pueden corroborar en el informe presentado por el grupo de evaluación y que fuera presentado este año en la reunión de Campinas. Una de las entrevistadas decía:

Me parece que **estamos respetando la heterogeneidad propia de la región y que está representado de algún modo en las instituciones**. Como te decía antes, (en una de las IES) (...) tiene mucho peso la teoría feminista o la teoría de género y en otras instituciones el cruce de género/etnicidad y me parece totalmente lógico para las características de las región y de cada una de las universidades y me parece que es interesante que eso se respete y se dinamice y que genere sinergias. No que tendamos a hacer una cosa que pretende emparejar esto, sino al revés, **utilizar las diferencias para enriquecer y no para homogeneizar**¹.

En síntesis, si pensamos las diferencias no tanto como obstáculos a homogeneizar, sino más bien como la base desde la cual objetivar y estrechar los lazos -ya construidos en muchos casos- entre las universidades partícipes, este proyecto de Doctorado Internacional e Interdisciplinario en Estudios de Género se vuelve una instancia pionera de articulación *flexible* que se nutre de las diferencias, y precisamente allí reside el plus de su riqueza y originalidad. En la presentación que hicimos junto con dos becarias co-autoras el año pasado en Berlín, sosteníamos que:

Al pensar en el proyecto 'Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina' (MISEAL), resulta perentorio identificar acuerdos y desacuerdos, desigualdades y diferencias y poner en marcha las discusiones necesarias para su tratamiento. Nos inclinamos no por la neutralización de las diferencias sino por acentuar las tensiones y complejidades para arribar de manera más provechosa a conceptualizaciones y diagnósticos críticos que resulten operativos al programa (Domínguez *et al.*, 2012).

Así, la propuesta de un *Doctorado Transnacional en Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad* en nuestra región constituye una experiencia novedosa que intenta sortear los obstáculos normativos para la articulación de las relaciones e intercambios académicos. A partir de acuerdos conceptuales y políticos fundantes, consideramos que es viable establecer modos flexibles de relación entre las universidades. De este modo, se apunta a mejorar la calidad y cantidad del conocimiento científico, y favorecer su expansión y difusión, con evidentes efectos políticos, tales como la promoción de relaciones equitativas entre varones y mujeres, y de políticas sexuales inclusivas en la región.

No tenemos dudas que después de dos años intensos de trabajo las diferentes acciones que nos propusimos (la creación de normativas, el lanzamiento del posgrado y del observatorio) van a resultar productos eficaces para nuestras universidades, para la región y para los objetivos de equidad y transnacionalización que nos propusimos. Hay respuestas cuyos resultados se verán en los períodos que aún tenemos que recorrer y en las acciones que faltan por realizar. Con respecto al posgrado tendremos que observar y evaluar sus resultados una vez que logremos poner en marcha los convenios y ver su funcionamiento; en el aspecto de los contenidos habrá que observar cómo la práctica pedagógica se refleja en los(as) estudiantes que cursen dando por resultado una formación más compleja y dinámica inscrita en los desafíos que impone el presente tanto para la acción como para la interpretación.

En este sentido, todo el programa de rutas temáticas que hemos propuesto para cada IES dará la medida de las diferentes formas de enseñanza que podemos brindar. Resultaría auspicioso que las marcas que nos unen y al mismo tiempo diferencian sirvan a una combinación de estilos de enseñanza en la que se puedan yuxtaponer modalidades pedagógicas y diversas formas de construcción del conocimiento.

1 La bastardilla pertenecen al original. Ver Informe Monitoreo 2012 en www.miseal.org

Por otra parte, hay otro aspecto que caracteriza a este posgrado derivado de ese cúmulo diferencial de identidades nacionales e institucionales. Stanley Fish, un académico norteamericano dedicado a la teoría literaria, señalaba las dos culturas que primaban en la reforma educativa estadounidense: una, basada en la evidencia y la creencia de que el avance en la enseñanza y el aprendizaje se desarrollaba a través de la capacidad de medir los progresos dados por medio de esfuerzos de comprobación experimental; la segunda se basaba en la convicción de que la efectiva enseñanza es un arte que se mejora a través del tiempo y bajo el reconocimiento del valor de la intuición y la experiencia personal sin que fuera necesario contar con datos cuantitativos. Fish marcaba que esta tendencia divide aguas entre las formas de enseñanza: no todo conocimiento ni enseñanza puede ser mensurable, no todas las disciplinas ofrecen el mismo tipo de conocimientos para que sean aplicadas las mismas formas de evaluación. Estas prácticas se afincan en tradiciones ya instaladas incluso en su oposición: las metodologías cuantitativas y las cualitativas, rubricadas bajo otras formas: hechos *versus* conocimiento, habilidad *versus* saber, información *versus* visión. Y explicaba que en los Estados Unidos de Norteamérica la educación ha tendido hacia la primera modalidad. Por supuesto que detrás de estos debates están la necesidad académica de mercado de sostener el valor de la enseñanza no presencial y el desarrollo de las tecnologías aplicadas al conocimiento. El artículo no arribaba a ninguna afirmación cerrada, tan solo funcionaba como alerta frente a la expansión de una enseñanza que prioriza lo cuantitativo y el posible deterioro de las herramientas centrales necesarias para el desarrollo de un pensamiento crítico y complejo (Fish, 2013).

Citamos esta discusión porque percibimos su latencia de varios modos en el presente proyecto. Primero, frente a las políticas de las agencias que precisan cuantificar, medir resultados e impactos, mantener una evaluación constante de las acciones y sostener todas estas dimensiones a través de discursos neutros y burocratizados, -pero no por ello exentos de ideologías- sobre la educación superior en América Latina, pensamos que es preciso tener presente que no todo conocimiento es cuantificable, que no toda acción pedagógica es medible en el aquí y ahora de la situación de enseñanza. Por otro lado, existen difíciles y forzados diálogos entre quienes provenimos de diferentes campos disciplinares pero actuamos en el espacio común de los estudios feministas. Las tensiones son evidentes entre quienes se mueven y expresan en el terreno de las representaciones y discursos, entre las lógicas de sus flujos de diferencias (retóricas, lingüísticas, visuales, enunciativas, temporales, deseantes) que se tienden entre la fuerza de lo que hacen visible y el simultáneo orden de opacidad y ambivalencia que arrastran. Y, por otro, el de quienes, también con espíritu deseante, ensayan estrategias de acción, discuten políticas, se desplazan por los tiempos y espacios que impone la lucha o reflexionan sobre temas que la agenda política colocó en primer plano.

En consecuencia, los desafíos son de diverso orden y tenor. Mantener la separación de estos órdenes resulta un efecto rezagado de aquellas posiciones que veían los planos discursivo y social avanzando por carriles propios y desconectados. Las transformaciones de la sociedad marchan junto a los recursos discursivos que las nombran, las interpretan y las hacen visibles (Domínguez, 2011). En este sentido, la crítica feminista, como sostiene Richard (2009), es crítica cultural porque es crítica de la cultura y es crítica de la sociedad desde la cultura.

Como decíamos en nuestra ponencia anterior:

Un proyecto en común de enseñanza superior compromete deseos y pedagogías, también objetivos político-académicos que involucran planos imaginarios –de los que en general las formulaciones primeras de los proyectos no se hacen cargo- y acciones dispuestas tanto sobre los cambios a afrontar como sobre los sujetos a los que se quiere movilizar subjetiva, política e intelectualmente (Domínguez *et al.*, 2012).

También la cita de cierre de este trabajo podría ser otra, una que ya escuchamos en reuniones previas y que hacía mención a la 'función diferencial del movimiento social opositivo' que debía "generar espacios para la coalición, haciendo posible la comunidad a través de la diferencia, permitiendo la articulación de un nuevo tipo de ciudadanía [...]" y que pertenece a Chela Sandoval (Sandoval, 2004).

Las situaciones de enseñanza dentro de las aulas son espacios de intercambio subjetivo multidiferenciado y, por supuesto, una creación de comunidad. Estas escenas y encuentros no pueden estar atravesados por las fórmulas de la medición o la cuantificación. Por el contrario, pensamos estos lugares como sitios de intercambio interpersonal, abiertos a múltiples diálogos y lenguajes y a una coalición de diferencias y de su reconocimiento.

Bibliografía

- Barrancos, Dora (2005). "¿Por qué y para qué un doctorado en estudios de género en el Mercosur?". En *Género nas fronteiras do Sul*. Pagú, coord. Maria Lygia Quartim de Moraes. Sao Paulo: Unicamp.
- Domínguez, Nora (2011). "Notas al pie de algunas lecturas recientes", en II Jornadas CINIG de Estudios de Género y feminismos: feminismos del siglo XX, desde Kate Millet hasta los debates actuales". Septiembre 30. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, Universidad de La Plata.
- Domínguez, Nora, Laura Arnés y Paula Torricella (2012). "Desplazamientos teóricos, trayectos institucionales". En Congreso Internacional Indicadores Interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior, noviembre 23-26 de noviembre. Berlín: Freie Universität, Instituto de Estudios Latinoamericanos
- Fish, Stanley (2013). "The Two Cultures of Educational Reform" en, http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/08/26/the-two-cultures-of-educational-reform/?_r=0 August, 26.
- Richard, Nelly (2009). "La crítica feminista como modelo de crítica cultural". En *Debate feminista*, 75-85. N°. 40.
- Sandoval, Chela (2004). "Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos". En *Otras inapropiables Feminismos desde las fronteras*, ed. Bell Hooks, Avtar Brah Chela Sandoval y Gloria Anzaldúa. Madrid: Traficantes de sueños.

La experiencia y el contexto de creación del máster oficial interuniversitario de Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía en Cataluña

Anna Grau*, Montserrat Rifà** y Pilar Carrasquer***

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo mostrar y contextualizar el proceso institucional que conduce a la creación del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género (IIEDG) y del Máster Oficial Interuniversitario en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía que se imparte en el marco de éste. Se trata del único máster oficial en estudios de mujeres y género en Cataluña, y se presenta como ejemplo de buena práctica en el desarrollo de posgrados compartidos.

Se trata de un Instituto y un Máster interuniversitarios e interdisciplinares que agrupan investigadoras y profesoras de siete universidades catalanas. Este instituto interuniversitario se empezó a gestar en 2003 y en el 2010 concluyó todo el proceso institucional necesario para su creación.

En el primer apartado, se describen y se muestran algunos datos sobre los grupos integrantes así como el perfil del profesorado y del alumnado del Instituto y del Máster.

Seguidamente se plantean algunos elementos para el análisis del contexto de creación de ambas instituciones. Son varios los factores que confluyeron para su fundación: una trayectoria dilatada de muchas investigadoras en Cataluña en temas de género; un marco legislativo propicio a la creación de redes para la institucionalización de la investigación interuniversitaria e interdisciplinar; un contexto social y político predispuesto a fomentar y poner los temas de género en la agenda; y la voluntad política, académica y personal de las investigadoras de poner sus esfuerzos a plena disposición de dichas iniciativas.

Por último se realiza una síntesis de los procesos que condujeron a la creación del Instituto y del Máster que pueden ser de utilidad para el desarrollo de posgrados compartidos.

* Técnica del proyecto MISEAL en el Observatorio para la Igualdad y estudiante del programa de doctorado en Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona.

** Profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Directora del Observatorio para la Igualdad, Universitat Autònoma de Barcelona.

*** Profesora del Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona.

Introducción

El objetivo de este artículo es mostrar los elementos que influyeron en los procesos institucionales para la creación del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género¹. Esta iniciativa, pionera en Cataluña, aglutina grupos de investigación y académicas que realizan sus trabajos en el ámbito de los estudios de las mujeres y el género en dicho territorio.

Acerca de la metodología, se han analizado diversos documentos (leyes, memorias anuales de actividades del Instituto y acuerdos) que permiten contextualizar la creación del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género. Complementariamente, se han realizado tres entrevistas a integrantes del Instituto seleccionadas por su responsabilidad en la dirección y gestión o bien porque forman parte del mismo desde sus inicios.

En el primer apartado se describen y se muestran algunos datos sobre los grupos de investigación del Instituto así como el perfil del profesorado y del alumnado del Máster que, de manera descriptiva, permiten mostrar sus características.

A continuación se plantean algunos elementos para el análisis del contexto de creación de ambos. Son varios los factores que confluyeron para su fundación:

- un marco legislativo propicio a la creación de redes para la institucionalización de la investigación interuniversitaria e interdisciplinar;
- un contexto social y político predispuesto a fomentar y poner los temas de género en la agenda;
- la voluntad política, académica y personal de investigadoras catalanas con una trayectoria dilatada en temas de género organizadas para poner sus esfuerzos a plena disposición de la iniciativa.

En el tercer apartado se realiza un pequeño balance de la contribución del Instituto y del Máster a la producción y transferencia de conocimiento científico con perspectiva de género como producto e impacto de su creación.

Por último, se apuntan algunas reflexiones y lecciones aprendidas que emergen del análisis y que pueden ser de utilidad para el desarrollo de posgrados compartidos en otros contextos.

El Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género y el Máster Oficial Interuniversitario en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía

El Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género (de ahora en adelante IIEDG) y el Máster Oficial en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía que se imparte en éste constituyen una experiencia innovadora en la producción de conocimiento con perspectiva de género y en la creación de redes entre investigadoras y profesionales en este ámbito en Cataluña. Es el único instituto que agrupa investigadoras de género de distintas universidades y disciplinas en dicho territorio.

Indagar sobre los factores que convergieron en su creación por un lado y sobre su funcionamiento y estructura actual por el otro permite identificar retos para el desarrollo de posgrados compartidos. En este sentido se lo ha estudiado como ejemplo de buena práctica en el marco del proyecto “Medidas de

1 Este artículo es fruto de un estudio exploratorio de caso para el desarrollo de la tesis “Factores que inciden en el éxito de las políticas de igualdad en la ciencia: una aproximación desde la sociología del conocimiento científico”, dirigida por las doctoras Pilar Carrasquer y Montserrat Rifà e iniciada en Septiembre de 2013.

Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina”, ya que uno de los objetivos del mismo es la “Formación de especialistas a través de un programa de posgrado en inclusión social y equidad” entre las universidades integrantes del consorcio (por tanto interuniversitario) y a partir de la creación de módulos docentes que integren diversas aproximaciones académicas a la problemática (esto es, interdisciplinario). El posgrado surgido del proyecto MISEAL y el del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género tienen por lo tanto estas dos características comunes, y el proceso llevado a cabo para la implementación del segundo puede ser de utilidad para identificar oportunidades y amenazas en la definición del primero.

El Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género

El IIEDG es un instituto de investigación que agrupa investigadores/as y grupos de investigación de universidades catalanas que centran sus estudios en las mujeres y el género desde distintas perspectivas². La creación del IIEDG el año 2008 fue posible gracias al impulso de dieciocho grupos de investigación, más o menos formalizados, existentes en aquel momento en las universidades públicas catalanas, integrados por investigadoras de reconocido prestigio en sus respectivos campos de conocimiento. En el año 2009 cuatro de los grupos creadores abandonaron el instituto, y se integraron otros tres, de modo que en la actualidad forman parte del Instituto diecisiete grupos de investigación.

El objetivo del IIEDG es la investigación y la discusión interdisciplinar sobre temas de mujeres y género y de promover la investigación, la docencia y la transferencia de conocimiento en estudios sobre mujeres y género desde un punto de vista interdisciplinar³.

El IIEDG está integrado por grupos de investigación de seis de las siete universidades públicas catalanas, más una universidad privada: Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Girona (UdG), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Rovira i Virgili (URV) y la Universitat de Lleida (UdL), universidad pública que participa solo en la docencia del máster, junto a la Universitat de Vic (UVic) de carácter privado. Un conjunto de universidades diversas según tamaño, composición de la población académica total, de su titularidad (pública o privada) así como del carácter generalista (la mayoría de ellas) o especializado (UPC). Siendo, todo ello, un buen indicador de la complejidad y la heterogeneidad presentes en ese Instituto desde sus inicios. Otro factor que aporta complejidad, especialmente en clave de impartición de estudios compartidos y de gestión del consorcio, es la distribución territorial de las universidades que forman parte tanto del Instituto como del Máster.

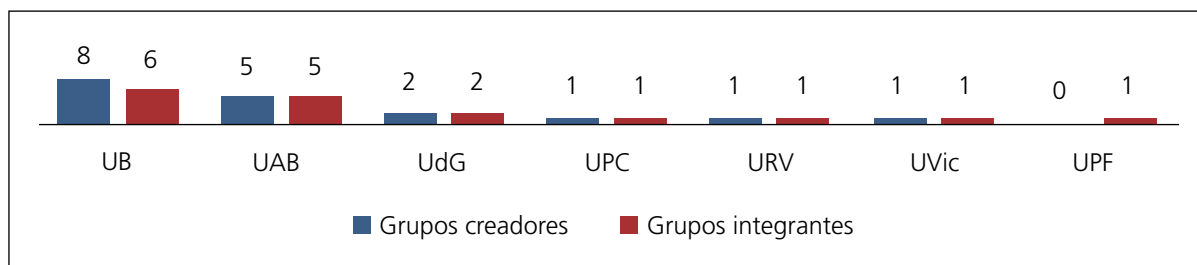
El organigrama del IIEDG está formado por el Consejo Directivo, - integrado por la directora, vicedirectora y secretaria-, y la comisión permanente, con representantes de todas las universidades integrantes. Las investigadoras del instituto participan en distintas comisiones para contribuir a su correcto funcionamiento.

Teniendo en cuenta las universidades integrantes, las dos universidades más grandes (UB y UAB) son las que más grupos de investigación aportan al instituto.

² Ver página oficial del Instituto Interuniversitario de Mujeres y Género <https://www.IIEDG.org/>

³ Ver página oficial del Instituto Interuniversitario de Mujeres y Género <https://www.IIEDG.org/>

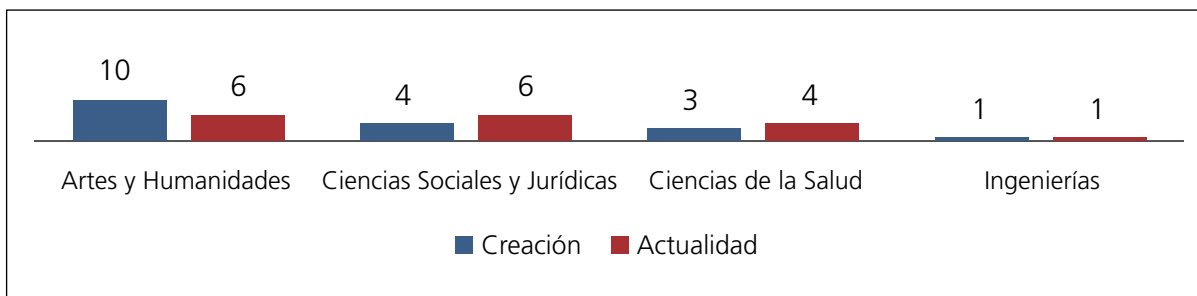
Gráfico 1. Universidades de los grupos de investigación integrantes del IIEDG



Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en la página oficial del IIEDG.

Si atendemos a su carácter interdisciplinar, la mayor parte de los grupos integrantes provienen de las artes y las humanidades y de las ciencias sociales y jurídicas. En la actualidad el 70% de los grupos son de los ámbitos de las artes y las humanidades, 35% ciencias sociales y 35% jurídicas. El resto corresponde a ciencias de la salud y se cuenta con un grupo de ingeniería.

Gráfico 2. Ámbito académico de los grupos de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en la página oficial del IIEDG.

Por disciplinas académicas, en el momento de su creación destacaban los estudios de filología (22%), historia (22%), psicología (17%) y sociología (17%). Con la salida en 2009 de cuatro de los grupos fundadores, se redujeron a la mitad los grupos de filología e historia, aunque sigan siendo mayoría, mientras que aumentaron en un caso los grupos de psicología, sociología y derecho.

El Máster de Estudios de Género, Mujeres y Ciudadanía

Desde el año 2007, la actividad más significativa del IIEDG es el impulso, la organización y la dotación de profesorado para el desarrollo del Máster Oficial Interuniversitario en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía. Como cualquier otro programa de máster interuniversitario, se rige por un convenio de colaboración entre el conjunto de universidades integrantes que pauta la disponibilidad de recursos docentes y de gestión académica del máster.

El Máster se imparte en dos modalidades: presencial y *on-line*. La docencia presencial se imparte en la Universitat de Barcelona (UB), universidad coordinadora del máster y ubicada en la propia ciudad de Barcelona, con el objetivo de facilitar la asistencia tanto de alumnado como del profesorado.

El plan de estudios

El actual plan de estudios del Máster consta de una materia común: Fundamentos del análisis feminista; dos especialidades de 20 créditos cada una, Mujeres, trabajos y políticas públicas y Crítica feminista de la cultura, y tres materias de carácter optativo y común a las dos especialidades, de las cuales se pueden cursar asignaturas de cualquiera de estas tres materias hasta alcanzar 35 créditos. En total, el alumnado debe cursar 90 créditos ECTS, adaptados a la normativa y la homologación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Cada crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del alumnado, entre las horas presenciales y el trabajo personal de preparación.

Los 20 créditos comunes al máster, correspondientes a la materia Fundamentos del análisis feminista tienen como objetivo introducir los fundamentos teóricos y metodológicos del análisis feminista desde una perspectiva transdisciplinar y capacita para seguir las dos especialidades del máster.

Las dos especialidades, de las cuales se debe de completar una de 20 créditos, son:

- i. Mujeres, trabajo y políticas públicas: El objetivo de la especialidad es profundizar en el conocimiento de las dimensiones históricas, sociales, políticas y económicas básicas que conforman las desigualdades y diferencias de género, así como las actuaciones o políticas que se llevan a cabo para paliarlas.
- ii. Teoría, crítica y cultura: El objetivo de esta especialidad es profundizar en el conocimiento de las redes conceptuales y los discursos teóricos que configuran los recientes debates teóricos, académicos y políticos sobre las cuestiones del género. A partir de metodologías feministas, enfatiza categorías como la subjetividad, sexualidad, experiencia y cuerpo dotando de herramientas para intervenir el sesgo de género en la producción de conocimiento científico.

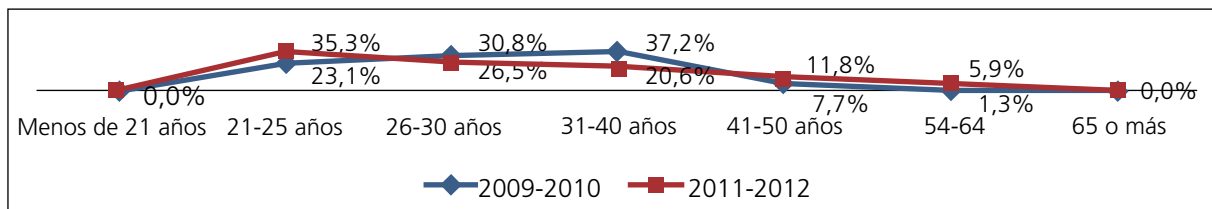
El perfil del profesorado y del alumnado

Como es habitual en los estudios de género, la mayoría de las docentes del máster son mujeres: sesenta y cinco mujeres y un hombre. El alumnado del máster también lo forman principalmente mujeres: el 95% de los cursos 2009-2010 y la totalidad del alumnado el 2011-2012. Si atendemos a las universidades de procedencia del alumnado, la mayoría provienen de universidades integrantes del IEDG, una tendencia en aumento entre los bienios 2009-2010 y 2011-2012.

La gran mayoría del estudiantado es de nacionalidad española. Destaca la presencia de estudiantes de América Central y del Sur en el alumnado extranjero y el aumento del alumnado procedente de países de la Unión Europea.

La novedad de unos estudios de máster centrados en las cuestiones de género y en estudios de mujeres contribuyó a que en sus primeras ediciones una parte significativa del alumnado estuviese ya insertado en el mercado laboral y contaran con una experiencia profesional previa. Resultaba habitual la presencia de un estudiantado cuya edad no respondía a la trayectoria grado-máster más común, esto es, mayores de treinta. Se aprecia cómo ha disminuido la edad del estudiantado ya que en el último curso analizado (2011-2012) la franja más numerosa es ya la correspondiente entre los 21 y 25 años.

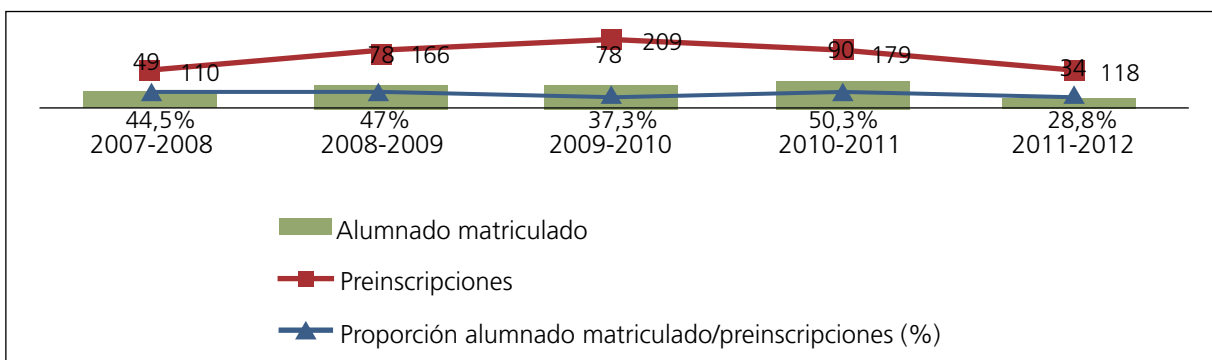
Gráfico 3. Evolución del alumnado por edad



Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias 2009-2010 y 2011-2012 del IIEDG.

Por último, es interesante constatar la buena acogida entre el alumnado al máster, así como la demanda estable y creciente que no ha hecho sino aumentar desde su creación, aunque en el último año se ha producido un ligero retroceso debido seguramente al gran aumento de las tasas universitarias en España y especialmente en Cataluña.

Gráfico 4. Evolución alumnado preinscrito y matriculado



Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias 2009-2010 y 2011-2012 del IIEDG.

Elementos para el análisis

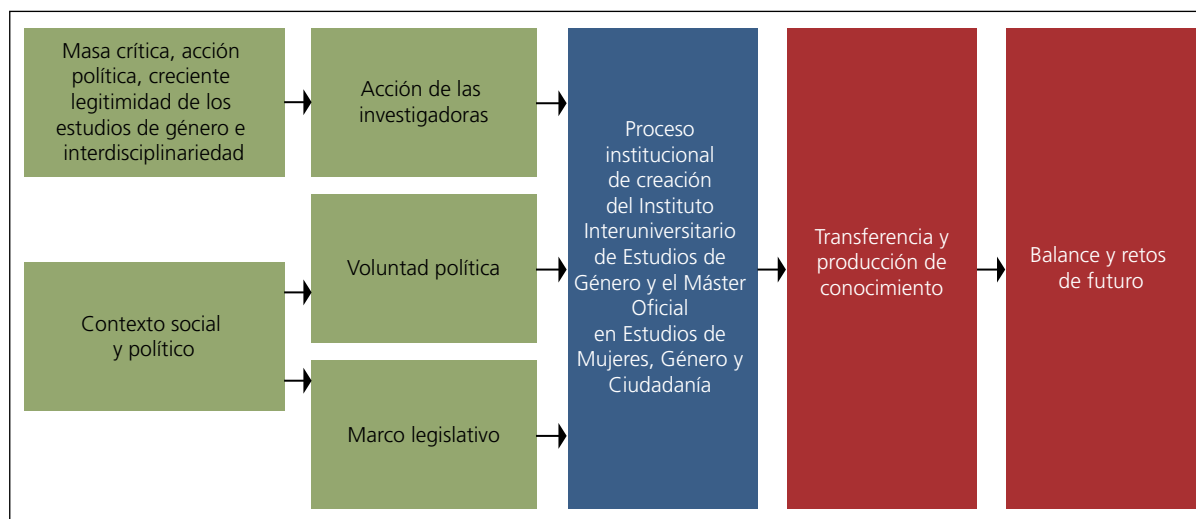
Descritas las características principales del IIEDG y del Máster Oficial en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía se presentan algunos elementos para el análisis del contexto de su creación que, salvo especificidades territoriales, pueden ser interesantes a tener en cuenta para el desarrollo de posgrados compartidos en otras regiones.

A partir del estudio de los documentos fundacionales del instituto (preacuerdos, convenios y otros documentos oficiales, se han identificado los factores más relevantes que influyeron en el entramado y el proceso institucional para la creación del Instituto y del Máster:

- El marco legislativo que incorporaba la igualdad de género y la transversalidad, condicionado por el contexto social y político del momento.
- La voluntad política de los actores implicados y la acción política de las investigadoras explorada bajo el prisma del concepto de masa crítica
- La relación entre los estudios de género, la acción y la interdisciplinariedad, esta última asociada a la necesidad de una revisión global y transversal del conocimiento androcéntrico.

Como recoge Lombardo (2003) el resultado de la elaboración de políticas o acciones con perspectiva de género dependen tanto del contexto político institucional y social dominante donde se se lleva a cabo, como de las interacciones que se establecen entre los/as actores/as implicado/as y el contexto político. Estos elementos contextualizan los procesos institucionales que condujeron a la creación del IIEDG y del Máster. Como producto e impacto de su creación, se trata la transferencia y la producción de conocimiento que éste ha impulsado, como ejemplo de buena práctica, así como las lecciones aprendidas en el desarrollo de posgrados compartidos.

Gráfico 5. Elementos para el análisis del contexto de creación del IIEDG y del máster



Fuente: Elaboración propia.

Antecedentes y proceso institucional de la creación del IIEDG

El primer impulso para la creación del IIEDG fue el resultado de la confluencia entre la voluntad de integrantes de grupos de investigación en estudios de mujeres y género, en un sentido amplio, que encontraron eco en el Instituto Catalán de las Mujeres (Institut Català de les Dones), de ahora en adelante ICD⁴. Se trata de un organismo gubernamental, creado en 1989, para el diseño, el impulso, la coordinación y la evaluación de políticas de mujeres y para las mujeres que desarrollan la administración de la Generalitat de Catalunya (gobierno catalán).

En el año 2003, el ICD se propuso hacer un registro de las investigadoras, grupos de investigación y seminarios que llevaban a cabo investigaciones en el ámbito de las mujeres y el género. En un primer encuentro con investigadoras de los grupos y seminarios de investigación, se propuso explorar las posibilidades de creación de un instituto interuniversitario e interdisciplinario, que las agrupara y diera visibilidad a sus investigaciones.

La intención de sumar la mayor parte de grupos posibles se plasmó en el nombre del Instituto de Mujeres y Género, con una voluntad integradora de los grupos de investigación en *women's studies* y *gender studies*, así como de la investigación que aporta perspectiva de género al *mainstream* de sus respectivas áreas de conocimiento, integrando grupos de diferentes disciplinas académicas y perspectivas

⁴ Ver página oficial del Instituto Catalán de las Mujeres <http://www.gencat.cat/icdones>

feministas. El requisito para integrarse en el IIEDG era tener una dilatada trayectoria de investigación (de unos 10 años), con ánimo de garantizar una sólida propuesta capaz de responder a los criterios de excelencia académica y científica al uso.

En el marco legal y jurídico, la figura de instituto interuniversitario se contemplaba y estaba reconocida por la Ley Orgánica de Universidades de España de 2001⁵ (LOU) en el artículo 10, y por el artículo 23 de la Ley de Universidades de Cataluña de 2003⁶ (LUC). En el artículo 10.1 de la LOU, se define que:

los Institutos Universitarios de Investigación son centros dedicados a la investigación científica y técnica o a la creación artística. Podrán organizar y desarrollar programas y estudios de doctorado y de posgrado según los procedimientos previstos en los Estatutos, y proporcionar asesoramiento técnico en el ámbito de sus competencias. Los Institutos Universitarios de Investigación se regirán por la presente Ley, por los Estatutos, por el convenio de creación o de adscripción, en su caso, y por sus propias normas.

El carácter interuniversitario del instituto se ampara en el artículo 10.2 de la citada ley, en el que se detalla: “los Institutos Universitarios de Investigación podrán ser constituidos por una o más universidades, o conjuntamente con otras entidades públicas o privadas mediante convenios u otras formas de cooperación, de conformidad con los estatutos”.

Las responsables de los grupos de investigación y seminarios que se reunieron en un primer momento con el ICD acordaron formar un equipo directivo, compuesto por representantes de tres de las universidades, para empezar a negociar la creación del Instituto con las autoridades de sus respectivas universidades.

En el proceso de negociación se plasmaron distintas prácticas y estrategias, dependiendo del tamaño de la universidad y de la propia capacidad de actuación de las investigadoras. De las entrevistas realizadas hasta ahora se intuye que en las universidades más grandes, con un número elevado de grupos de investigación de género, las profesoras e investigadoras pudieron actuar como grupo de presión, en cambio, en las universidades pequeñas, en algunos de los casos las adhesiones al instituto fueron de carácter individual, en ocasiones haciendo valer su vinculación a grupos de investigación de universidades distintas a las suyas, o bien se negoció su participación con el argumento de que debían formar parte de una iniciativa en la que buena parte de las universidades estaba interesada en participar y en no quedar al margen.

Como resultado de las negociaciones, el 15 de Septiembre de 2005, los rectores (todos hombres) de las universidades fundadoras (UB, UAB, UdG, URV, UdL, UVic), firman un preacuerdo para la creación del Instituto. En éste⁷ se expone⁸:

- i. Que en el estado español existen numerosos institutos de investigación, cátedras y centros universitarios de estudios de género, mientras que en Cataluña no hay ningún instituto que agrupe los numerosos grupos universitarios que trabajan en este campo y que muchas veces han hecho tareas pioneras.
- ii. Que los estudios sobre las mujeres y la perspectiva de género son líneas prioritarias de los planes de investigación de la Unión Europea.

5 Publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

6 Publicación en el Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña (DOGC) Ley 1/2003 de 19 de Febrero, de universidades de Cataluña (LUC) http://www.aqu.cat/doc/doc_42617737_1.pdf

7 Ver https://www.IIEDG.org/que-es/PREACORD_2005.pdf

8 La traducción del catalán al español es propia.

- iii. Que muchos de los grupos que integrarán el instituto interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género han mantenido ya una colaboración continuada en diferentes redes, como por ejemplo la Red Temática “Mujeres y culturas”, aprobada el año 1998, que agrupa grupos de investigación de Cataluña y de los países catalanes (que pertenecen a la UB, la UAB, la URV, la UVic y la U. d’Alacant.
- iv. Que los diecinueve grupos de las universidades firmantes que figuran en el anexo han tomado la iniciativa de fundar un Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género, con la finalidad de mitigar esta falta en Cataluña y fomentar la interdisciplinariedad, fundamental en los estudios de género.

Para su creación y aprobación formal, en el artículo 10.4 de la LOU (ley española) se detalla que “la aprobación de la adscripción o, en su caso, desadscripción, se hará por la Comunidad Autónoma⁹” y en el artículo 23.2 de la LUC (ley catalana) se establece que

[...] la creación, la supresión, la modificación, la adscripción y la desadscripción de los institutos universitarios de investigación los efectúa el departamento competente en materia de universidades, a propuesta del consejo social o a iniciativa propia con el acuerdo del consejo social y, en todo caso, con el informe previo del consejo de gobierno de la universidad.

Habiendo obtenido la aprobación de las autoridades académicas de las universidades integrantes, con la firma del preacuerdo antes detallado, era preciso buscar la aprobación del organismo gubernamental competente en materia de investigación, en este caso el Departamento de Innovación, Universidades y Empresa de la Generalitat de Catalunya, organismo responsable de la dirección, la planificación y la ejecución de las competencias de la Administración de la Generalitat de Cataluña en el ámbito del fomento de la investigación científica y tecnológica. Se forma para ello la “Comisión Permanente” del IIEDG, que integraba representantes de las siete universidades implicadas.

De cara al reconocimiento del IIEDG, el Departamento de Innovación, Universidades y Empresa pide garantías sobre la viabilidad de una experiencia basada en un grupo tan heterogéneo (interuniversitario e interdisciplinar). De ahí nace la idea de cohesionar y dar continuidad al IIEDG vinculándolo a una actividad común como es la impartición de un máster. Puesto que todas las investigadoras propuestas para formar parte del IIEDG eran docentes en sus respectivas universidades, proponen llevar a cabo un máster interuniversitario en estudios de mujeres, género y ciudadanía. Un título más integrador que el del propio Instituto, resaltando el carácter social y humanístico del máster, ya que la mayoría de las integrantes forman parte de estos ámbitos académicos y asumiendo las diferentes adscripciones teóricas que los conforman.

La creación del Instituto y la propuesta de Máster se hizo pues en paralelo. En algunos casos, aprovechando las estructuras académicas ya existentes y el bagaje docente de las investigadoras en sus respectivas disciplinas y universidades. En otros, las mismas profesoras tuvieron la oportunidad de impartir asignaturas de sus respectivas materias, introduciendo la perspectiva de género, ya que en realidad, muchas de las titulaciones de las universidades integrantes no incorporaban materias de este tipo en sus respectivos planes de estudio. La propuesta de un máster interuniversitario contribuía así a colmar la relativa ausencia de la dimensión de género en la oferta docente de las universidades catalanas.

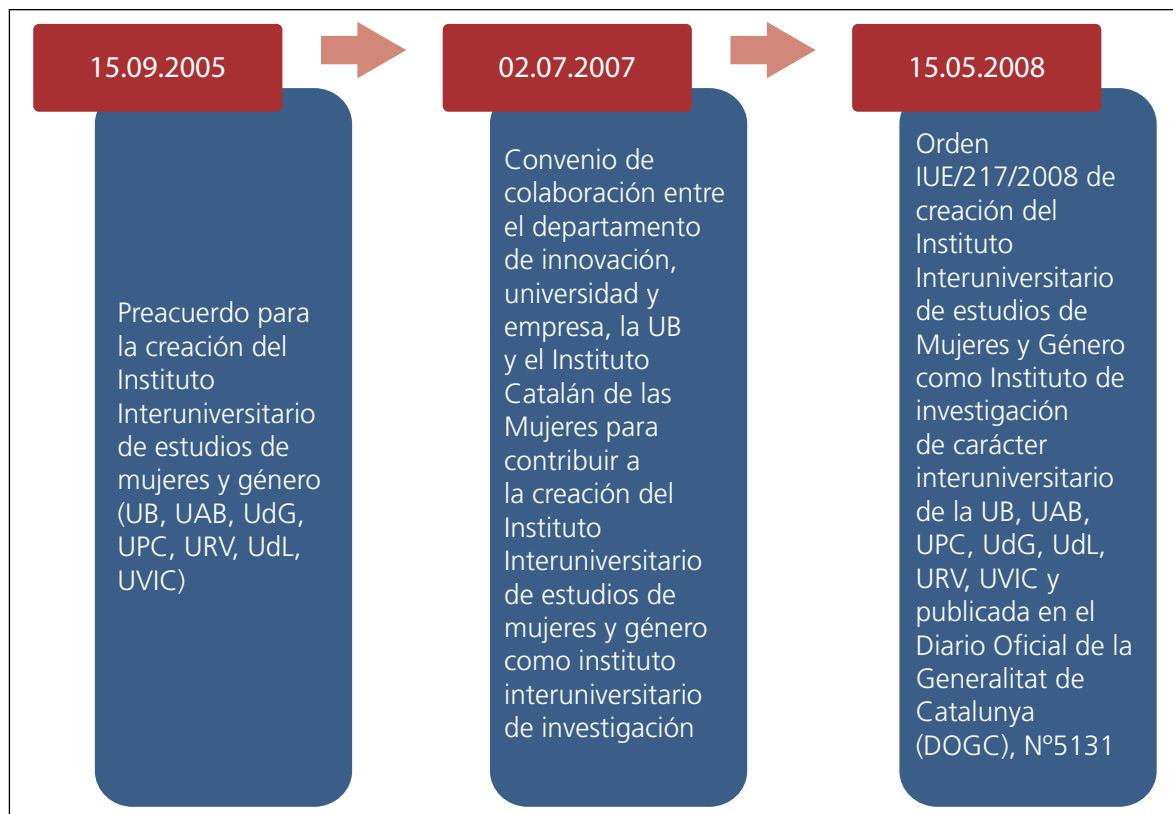
9 Una comunidad autónoma es una entidad territorial que, dentro del ordenamiento constitucional de España, está dotada de autonomía legislativa y competencias ejecutivas, así como de la facultad de administrarse mediante sus propios representantes. La estructura de España en comunidades autónomas se recoge en la Constitución Española de 1978. Cataluña es una de las 17 Comunidades Autónomas que forman el Estado Español.

Presentada la propuesta de máster interuniversitario, el 2 de Septiembre de 2007, se firma el convenio de colaboración entre el departamento de Universidades, Recerca y Sociedad de la Informació (DURSI), el ICD y la UB (como universidad coordinadora del proceso de creación del IIEDG). En este convenio se define como objetivo general del IIEDG: Trabajar de forma conjunta con otras universidades y organismos con sensibilidades similares y objetivos concurrentes, para desarrollar actividades académicas, de investigación y de innovación en el ámbito de las mujeres y el género, mediante la coordinación de esfuerzos y puesta en marcha de los conocimientos y de las experiencias que se llevan a cabo dentro de la comunidad universitaria. Mediante el convenio, el ICD y el DURSI se comprometieron a financiar económicamente el instituto para impulsar y contribuir a su creación. Un compromiso que debido a los recortes de la financiación pública hacia las universidades y centros de investigación, ha quedado prácticamente en suspenso.

El cinco de Mayo de 2008 el Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC) publica la orden de creación del instituto, en el que en su artículo 2 recoge que “el Instituto Interuniversitario de Mujeres y de Género, como instituto de investigación de carácter interuniversitario, tiene como objetivo el desarrollo de proyectos de investigación básica y aplicada en el campo de los estudios de mujeres y género.”¹⁰

Todo ese proceso institucional de casi tres años de duración queda resumido en el gráfico 6.

Gráfico 6. Gestiones institucionales para la creación del IIEDG



Fuente: Elaboración propia a través de la información contenida en la página web oficial del IIEDG.

El convenio fue definitivamente aprobado en Octubre de 2010.

¹⁰ Ver DOGC del cinco de mayo de 2008 <https://www.IIEDG.org/que-es/DOGC.pdf>

Influencia del contexto político-legislativo

En el contexto social y político, confluyeron una serie de aspectos que propiciaron, junto al empeño de las investigadoras, la creación del IIEDG y el desarrollo del Máster Interuniversitario de Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía. Entre los más destacados, el impulso, cuando menos formal, de las políticas de igualdad que van a tener eco también en lo que concierne a la presencia de la dimensión de género en los estudios y programas formativos incluidos los universitarios.

En el contexto internacional, desde mediados de la década de los noventa, la transversalidad de género (*gender mainstreaming*) es el enfoque predominante en la lucha por la igualdad de género. A nivel europeo, con el Tratado de Amsterdam de 1997, se elaboran las bases legales para la transversalidad de género, específicamente en los artículos 2 y 3, y este enfoque se desarrolla en la Estrategia marco comunitaria sobre la igualdad entre hombres y mujeres (2001) y en el Plan de trabajo para la igualdad entre hombres y mujeres (2006-2010).

En el contexto del Estado Español, el gobierno socialista (2004-2008) despliega una batería de medidas legislativas que muestran una atención privilegiada a la igualdad de género. Es el momento de promoción y promulgación de textos legislativos como la ley integral contra la violencia de género¹¹, la ley de dependencia¹² y la ley de igualdad¹³ y la ley que permite el matrimonio con personas del mismo sexo¹⁴. Como señala Platero (2009) la igualdad entre hombres y mujeres y de género se introdujo en la agenda política. En la ley de igualdad 3/2007 se estableció que la transversalidad de género en las políticas públicas y las medidas de acción positiva, en línea con las recomendaciones de la Comisión Europea, serían de carácter general.

Sin lugar a dudas, los contextos internacionales, europeo y español eran propicios a la transversalidad del género en las políticas, pero fueron especialmente los cambios acontecidos en el ámbito político catalán los que propiciaron y crearon el marco legislativo concreto que propició la creación del IIEDG, ya que Cataluña tiene transferidas por el Estado Español las competencias en materia de Educación y Universidades.

El 2003, la coalición de izquierdas formada por el Partido de los Socialistas de Cataluña (PSC), Izquierda Republicana de Cataluña (ERC) e Iniciativa por Cataluña-Verdes (ICV), y ampliamente conocida como tripartito, pasó a gobernar Cataluña, después de veintitrés años de gobierno del partido conservador Convergencia y Unión (CiU).

Tal como muestran Pastor *et al.* (2011), a partir del año 2004 aumentan de manera exponencial las acciones del gobierno que incluyen algún elemento que los autores han identificado como políticas con perspectiva de género. Los autores analizan el periodo comprendido entre los años 2003 y 2010, y concluyen que el principio orientador de las políticas de igualdad entre mujeres y hombres fue la transversalidad en la perspectiva de género (*gender mainstreaming*), ya que en todos los ámbitos de gobierno se tuvo en cuenta las necesidades específicas de las mujeres y se incorporaron acciones positivas en su favor. Destaca la aprobación del V Plan de Acción y Desarrollo de las Políticas de Mujeres en Cataluña (2005-2007)¹⁵. En el plan se declara la intención de conseguir “que la transversalidad de las políticas de mujeres sea aplicada a todas las políticas y actuaciones que lleve a cabo la Generalitat de Cataluña”. Una de las

11 Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE de 29 de Diciembre de 2004, nº 313.

12 Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE de 15 de Diciembre de 2006, nº 299.

13 LOI 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE de 23 marzo 2007, nº 12611.

14 Ley 13/2005 por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, BOE de 2 de Julio de 2005, nº 157

15 Ver http://www20.gencat.cat/docs/icdones/serveis/docs/publicacions_eines02cast.pdf

principales novedades del plan fue que se elaboró con las aportaciones de los distintos departamentos de la Generalitat y de la Administración Local, de representantes políticos y sindicales y de las entidades y asociaciones de mujeres de Cataluña, y que preveía que la colaboración se mantuviera durante el proceso de seguimiento y evaluación.

Como afirman estos autores, la desigualdad de género alcanzó legitimidad política, y las políticas que se llevaron a cabo no se limitaron a la igualdad formal, sino que se reconoció la existencia de discriminaciones directas e indirectas e invisibles, y se buscó la transformación de las relaciones de género que sustentan estas discriminaciones. Uno de los ámbitos de actuación predominantes fue el de la participación, también el ámbito académico y científico, el ejemplo más ilustrador del cual es la creación del IEDG y el Máster oficial, con el apoyo del ICD.

Feminismo y acción política en los estudios de género

En este contexto político-legislativo, fue la acción de las investigadoras y de la dirección del ICD las que impulsaron la creación del instituto y del máster.

Las investigadoras que formaron parte de los inicios del IEDG actuaron como masa crítica, no entendida respecto a un incremento de la cantidad relativa de mujeres -de hecho las investigadoras en género no son mayoría en las universidades- sino en el sentido de Valcárcel (1997), que indica que la masa crítica implica “un cambio cualitativo en las relaciones de poder que permite por primera vez a la minoría utilizar los recursos de la organización o de la institución para mejorar su propia situación y la del grupo al que pertenece” (1997: 176). García de León (1999) muestra las particularidades de los estudios de género en España, especialmente ligados al contexto social y político. La autora señala como, a partir de 1991, se produjo un refinamiento en la producción científica, favoreciendo la consolidación y legitimización (con matices dependiendo de las universidades) de los estudios de género. Este aspecto fue clave en el inicio de las negociaciones de las investigadoras en sus respectivas universidades. En las universidades más grandes, donde las investigadoras constituían una masa crítica, las negociaciones fueron más ágiles, mientras que las pequeñas negociaban con el argumento de que no podían quedar fuera de una propuesta tan novedosa y que agrupaba a investigadoras y universidades de toda Cataluña. Complementariamente, el IEDG también ha retroalimentado este aspecto, ya que ha catalizado la legitimización y la institucionalización de los estudios de género en Cataluña.

Como se ha visto con el entramado o proceso institucional, las investigadoras utilizaron un marco legislativo propicio para negociar la creación del IEDG con el objetivo de visibilizar sus trabajos y las del grupo. En este sentido Dahlerup (1993) indica que un cierto número de personas no constituyen por sí mismas una masa crítica, sino que una condición imprescindible es que haya voluntad política e institucional para ello.

Formación y transferencia de conocimiento

Finalmente, otro de los elementos para el análisis, más ligado al impacto del IEDG que al contexto de creación, es su contribución a la formación y a la transferencia de conocimiento. Referente a la formación, como se ha visto, la demanda del máster no ha hecho más que crecer desde su creación, de manera que se están formando a futuras profesionales de distintas disciplinas que van a trabajar directamente en

temas de género (en el ámbito académico o más profesional) o van a poder incorporar esta perspectiva en su futura actividad laboral. Además, desde el IIEDG se organizan jornadas de reflexión y talleres, abiertas al alumnado pero también a profesionales y a la sociedad en general, sobre temas de género.

Pero, sin lugar a dudas, la contribución más notoria del IIEDG y del máster, es la de tejer una red de especialistas en Cataluña en la teoría y análisis de género, en los ámbitos profesionales y de investigación. En la creación del máster y del instituto, participaron y colaboraron, por primera vez, grupos que eran heterogéneos, en cuanto a las disciplinas, las universidades y, sumando más complejidad, al territorio; creando una propuesta común innovadora y exitosa.

El impacto de esta red ha sido positivo en las investigadoras. En las universidades grandes, y gracias al trabajo de las comisiones del IIEDG, se ha creado una red propia entre departamentos e investigadoras que antes trabajaban de manera más o menos aislada sus investigaciones con perspectiva de género. Las investigadoras de universidades pequeñas disponen de un espacio donde compartir experiencias con otras investigadoras en temas de género que no sería posible en sus universidades. Algunas de las investigadoras del IIEDG han sido las responsables de la implementación de políticas de igualdad en sus universidades, a través de las Unidades de Igualdad, ocupando además lugares de prestigio. El instituto y el máster están contribuyendo a la legitimización de los estudios de género en Cataluña.

Actualmente las integrantes del IIEDG están trabajando en la ampliación de esta red fuera de la academia, especialmente en los colegios profesionales, puesto que son un elemento activo clave en la promoción de las mujeres fuera de la academia, y ya ha dado sus frutos con la firma de un convenio de colaboración con el Colegio de periodistas de Cataluña.

Complementariamente, la red se está ampliando a entidades que trabajan en temas de género de manera directa e indirecta: asociaciones de mujeres, ayuntamientos, administración pública en general, así como también con bibliotecas y editoriales para poder dar difusión a sus estudios, ampliando su ámbito de intervención a la sociedad en general.

El IIEDG por lo tanto, mientras que en sus inicios se planteó dar visibilidad a la investigación con perspectiva de género, se ha tornado una institución multifacética. Sin embargo, plantea algunos retos.

Uno de los mayores logros del instituto y del máster es la consolidación de su carácter interuniversitario. Sin embargo no puede afirmarse lo mismo respecto a su carácter interdisciplinar. La lógica institucional de querer llevar a cabo iniciativas de este tipo choca a veces con las dinámicas académicas. Uno de los aspectos a tratar en el futuro es el de la viabilidad de investigación interdisciplinar en estudios de género.

A menudo se habla de interdisciplinariedad cuando en realidad es pluridisciplinariedad. Tanto en el IIEDG como en el Máster participan personas de distintas disciplinas, aunque es discutible afirmar que la investigación y la formación que llevan a cabo ambas instituciones sea efectivamente interdisciplinar. Sobre este particular influyen tanto aspectos ligados a los requerimientos y tradiciones teórico-metodológicas de las distintas disciplinas que participan de los estudios de género, como la propia lógica de valoración de resultados y distribución de recursos, así como de reconocimiento y de carrera profesional que impera en el ámbito académico. Y es que la investigación se gesta principalmente en los grupos de investigación a menudo ligados a Departamentos de disciplinas concretas, y si las investigadoras quieren crecer en sus Departamentos hay muchas reticencias a elaborar propuestas interdisciplinares. Si bien es verdad que la investigación se hace colectivamente, se premia individualmente. Los incentivos a trabajar de manera interdisciplinar son bajos, y muchas veces operan en el anhelo personal más que en la lógica académica.

Este hecho se ve agravado por el carácter interuniversitario, que dificulta aún más el diálogo entre departamentos de universidades distintas. Uno de los retos que se plantean es el de hacer pedagogía de

los beneficios de la interdisciplinariedad, no solo entre las propias investigadoras del IIEDG, sino especialmente en departamentos y universidades. Sin embargo, fomentar la interdisciplinariedad requiere de reflexión, lo que implica tiempo del que no se dispone cuando se entra en la lógica académica actual que premia y requiere constantes publicaciones e investigaciones. Además, las dinámicas administrativas y la excesiva burocratización de la investigación también dificultan las iniciativas interuniversitarias e interdisciplinares.

Respecto a la construcción de conocimiento, García de León (1999) apuntaba en su artículo “Los Estudios de género España (un balance)”, como una debilidad de estos la predilección por el estudio del cuerpo, de la sexualidad, de la maternidad, de la fisiología femenina y de las profesiones próximas a la naturaleza femenina. Analizando brevemente las últimas investigaciones producidas por las alumnas en el marco del máster del IIEDG, observamos la predilección por los estudios de la maternidad y de la sexualidad, ligados al estudio feminista de la cultura y la identidad. En esta línea García de León (1999) también apuntaba como una de las debilidades en los estudios de género la dialéctica utilizada de la dominación y de la opresión, que llevan a una “autofascinación por la desgracia” en palabras de la autora. La especialización en estudios de género, argumenta, lleva a veces consigo que se realicen estudios esencialistas, en consonancia con las reflexiones del párrafo anterior, y que no se pongan en relación las desigualdades de género con otras, como las de clase social, que analice por qué mediaciones específicas se ejerce la dominación.

Por otra parte, la especialización en políticas públicas del máster es la menos demandada, y sí constituye un reto de futuro el aumentar el alumnado que escoge esta vía de especialización para así fomentar que futuras profesionales del desarrollo de políticas incorporen la transversalidad del género.

Respecto al alumnado y al profesorado, el género masculino sigue estando poco representado, en ambos casos. Los estudios de mujeres y género se perciben como un ámbito femenino. La eclosión de los estudios sobre las así llamadas nuevas masculinidades, junto al renovado interés por el cuerpo, la sexualidad y la orientación sexual, están abriendo una cierta brecha en ese sentido. Por último, el impacto de la dimensión de género en la investigación y en los programas de disciplinas ajenas a las ciencias humanas y sociales, sigue siendo escaso. La presencia de investigadoras e investigadores de las ciencias naturales y las ingenierías, por ejemplo, en el instituto, añadiría más complejidad a la institución, pero enriquecería el debate interdisciplinar.

Lecciones aprendidas para el desarrollo de posgrados compartidos

En este apartado se pretende hacer un balance, a modo de síntesis, de las lecciones aprendidas en el proceso que condujo a la creación del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género y del Máster Oficial en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía en Cataluña. A lo largo del texto, se ha querido poner de relieve la complejidad en la creación de un instituto como el IIEDG. Muchos factores confluyeron en el contexto de su creación.

En primer lugar, el marco legislativo propició la creación de redes para la institucionalización de la investigación interuniversitaria e interdisciplinar. Acerca del carácter interuniversitario de estas redes, destacan los artículos 10 de Ley Orgánica de Universidades de España de 2001 (LOU) y el artículo 23 de la Ley de Universidades de Catalunya de 2003 (LUC). En estos se contempla la figura de los Institutos Universitarios y se detalla que podrán ser contruidos por una o más universidades mediante convenios u otras formas de cooperación. Respecto al fomento de acciones o políticas para la igualdad

entre mujeres y hombres, destaca la aprobación del V Plan de Acción y Desarrollo de las Políticas de Mujeres en Cataluña (2005-2007), donde se declara la intención de aplicar la transversalidad de dichas políticas a todas las actuaciones del gobierno catalán. En este sentido Pastor *et al.* (2011) muestran el aumento exponencial de las políticas del gobierno catalán en materia de igualdad entre mujeres y hombres a partir del 2004.

En segundo lugar, en el tiempo de creación del Instituto (periodo 2003-2010) el contexto social y político -español y catalán-, era especialmente favorable para fomentar y poner los temas de género en la agenda. La obertura en el debate político sobre temas de género tiene una influencia clara en el éxito de las iniciativas (Lombardo, 2003). Destaca la iniciativa del Instituto Catalán de las Mujeres, órgano impulsor de las políticas de igualdad en Cataluña, de elaborar un registro para visibilizar los grupos de investigación en temas de género en las universidades catalanas y la firma por parte de los rectores (todos hombres) de las universidades integrantes del instituto del preacuerdo para su creación.

Por último, la voluntad política, académica y personal de investigadoras catalanas con una trayectoria dilatada en temas de género que se organizaron para poner sus esfuerzos a plena disposición de la iniciativa. Actuaron como masa crítica en el sentido de que movilizaron los recursos físicos y humanos, amparándose en el contexto político y legislativo para visibilizar sus grupos de investigación y crear una red entre académicas en temas de género.

El proceso empezó en 2003, y arrancó definitivamente en 2010 (primer año en que confluyeron la docencia del máster, el funcionamiento de todas las comisiones, y se haría efectiva la financiación que haría posible el último impulso). Por lo tanto, fue un proceso relativamente largo en el tiempo fruto de la convergencia entre los tres elementos mencionados anteriormente.

Respecto a su funcionamiento, el balance general es satisfactorio: la demanda del máster es muy positiva y muestra el deseo creciente de las jóvenes por los estudios de género; paulatinamente se han ido integrando al instituto otras entidades no académicas, ampliando su ámbito de visibilidad y de actuación; y se ha creado un espacio de encuentro y reflexión de investigadoras de todo el territorio catalán en temas de género. Sin embargo surgen algunos retos interesantes a tener en cuenta en el desarrollo de posgrados interuniversitarios e interdisciplinares en temas de género:

- Uno de los aspectos a tratar en el futuro debe ser el de poder hacer realmente investigación interdisciplinar en estudios de género, ya que muchas veces se habla de interdisciplinariedad cuando en realidad es pluridisciplinariedad. Los incentivos a trabajar de manera interdisciplinar son bajos, y muchas veces operan en el anhelo personal más que en la lógica académica.
- El carácter interuniversitario del instituto también dificulta el desarrollar proyectos interdisciplinares, especialmente cuando las universidades están alejadas en el territorio.
- Respecto a la construcción de conocimiento, se observa en los trabajos desarrollados por las alumnas del máster una predilección por los estudios de la maternidad y de la sexualidad, temas que como apunta García de León (1999) pueden caer en esencialismos.
- En este sentido, la especialización en políticas públicas del máster es la menos demandada, y sí constituye un reto de futuro el de aumentar el alumnado que escoge esta vía de especialización para así fomentar que futuras profesionales del desarrollo de políticas incorporen la transversalidad del género.
- Respecto al alumnado y al profesorado, debería fomentarse la incorporación de más hombres, para visibilizar la problemática de las desigualdades de género entre ellos y que también puedan desarrollar iniciativas o políticas en el ámbito que nos ocupa.

Bibliografia

- Dahlerup, D (1993). De una pequeña a una gran minoría: una teoría de la 'masa crítica' aplicada al caso de las mujeres en la política escandinava. En *Debate feminista Revista mexicana*, 165- 206. Septiembre.
- García de León, M. A. (1999). Los Estudios de Género en España (Un balance). *Revista Complutense de Educación* , 10 (2), 167-187.
- Lombardo, E. (2003). La europeización de la política española de igualdad de género. *Revista Española de Ciencia Política*(9), 65-82.
- Memoria IIEDG 2009-2010 <https://www.IIEDG.org/que-es/Memoria200910ambadjunts.pdf>
- Memoria IIEDG 2011-2012 <https://www.IIEDG.org/imatges/Combinar.pdf>
- Pastor, I., Pontón, P., Brunet, I., & Belzunegui, À. (2011). Societat catalana i polítiques públiques contra les desigualtats. Les polítiques de dones i d'igualtat per raó de gènere a Catalunya. A J. M. Masjuan *Societat Catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Platero, R. (2009). "Una mirada sobre la interseccionalidad, la construcción del género y la sexualidad en las políticas de igualdad centrales, de Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco. En *IX Congreso AECPA*. Málaga septiembre 25.
- Serret, E. (1999). Hermenéutica y feminismo. Por qué es interdisciplinaria la teoría del género. *Iztapalapa* (45).
- Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. (U. d. Instituto de la Mujer, Ed.) Madrid: Cátedra.

Normas jurídicas

- Boletín Oficial del Estado (BOE) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Convenio de colaboración entre el Departamento de Innovación, Universidades y Empresa, la Universidad de Barcelona y el Instituto Catalán de las Mujeres, para contribuir a la creación del Instituto Interuniversitario de Mujeres y Género como Instituto Interuniversitario de Investigación, 2 de Julio de 2007 <https://www.IIEDG.org/que-es/conveni.pdf>
- Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña (DOGC) Ley 1/2003 de 19 de Febrero, de universidades de Cataluña (LUC) http://www.aqu.cat/doc/doc_42617737_1.pdf
- Orden IUE/217/2008 de creación del Instituto Interuniversitario de estudios de Mujeres y Género como Instituto de investigación de carácter interuniversitario de la UB, UAB, UPC, UdG, UdL, URV, UVIC y publicada en el Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), Nº5131 <https://www.IIEDG.org/que-es/DOGC.pdf>
- Preacuerdo para la creación del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género (UB, UAB, UdG, UPC, URV, UdL, UVIC), 15 de Septiembre de 2005 https://www.IIEDG.org/que-es/PREACORD_2005.pdf

Programa de Posgrado Regional en Estudios de la Mujer UNA –UCR: Una experiencia de ejecución compartida

María Luisa Preinfalk Fernández*

Presentación

En el presente documento se describe la estructura y forma de operación del Programa de Posgrado Regional en Estudios de la Mujer, ejecutado de manera conjunta entre el Instituto de Estudios de la Mujer (IEM), de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR). El objetivo de compartir algunos aspectos relacionados con la implementación de esta experiencia es brindar insumos para la estructuración y funcionamiento de otras iniciativas conjuntas entre instituciones de educación superior.

El documento se inicia con una descripción de los antecedentes que influyeron en la creación del programa y sus planes de estudio. Posteriormente se explica la estructura organizativa implementada en la operación del mismo, se detallan algunos de los principales trámites académicos-administrativos realizados durante la ejecución y aspectos relacionados con la administración financiera. Se concluye con un detalle de aquellas características consideradas fortalezas del programa.

Antecedentes

Dos tipos de elementos constituyen el marco de antecedentes del Programa de Posgrado Regional en Estudios de la Mujer.

En primer lugar, el impulso que Costa Rica y otros países de la región centroamericana brindaron a la implementación de políticas dirigidas a las mujeres y la familia en los años setenta y ochenta, mediante las instituciones estatales, las cuales generaron nuevas demandas de formación del personal profesional que participaba en la formulación, administración y ejecución de diversos tipos de iniciativas y proyectos. Todo ello enmarcado en la Década de las Naciones Unidas sobre la Mujer, Igualdad, Desarrollo y Paz (1975-1985), período dedicado al análisis de la situación de las mujeres en el mundo y a la definición de estrategias orientadas a eliminar su discriminación (UNA y UCR, 2008a).

En segundo lugar, diversos organismos regionales e intergubernamentales impulsaron en la región experiencias tendientes a formar profesionales con nivel de posgrado, que se insertaran en el campo de

* Directora Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional, Costa Rica. Doctoranda en Desigualdades Sociales e Inclusión Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Máster en Estudios de la Mujer, Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica.

la docencia, la investigación y la promoción de las mujeres desde una perspectiva de género. En este contexto, ambas universidades habían desarrollado esfuerzos institucionales encaminados a promover y fortalecer los Estudios de la Mujer como disciplina académica, lo que facilitó la convergencia en un proyecto académico común que permitiera sistematizar de manera rigurosa la formación en esta área.

Fue así como en el segundo semestre del año 1993 se abrió la primera promoción de la Maestría en Estudios de la Mujer (MAEM), que tres años más tarde, fue declarada carrera regional del Sistema de Carreras Regionales de la Confederación Universitaria Centroamericana (Maestría Regional en Estudios de la Mujer, 20012a).

Posteriormente, en el año 2002, ante la necesidad urgente de atender la problemática de violencia contra las mujeres que enfrentaba Costa Rica, en lo referido especialmente a formar profesionales capaces de formular, ejecutar y evaluar políticas y programas y dar atención directa a las personas víctimas, y considerando la madurez académica y administrativa que había adquirido el programa, se concretó la propuesta de desarrollar una maestría que ofreciera herramientas teóricas, conceptuales y prácticas para analizar y atender este flagelo. Fue así como se creó la Maestría en Violencia Intrafamiliar y de Género (MAVIGE) (UNA y UCR, 2008b).

A la fecha se han impartido ocho promociones de la MAEM en las sedes centrales de ambas universidades y seis promociones de la MAVIGE. De esta última maestría dos promociones se desarrollaron en una sede regional (Región Chorotega). En ambas maestrías se han graduado cerca de 100 estudiantes.

La MAEM es una maestría académica, cuya modalidad de trabajo final de graduación es una tesis. Al concluir el plan de estudios, el estudiantado presenta el examen de candidatura donde expone su diseño de investigación. Una vez aprobado continúa con el trabajo de campo y desarrolla la investigación. Por otra parte, la MAVIGE es una maestría profesional, en la cual se realiza una investigación aplicada a lo largo de varios talleres de investigación que forman parte del plan de estudios, permitiendo que el estudiantado se gradúe al concluir los cursos (UNA, 2005).

Estas características de ambas maestrías han derivado, en la práctica, en diferencias considerables en los tiempos de graduación de la población estudiantil. Por ejemplo, el tiempo promedio de graduación en la MAEM es de seis años, mientras que en la MAVIGE es de dos años, situación que influye en la decisión de cursar uno u otro posgrado. En la práctica se ha inscrito una mayor cantidad de estudiantes en la MAEM (las promociones de ambas maestrías se abren de manera simultánea), pero una vez avanzado el programa un número considerable ha solicitado traslado a la MAVIGE, por la situación mencionada.

A continuación se detallan algunas particularidades de la organización del programa que posibilitaron su ejecución como posgrado conjunto entre dos instituciones de educación superior de Costa Rica.

Estructura organizativa del programa

Para poner en práctica un programa conjunto entre dos universidades que cuentan con normativa propia y tienen definidos de manera particular sus procesos administrativos-académicos, se diseñó una estructura organizativa con la flexibilidad suficiente para que se ajustara a los requerimientos de ambas instituciones y que a su vez permitiera un aprovechamiento racional de los recursos y potenciara las experiencias acumuladas por cada una de las partes (UNA y UCR, 1993b). Se creó así una Comisión Académica Interinstitucional (CAI), como órgano rector del programa, una Comisión Académica y una coordinación académica-administrativa en cada universidad. A continuación se explican las funciones y alcances de cada instancia.

La CAI es la instancia rectora del programa. Está integrada por las coordinadoras y cuatro académicas de cada universidad y un(a) representante estudiantil. Es presidida de manera alterna por las coordinadoras y se reúne de manera alterna en cada universidad, al menos una vez al mes o cuando las coordinadoras la convoquen. Las coordinadoras someten a consideración de esta comisión aquellas decisiones relevantes sobre los procesos académicos y académicos-administrativos, que implican la toma de decisiones para la correcta ejecución del programa. Sus principales funciones son: definir las políticas académicas y administrativas, decidir la apertura de nuevas promociones, proponer modificaciones a los planes de estudio, velar por el cumplimiento de los reglamentos, participar en los procesos de evaluación de las actividades, nombrar al personal académico, aprobar el presupuesto anual, entre otras (UNA y UCR, 1993b).

Cada institución cuenta a su vez con una Comisión Académica, que en el caso de la UNA se denomina Consejo de Gestión Académica (CGA) y está integrado por la coordinadora del programa, la directora del IEM (unidad a la que está adscrito el posgrado), dos académicas y un(a) representante estudiantil. Esta instancia es la responsable de la orientación general del programa, asesora a la coordinación en la toma de decisiones y vela por la articulación de los posgrados con el quehacer académico y objetivos de la unidad académica a la que están adscritos (UNA, 2005). En la UCR existe una Comisión Académica similar, que junto con el CGA conforman la CAI.

Con el fin de garantizar el adecuado flujo de información y facilitar las tareas que se realizan en las sedes de ambas universidades el programa cuenta con una coordinadora en cada universidad. Cada coordinadora es nombrada en su universidad en cumplimiento con lo establecido en la normativa del sistema de estudios de posgrado respectivo, labora a tiempo parcial para el programa y dispone del apoyo de una secretaria a tiempo completo. En el caso de las promociones que se desarrollaron en la sede regional, se contó con una persona destacada en la zona que realizó funciones de coordinación, con el apoyo de una secretaria a tiempo parcial. Se dispone de un espacio físico debidamente equipado para la coordinación del programa en cada universidad.

Esta estructura administrativa descrita ha permitido mantener una estrecha coordinación entre las dos universidades en la ejecución del programa, tanto en aspectos administrativos, como académicos. Disponer de un espacio de encuentro de académicas de ambas universidades –en la CAI-, ha fortalecido la toma de decisiones y ha permitido desarrollar acciones continuas de mejoramiento del programa.

Los aspectos antes descritos se encuentran detallados en un reglamento del programa (UNA y UCR, 1993b y 1995b).

Trámites académicos-administrativos

Con el objetivo de solventar el hecho de que los procesos académico-administrativos, como el registro de estudiantes, la inclusión de la oferta de cursos, el nombramiento de docentes, la matrícula, actas de calificaciones, la duración de los ciclos lectivos, entre otros, se programan en momentos diferentes en cada universidad, se tomó el acuerdo de que la UNA sería la sede administrativa del programa (UNA y UCR, 1995a). Esto llevó a cumplir con el calendario y trámites estipulados en la UNA y posteriormente remitir la documentación a la UCR para su registro, de manera que cada estudiante dispusiera de un expediente actualizado en cada universidad.

El programa otorga titulación conjunta. Los trámites de graduación pueden realizarse en cualquiera de las dos universidades. Inicialmente las universidades participantes acordaron que se alternarían las

graduaciones de sus estudiantes, una por universidad en el caso de la MAEM y en el caso de la MAVIGE se alternarían las promociones.

El programa se encuentra adscrito al IEM de la UNA y al Sistema de Estudios de Posgrado de la UCR (SEPUCR). En esta última universidad el programa recibe apoyo directo por parte del Centro de Investigaciones en Estudios de la Mujer (CIEM). Existe una relación estrecha de colaboración mutua entre el IEM, el CIEM y el programa, mediante el aporte de recursos humanos y materiales para fortalecer sus actividades académicas y administrativas.

Administración financiera

El manejo financiero del programa se centraliza en la UNA. Los recursos financieros generados por el programa (principalmente por concepto de matrícula) son administrados por la Fundación para el Desarrollo Académico de la UNA (FUNDAUNA), donde se mantiene una cuenta financiera conjunta de las dos universidades. Los recursos que ingresan a esta cuenta se utilizan para cubrir gastos académico-administrativos y aproximadamente dos veces al año, el saldo de esta cuenta se distribuye en partes iguales entre las universidades. El registro contable, la elaboración de estados financieros, reportes e informes los realiza la FUNDAUNA. El costo de su gestión se cubre mediante la aplicación de un porcentaje sobre los fondos ingresados a la cuenta.

Cada universidad tiene, a su vez, su propia cuenta (en su universidad) para la administración financiera de los recursos que le corresponden, cuyo manejo y utilización se realiza en forma autónoma. Asimismo se mantienen cuentas en la Administración Financiera de la UNA para la recepción de recursos provenientes de otras instituciones estatales que han apoyado el programa. Por ejemplo, se suscribió un convenio de cooperación con el Poder Judicial de Costa Rica, con el fin de becar a algunas(os) de sus funcionarias(os) que quisieran cursar el posgrado, y con el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), para financiar una parte de los costos de la apertura de las promociones de la MAVIGE impartidas en la sede regional.

Cada universidad realiza inversiones en equipo, materiales y otros, a partir de los recursos que ingresan a sus cuentas propias y los pone a disposición del programa, por lo que no existe la propiedad compartida sobre ningún activo.

Una parte de los costos administrativos para el desarrollo del programa se cubren con aportes de cada universidad. Por ejemplo la contratación laboral de la coordinadora en cada universidad (con media jornada laboral), una secretaria en cada universidad (con una jornada laboral) y media jornada laboral para la contratación de docentes en cada universidad. Con los recursos generados por concepto de cobro de matrícula a estudiantes se cubre una parte de la contratación de docentes y otros gastos de operación del programa.

El programa cuenta con una política de exoneración parcial de los pagos de matrícula de los cursos, dirigido a la población estudiantil que lo solicite y demuestre la necesidad de apoyo. El estudiantado que es exonerado está sujeto a mantener un buen rendimiento académico; la exoneración no obliga a brindar una contraprestación de servicios.

Procesos de evaluación

Una constante a lo largo de la implementación del programa ha sido la apertura de espacios de evaluación interna y externa, tanto del desempeño docente, como de los procesos administrativos y pertinen-

cia de los planes de estudio. Los resultados han sustentado modificaciones curriculares y acciones de mejora en la gestión administrativa, en respuesta a una política de mejoramiento continuo para ajustarse a los cambios en el contexto y los requerimientos de la población estudiantil (Maestría Regional en Estudios de la Mujer, 2012a y 2012b).

Cabe destacar que es política del posgrado que la población estudiantil evalúe a sus docentes una vez concluido cada ciclo lectivo. Los resultados de estas evaluaciones sustentan las decisiones de la CAI relacionadas con contrataciones futuras, así como las acciones de mejoramiento del desempeño del personal docente.

El último proceso de autoevaluación de ambas maestrías concluyó en junio de 2012, con el objetivo de validar la pertinencia de la oferta académica y su mejoramiento. En esta autoevaluación se concluyó, entre otros aspectos, que el Posgrado había concluido un ciclo de cerca de veinte años, durante el cual había brindado importantes aportes, relacionados con la realización de decenas de investigaciones desde las cuales se analizaron problemáticas nacionales y regionales y se generaron propuestas para su abordaje; la formación de profesionales, que desde sus ámbitos laborales han contribuido a impulsar cambios sociales; la apertura de espacios de reflexión sobre temas que promueven la igualdad, la equidad, el respeto a los derechos humanos y la diversidad, entre otros.

El cierre de este ciclo coincidió también con la conclusión del programa, que actualmente está por iniciar un proceso de plan terminal, pero que deja grandes logros y lecciones aprendidas.

Conclusiones

El Programa Regional en Estudios de la Mujer es uno de los primeros programas de realización conjunta entre dos universidades estatales en Costa Rica; su naturaleza interdisciplinaria, el carácter participativo e integrado del proyecto académico, su reconocimiento de la diversidad, su aspiración a ofrecer una visión regional sobre la condición de las mujeres y las relaciones de género constituyen las principales características de este emprendimiento conjunto, posibilitando procesos de transformación social (UNA y UCR, 2008a).

Retomando los resultados del proceso de autoevaluación del programa realizado en el año 2012 (Maestría Regional en Estudios de la Mujer, 2012a y 2012b), se tiene que el aspecto que destacó como su principal fortaleza fue la calidad profesional y personal del profesorado. Características como el dominio de los temas abordados, la amplia experiencia, el compromiso con las causas de las mujeres, el prestigio profesional y liderazgo, son las que mejor definen el perfil del equipo docente del programa.

Otro aspecto muy valorado fue la dotación de herramientas teórico-metodológicas al estudiantado para realizar un análisis crítico de la realidad social e impulsar el diseño de estrategias de acción desde diferentes ámbitos laborales en los que se encuentra inserto. El abordaje de diferentes problemáticas sociales y sus aportes a la solución de las mismas por parte del estudiantado, a través de sus trabajos finales de graduación, constituyen uno de los principales logros del programa.

También destacan como aspectos positivos el carácter interdisciplinario del posgrado, la diversidad e integralidad de las temáticas abordadas en el plan de estudios y el acceso a una bibliografía actualizada, así como el apoyo económico para la población estudiantil.

Desde el ámbito administrativo, la estructura organizativa utilizada permitió una estrecha coordinación entre las universidades, la flexibilización y simplificación de procesos, potenciar el uso de los recursos disponibles en cada institución.

Tras veinte años de gestión queda la satisfacción de haber contribuido a la formación de más de cien profesionales, nacionales y extranjeros, que de diferentes formas y desde distintos espacios continuarán aportando en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Bibliografía

- Maestría Regional en Estudios de la Mujer (2012a). *Informe Final de Autoevaluación Maestría en Estudios de la Mujer*. San José: Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.
- _____ (2012b). *Informe Final de Autoevaluación Maestría en Violencia Intrafamiliar y de Género*. San José: Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.
- Universidad Nacional (2005). *Reglamento del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional*. Heredia: UNA-GACETA 17-2005.
- Universidad Nacional y Universidad de Costa Rica (1993a). *Convenio de Cooperación entre la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional para el establecimiento del Programa Conjunto de Maestría en Estudios de la Mujer*. San José: Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.
- _____ (1993b). *Reglamento de la Maestría en Estudios de la Mujer*. San José: Comisión Académica Interinstitucional, Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.
- _____ (1995a). *Addendum al Convenio de Cooperación entre la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional para el establecimiento del Programa Conjunto de Maestría en Estudios de la Mujer*. San José: Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.
- _____ (1995b). *Reglamento de Tesis Maestría en Estudios de la Mujer*. San José: Comisión Académica Interinstitucional, Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.
- _____ (2008a). *Plan de estudios Maestría en Estudios de la Mujer. Modificaciones 2008*. San José: Universidad de Costa Rica.
- _____ (2008b). *Plan de estudios Maestría en Violencia Intrafamiliar y de Género. Modificaciones 2008*. San José: Universidad Nacional.

2. Mallas curriculares para un posgrado en inclusión social y equidad desde una perspectiva de género interseccional

La incorporación de la perspectiva de género y la inclusión social en la currícula universitaria de la UNAM

Ana Buquet*

Antecedentes

Incorporar los estudios de género y la inclusión social en los planes y programas de estudio en licenciaturas y posgrados de la UNAM ha sido uno de los objetivos centrales en los procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en esta institución. Sin embargo, es una de las tareas que se encuentra más rezagada y que se ha topado con distintos obstáculos institucionales.

En México, la primera incursión sobre estos temas se remonta a la década de los años setenta con un curso impartido por Alaíde Foppa, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Esta asignatura, que en un principio se llamó *Sociología de las minorías* y posteriormente *Sociología de la mujer*, nunca obtuvo el estatus de obligatoria y se dejó de impartir en 1980 cuando Alaíde Foppa fue desaparecida por el gobierno guatemalteco (Cardaci, Goldsmith, & Parada-Ampudia, 2002).

De acuerdo a un estudio sobre programas y centros de estudios de la mujer y de género en México, en la década de los ochenta se crearon algunas asignaturas de licenciatura, con carácter obligatorio y optativo, en carreras como Psicología y Enfermería y en algunos posgrados de psicología (Cardaci, 2002: 249).

En un estudio posterior, se pudo observar que la mayoría de los programas y centros analizados sí desarrollan actividades de formación en estudios de género, pero no están incorporadas en los planes y programas de estudio, por lo que no cuentan con valor en créditos¹. Las actividades docentes de centros y programas se imparten a través de cursos, talleres y diplomados que se organizan de manera independiente a la malla curricular de las carreras o posgrados que ofrece la universidad². Por esta razón, la presencia de materias con perspectiva de género en licenciatura es escasa y en posgrado normalmente el género aparece como área o línea de trabajo dentro de un programa destinado a otra disciplina (Buquet, 2005).

En la UNAM también son pocas las asignaturas relacionadas a temas de género. Existen unas cuantas en algunas facultades y en ciertas carreras, pero todas ellas son optativas³. Respecto a los posgrados

* Doctora en Sociología (FCPyS de la UNAM), Maestra en Psicología (FP de la UNAM). Directora del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras y docente en cursos especializados, seminarios y diplomados en temas de género, sexualidades, identidades, equidad y educación.

1 Los créditos son puntos que se le otorgan a las materias, obligatorias u optativas, que se encuentran dentro del programa de estudios de una licenciatura o un posgrado.

2 Este tipo de actividades están consideradas como actualización profesional o educación continua.

3 Martha Leñero y Marián Gulías, septiembre de 2011, Anexo 5. Asignaturas relacionadas con los estudios de género en los mapas curriculares de las licenciaturas y posgrados de la UNAM (sin publicar).

solo hay especialidades y seminarios optativos. A la fecha no existe una maestría, ni mucho menos un doctorado, en estudios de género en la UNAM.

No cabe duda que los estudios de género han transitado un largo camino para lograr su reconocimiento y legitimación dentro de las universidades. Son muy pocas las instituciones de educación superior en México que cuentan con algún programa de posgrado dedicado a los estudios de género. Las IES que tienen una maestría o una especialidad en estos temas son también aquellas que llevan años con un centro o programa que ha impulsado desde adentro su creación.

Mientras el tema continuaba circulando por los márgenes de la academia, los centros y programas de género promovían diversas actividades para divulgar esta perspectiva, despertar interés y promover su incorporación en el conocimiento universitario. En este proceso jugó un papel importante la apertura de seminarios y talleres de investigación para el desarrollo de tesis con enfoque de género desde diferentes disciplinas, así como la formación de estudiantes a través de servicios sociales y prácticas profesionales (Buquet, 2005).

Los centros y programas en estudios de género han jugado un papel fundamental en dar a conocer y promover esta perspectiva. Sin embargo, la permeabilidad que ha logrado la temática de género al interior de los programas de estudio en las universidades ha sido mínima. Resalta la dificultad para incorporar esta temática como materia obligatoria en las carreras universitarias y para crear programas de posgrado en género.

Como se ha comentado a lo largo de este texto, la perspectiva de género transita de manera marginal como materia optativa o en diversos formatos (cursos, talleres, seminarios, diplomados) que no logran un reconocimiento real al no contar con valor en créditos dentro de las carreras y mucho menos una integración en la totalidad de los planes de estudio universitarios o una transformación general del currículum (Buquet, 2005).

Los centros y programas en estudios de género en México han logrado más impacto hacia el exterior de los muros universitarios. En el ámbito gubernamental estas entidades académicas participan en la profesionalización y formación de recursos humanos con perspectiva de género, concretamente de funcionarias y funcionarios que ocupan distintos niveles en la jerarquía institucional. También se trabaja en la formación de cuadros de organizaciones no gubernamentales.

Estos espacios académicos, normalmente con pocos recursos económicos y humanos, son los que impulsan la incorporación de la perspectiva de género y la inclusión social en la currícula universitaria, la realización de investigaciones y el diseño e implementación de políticas institucionales.

Sin los programas y centros en estudios de género difícilmente se hubieran logrado los avances que hoy conocemos y vivimos en las instituciones de educación superior.

Situación actual

Es importante establecer una diferencia central en la incorporación de las temáticas de género e inclusión social en la currícula universitaria. Por un lado están los procesos de transversalización, dirigidos a dar a conocer la perspectiva de género e inclusión social en la formación de estudiantes de nivel superior sin importar el área disciplinaria en la que se ubiquen. Por otro lado están los procesos de formación de especialistas en género e inclusión social, orientados a crear nuevos cuadros de investigación.

En el caso de la transversalización, el objetivo no es formar especialistas en este campo de estudio, sino proporcionar a las y los estudiantes universitarios(as) elementos teóricos y metodológicos que les

permita comprender la producción arbitraria de las distintas formas de desigualdad social y otorgarles “herramientas para el análisis crítico sobre los propios paradigmas de su disciplina” (Buquet, 2011: 214). Adicionalmente, la discusión en clase sobre temas de equidad e inclusión apuntan a provocar procesos de reflexión personal que orienten al estudiantado a desarrollar valores de respeto a la diversidad humana.

La incorporación de la perspectiva de género y la inclusión social “en la formación de recursos humanos dentro de las universidades, enriquece los procesos epistemológicos y otorga nuevas herramientas conceptuales y prácticas para la comprensión y contribución a diversas problemáticas sociales que se originan en la desigualdad entre hombres y mujeres” (Buquet, 2011:214).

En este aspecto, la UNAM tiene una experiencia muy reciente que vale la pena resaltar. Una de sus unidades foráneas, creadas ex profeso para la descentralización y la presencia de la Universidad Nacional en otros estados de la República, acaba de incorporar una asignatura sobre género en todas las carreras universitarias. Se trata de la Escuela Nacional de Estudios Superiores en Morelia (ENES-Morelia). Una sede de la UNAM que aprovechó la coyuntura de creación para introducir materias de carácter transversal en todas las licenciaturas que imparte. Una de estas asignaturas se titula Trayectos de género: Encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM, desarrollada por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en el marco del proyecto Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM.

La experiencia de incorporar esta asignatura en la ENES-Morelia ha sido fundamental y se requirió del trabajo conjunto entre distintas entidades universitarias. El trabajo del PUEG en el diseño de una materia lo suficientemente amplia para poder insertarse en cualquiera de las carreras que se imparten en la ENES-Morelia. La voluntad política de las autoridades de esta entidad académica para estructurar los planes de estudio de manera que se integren en todas las carreras temas tan importantes como el género. Adicionalmente, la ENES-Morelia, con ayuda del PUEG, se abocó a la búsqueda del personal docente idóneo para impartir esta materia y ha realizado distintas actividades académicas en torno al tema para generar expectativas en el estudiantado. Esta es una experiencia de transversalización de la perspectiva de género que vale la pena analizar.

En este caso participará un pequeño grupo de estudiantes, a diferencia del caso anterior en el que la totalidad de la población estudiantil está expuesta al tema. Este grupo previamente optó por profundizar sus conocimientos en el campo de la desigualdad, tienen una orientación vocacional para desarrollar su trabajo profesional desde una perspectiva crítica que se orienta a develar y deconstruir las desigualdades sociales. A diferencia de la transversalización en el nivel superior que involucra a una gran cantidad de estudiantes, pero sin profundizar en el tema, la formación especializada crea nuevos cuadros de expertas y expertos que orientarán su quehacer profesional a producir y transmitir nuevo conocimiento sobre las desigualdades sociales y a generar políticas destinadas a disminuir las asimetrías entre los distintos colectivos. Aquí es donde se insertan los programas de posgrado sobre estudios de género e inclusión social.

En México son pocas las universidades que cuentan con programas de posgrado especializados en estos temas. Una revisión realizada en 2011 (Leñero & Gulías) muestra que en el país hay solo seis instituciones de educación superior con algún programa de posgrado en estudios de género. Un análisis de la oferta académica de posgrados en el área metropolitana (México, D.F.) realizado en 2013 (Leñero) incorpora una nueva institución.

En estas revisiones se aprecian temas de gran relevancia. Todas estas instituciones tienen programas de maestría y/o especialidad en estudios de género o estudios de la mujer y en algunos casos están vin-

culados a otras temáticas como Economía, Educación o Derecho. En esta revisión sale a relucir que en México no existe un programa de doctorado en estudios de género, solo un par de instituciones cuentan con línea de investigación u orientación en esta temática. Este es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco que incorpora en el doctorado de Ciencias Sociales líneas de investigación sobre mujeres y feminismo.

Otro aspecto que resalta es que ninguno de los programas de posgrado en estudios de género contempla temas de inclusión social y menos aún incorporan una perspectiva interseccional. Solo en algunos casos se abordan, dentro de su estructura académica, otros marcadores de diferencia social como el envejecimiento y la diversidad sexual.

La UNAM es la única institución que tiene más de un programa de posgrado en temas de género. Sin embargo, tres de ellos son especialidades –Género y Economía, Género y Derecho y Modelos de intervención con mujeres– y uno –Orientación Interdisciplinaria de Posgrado en Estudios de Género y Crítica Cultural– es solo una orientación dentro de otros programas de posgrado, pero además no ha logrado ser institucionalizado dentro de la UNAM. Esto quiere decir que en la Universidad Nacional Autónoma de México no existe una maestría ni un doctorado en estudios de género y/o inclusión social.

Propuesta

Es necesario que la UNAM, por su historia, por su papel de liderazgo y vanguardia en diversos temas, cuente con un programa de posgrado, con maestría y doctorado, en estudios de género que incorpore una perspectiva interseccional. Se contemplan ambos niveles de posgrado porque apuntan a grados de especialización distinta desde los cuales se hacen aportes específicos al campo de conocimiento en el que están inscritos. En el caso del doctorado, el objetivo central del programa sería formar investigadoras/es sociales que estén en posición de alimentar las teorías de género, arrojando una mirada crítica sobre las relaciones y ordenamientos de género, y sobre las múltiples formas de desigualdad asociadas. Esto es consistente con el objetivo que en términos generales comprende cualquier programa de doctorado, que es:

Brindar preparación para la investigación original que genere aportes significativos al acervo de conocimientos en una disciplina, demostrando haber superado distintos niveles de complejidad en el saber que permitan avanzar, desplazar o aumentar las fronteras de un campo del conocimiento (Rama, 2007: 35).

Por cuanto hace a la maestría en género, el interés fundamental es proporcionar a quienes la cursen, los elementos para desarrollar una perspectiva de género interseccional en su campo profesional, en la crítica y diseño de políticas públicas y/o en su quehacer docente, así como las bases para hacer investigación social desde tal perspectiva. En este sentido, el objetivo es coherente con el propio de este tipo de formación: “Brindar conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario, en las ciencias, las artes, las letras o la tecnología” (Rama, 2007: 34).

Actualmente se está desarrollando una propuesta de maestría en Estudios Críticos de Género entre distintas entidades de la UNAM, entre las que participan la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán), el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) y el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). Esta propuesta de enorme importancia tiene que ser considerada como un primer paso en la creación de un programa de posgrado en estudios de género en la UNAM que tenga maestría y doctorado. Ello se enfrenta, sin embargo, a

diversas dificultades. Una de carácter institucional por la cantidad de programas de posgrado que existe en nuestra Universidad. La Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM quiere evitar que se sigan multiplicando los programas de posgrado (actualmente tiene más de 40) en la lógica de que muchos de ellos repiten o reiteran contenidos abordados en otros programas. Este problema no se presenta solamente en nuestra institución sino en toda la región latinoamericana. Hay una “proliferación [...] de maestrías en áreas cada vez más específicas del conocimiento y que actualmente superan en número a las especializaciones” (Santamaría, 1995:50). Esto responde, entre otras cosas, a una lógica de diversificación de saberes que caracteriza a los niveles de posgrado frente al pregrado, que se enfoca, más bien, en la generación de conocimientos básicos. En ese sentido, la sobreoferta puede explicarse porque

[...] las instituciones están tendiendo a especializar sus posgrados en las áreas en las cuales posean ventajas de saberes para ofertar y mantener esas opciones disciplinarias. Tal expansión se está produciendo en todas las áreas curriculares no solo por la competencia, sino por la creciente división del trabajo intelectual que promueve la sociedad del conocimiento (Rama, 2007: 51).

Íntimamente relacionado con ello, si no es que como una de sus consecuencias, está “la duplicación de planes de estudio cuyo objeto, propósitos y actividades académicas son similares y que se ofrecen en dependencias diferentes, lo que produce duplicidad de esfuerzos y recursos” (Santamaría, 1995: 62).

La propuesta de posgrado de género en la UNAM, no obstante, pretende solventar un vacío institucional en el espacio académico, pues se inscribe en un campo de estudios –el de género– que por mucho tiempo no estuvo en el centro del interés institucional y que aún en la actualidad tiene un desarrollo incipiente a nivel nacional, pero que empieza a cobrar fuerza, por responder a múltiples necesidades de tipo científico y social no solo presentes en México sino compartidos a nivel internacional. Por ello no debería ser nuevamente el caso de que los estudios de género queden al margen de la importancia, institucionalidad y reconocimiento que un programa de posgrado otorga a los campos de estudio dentro de la Universidad. Como señala Durán en referencia a los postulados de Valleys, la Universidad genera “impactos cognitivos y epistemológicos dado que al orientar la producción del saber y las tecnologías, influye en la definición de lo que se reconoce socialmente como ‘verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza...’” (2012: 30). Los estudios de género requieren de esa legitimación institucional, pues han demostrado su pertinencia en el campo de saberes especializados de la educación de posgrado.

Ahora bien, la lenta incorporación del género en las instituciones de educación superior, se vincula también de manera directa con obstáculos de índole cultural, desde dónde emergen resistencias, de las que ya hablamos, para que la perspectiva de género impacte la formación de estudiantes de las nuevas generaciones y multiplique la formación de especialistas que desarrollen su trabajo académico desde la crítica a los sistemas de subordinación. Son estas resistencias, precisamente, las que hacen socialmente relevante el avance de los estudios de género en el ámbito académico nacional, pues delatan las raíces estructurales de la desigualdad social por condición de género y por preferencia u orientación sexual. Si como se refleja en los planes de desarrollo nacional, así como en los de nuestra institución, existe como prioridad atender a este tipo de desigualdades, es necesario entonces, abordar la estructura curricular de la educación superior especializada, pues “el debate sobre políticas de posgrado e investigación conduce inevitablemente a la discusión sobre los fines sociales del conocimiento, el tipo de sociedad que se desea construir, las necesidades e intereses sociales que deben ser atendidos” (Jover, 2010: 71).

Otra problemática que enfrenta la consolidación de esta propuesta es la falta de consenso entre las entidades académicas participantes en relación a los contenidos de la malla curricular. Las distintas tendencias

teóricas y metodológicas, pero también ideológicas, entran en tensión y se disputan la orientación y los contenidos del programa académico. Aquí hay un punto más de reflexión: distintos colectivos que representan intereses comunes se enfrentan a las dificultades propias del trabajo colaborativo y la inclusión de la diversidad de miradas. Solo por hablar de feminismo, nos encontramos con múltiples corrientes teóricas que si bien parten de un mismo centro –la desigualdad social entre mujeres y hombres– tienen claras divergencias que abonan al debate académico. Están entre ellas, por mencionar algunas, el feminismo liberal, el posmoderno y el radical. Sobre este tema, resulta particularmente relevante la reflexión de Barquet:

Este punto resume lo que es para mí el reto sustantivo del feminismo académico: continuar en el camino de la solidez y la profundización teórica, sin perder el papel fundamental de crítica social y transgresión epistemológica que aportó y prometió desde sus orígenes, como queda planteado con tanta claridad en los textos de Amorós (1985) y Riquer (1998), pero que a la vez es, en la vida diaria de la academia, una paradoja que no resulta fácil de superar. Brown (1997) lo expresa con mucha claridad, advirtiendo de una tendencia por conservar y apropiarse de la verdad, frente al surgimiento de nuevos temas, de nuevas orientaciones, de nuevos sujetos. Consideración que no está por demás recordar para no cometer lo mismo que iniciamos criticando (2002: 17).

Sin embargo, los feminismos, eje fundamental –y fundacional– de los estudios de género, son tan solo una de las dimensiones del saber comprendidas en ese vasto campo. De manera paralela podemos hablar de los estudios sobre masculinidades o sobre diversidad sexual como ámbitos del conocimiento que convergen y, en ocasiones, colisionan en la apuesta por lograr la legitimación de las estructuras curriculares. El reto, se insiste, es lograr una propuesta lo bastante integradora de esa diversidad que, a la vez, responda de manera coherente a los intereses epistémicos de la institución y a las necesidades presentes en la sociedad.

A raíz de la participación del PUEG en el proyecto MISEAL, probablemente la propuesta en curso para la Maestría en Estudios de Género de la UNAM enfrentará nuevos dilemas, porque el PUEG buscará la incorporación de la perspectiva interseccional en su malla curricular como un marco conceptual y metodológico que analice los distintos marcadores de las diferencias sociales y la producción de sujetos que se constituyen en el cruce y la interacción de distintas formas de desigualdad.

En realidad el análisis de las desigualdades y la reflexión sobre el ahondamiento de las desventajas para las mujeres al constituirse como sujetos desde una clase social desfavorecida o por pertenecer a un grupo étnico indígena o afro descendiente no es novedad para el feminismo, ni los estudios de género. Abunda la producción académica feminista en donde se cuestiona la concepción de las mujeres como un colectivo pretendidamente homogéneo que padece la desigualdad de manera similar. Mohanty (1991), por ejemplo, señala el universalismo etnocéntrico que subyace al feminismo occidental, desde el cual se alimenta la idea de la superioridad occidental al producir imágenes universales sobre ‘las mujeres del tercer mundo’ como no progresistas, tradicionales e ignorantes, en contraste con la representación que tiende a hacer de las mujeres occidentales como “seculares, liberadas y con el control de sus propias vidas” (Mohanty, 1991:159). En relación con esto, la autora plantea que los sujetos se constituyen a través de relaciones sociales específicas (y no fuera de ellas) y en tal proceso intervienen factores como clase, cultura y religión (no solo el género). Se pronuncia, por tanto, a favor de generalizaciones cuidadosas e históricamente específicas que respondan a realidades completas y posibiliten, de tal modo, la elaboración de estrategias de lucha contra la opresión.

Por su parte, Kabeer (1998), desde una crítica a las políticas de desarrollo, evidencia no solo los sesgos de género subyacentes a las mismas, dado que niegan el valor que tiene para el Estado el trabajo

doméstico y reproductivo; sino que también destaca su contribución a reproducir la subordinación del 'tercer mundo' frente a los 'países desarrollados' al equiparar desarrollo económico con crecimiento económico. Plantea, así, que una auténtica política de desarrollo debe desplazar al conocimiento pretendidamente objetivo y universal para priorizar el acceso al 'punto de vista privilegiado' de los grupos más vulnerables. Propone centrar la atención en las mujeres del 'tercer mundo' para lograr un mayor acercamiento a la realidad del subdesarrollo, pues la situación de aquellas, no está marcada tan solo por una subordinación de género sino también de clase, raza y nacionalidad.

También están los aportes de Mouffe (2001), quien propone la construcción de un concepto inclusivo de 'ciudadanía'. La autora señala que el feminismo debe renunciar a la homogeneización de la 'mujer' y contemplar la pluralidad de posiciones de sujeto que esta categoría implica, para así generar vínculos a través suyo, permitiendo lo que la autora llama una 'articulación' que, si bien están precaria y contingente como las posiciones mismas en que se ubican los sujetos, facilita la unión necesaria para la movilización política. Mouffe subraya la necesidad de que el feminismo se articule con otras luchas democráticas como parte de la construcción de un proyecto de democracia plural y radical. Su posicionamiento a favor de la necesidad de una articulación entre las distintas posiciones de sujeto, es lo que distingue la propuesta de la autora de otras visiones no esencialistas, en las que los sujetos se mantienen separados a través de sus distintas posiciones.

Este tipo de planteamientos teóricos constituye la base de la que emerge la perspectiva interseccional, la cual propone un análisis en el que no se agoten las desigualdades dentro de cada una de sus categorías, sino que se considere la interacción de los distintos marcadores sociales en la constitución de sujetos que viven formas particulares de opresión y subordinación.

El PUEG buscará dos opciones para incorporar la perspectiva interseccional en el posgrado de la UNAM. Una de ellas será promover la participación del doctorado de MISEAL en el programa de posgrado de Ciencias Políticas y Sociales, la otra será dialogar con el grupo interinstitucional e interdisciplinario que trabaja en el proyecto de la Maestría en Estudios de Género para incorporar esta propuesta en su malla curricular.

Entre las líneas de investigación que se proponen para el programa de posgrado, está la de inclusión social, en cuyo marco se desarrollarían estudios sobre: a) los mecanismos sociales que colocan a determinados individuos o grupos lejos del referente ideal que de 'sujeto' se tiene en un contexto hegemónico, segregándoles así a los márgenes sociales; y b) análisis crítico y diseño de políticas públicas orientadas a impulsar procesos de inclusión social con base en los seis marcadores de diferencia contemplados en el proyecto MISEAL (sexo/género, edad, nivel socioeconómico, etnia/raza, discapacidad y diversidad sexual).

Otras líneas de investigación

- a) Identidades y sexualidades: en esta línea se impulsará la reflexión crítica sobre las prácticas sociales y procesos de construcción identitaria atravesados por el género y la sexualidad de manera fundamental, pero considerando también dimensiones como la edad, la etnia o el nivel socioeconómico. Se trata, asimismo, de poner en cuestión los significados asociados a la diferencia sexual y a la expresión de la sexualidad, explorando las normas y dispositivos sociales que pretenden moldearla, y las relaciones de poder que hacen de la misma su campo de disputa. Serán fundamentales en el desarrollo de esta línea, los postulados teóricos de tipo constructivista, como los de Foucault (1988), quien plantea que la sexualidad se transforma constantemente gracias a la operación de una red de relaciones

de poder-saber que no solamente proscriben conductas, relaciones y expresiones sexuales, sino que también incitan, provocan y generan otras, entre una infinidad de acciones productivas que sujetan a los individuos a distintas formas de sexualidad en relación con contextos (históricos, espaciales, culturales...) y estrategias particulares. Teresita de Barbieri señala que para entender el sistema de género, es necesario trascender “los espacios de la normalidad” en que se desarrolla mayoritariamente la vida social y explorar “las colas de las distribuciones y esas zonas oscuras y límites de la sociabilidad” (1992:162) en las que la vida no heterosexual ocupa un lugar. Este planteamiento permite ilustrar la pertinencia del estudio de las sexualidades, las identidades y sus procesos de convergencia.

- b) Análisis histórico desde el género: la propuesta, íntimamente relacionada con las demás líneas, es comprender los cambios y las permanencias en los ordenamientos de género mediante su análisis en contextos históricos y socioculturales específicos. Se pretende cuestionar la narrativa histórica desde una mirada crítica que coloque en su centro a mujeres, personas con orientaciones sexuales diversas y demás grupos respecto de los cuales tradicionalmente se ha guardado silencio o se han hecho representaciones inferiorizantes o estigmatizantes. También se brindarán las herramientas para identificar cómo desde el ojo crítico de un/a historiador/a se pueden rescatar procesos de construcción de identidades de género a través de las “actividades, organizaciones sociales y representaciones histórico-culturales específicas” (Scott, 2008:67).

Bibliografía

- Barbieri, T (1992). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica, *Revista Interamericana de Sociología*, 147-178. VI (2-3).
- Barquet, Mercedes (2002). Reflexiones sobre teoría de género, hoy. *En Estado y ciudadanía*. México, 9-38.
- Buquet Corleto, Ana (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *En Perfiles Educativos*, 211-225. XXXIII (Especial).
- _____. (2005). Panorama actual de los Centros y Programas y Áreas de Estudios de la Mujer y de Género en Instituciones de Educación Superior en México.
- Cardaci, Dora (2002). Salud y género en programas de estudios de la mujer. Tesis para obtener el grado de doctora en Antropología, ENAH, México.
- Cardaci, Dora, Mary Goldsmith y Lorenia Parada-Ampudia (2002). Los programas y centros de estudios de la mujer y de género en México. *En Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, ed. Griselda Gutiérrez. México: PUEG-UNAM.
- Durán, María (2012). La transversalidad de género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación. *Revista Posgrado y Sociedad*, 23-43. Vol. 12. Núm. 1. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Foucault, Michel (1988). El sujeto y el poder. *En Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Dreyfus y Robinow. México, UNAM.
- Jover, Jorge (2010). *Conocimiento académico y sociedad: ensayos sobre política universitaria de investigación y posgrado*, México, Editorial UH.
- Kabeer, Naila (1998). Conectar, extender, trastocar: el desarrollo desde una perspectiva de género. *En Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: Ed. Paidós Mexicana.

- Leñero, Martha y Marián Gulías (2011). Anexo 4. Programas curriculares y académicos sobre género en México y Latinoamérica. No publicado.
- Leñero, Martha y Marián Gulías (2011). Anexo 5. Asignaturas relacionadas con los estudios de género en los mapas curriculares de las licenciaturas y posgrados de la UNAM. No publicado.
- Leñero, Martha (2013). Ofertas académicas de posgrado en estudios de género. Área metropolitana. Maestría y Especialización.
- Mohanty, Chandra 1991 (1986). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. En *Third World Women and the Politics of Feminism*, eds. Chandra Mohanty, Ann Russo, Lourdes Torres, 51-81. Indiana University Press, Broomington,
- Mouffe, Chantal (2001). Feminismo, ciudadanía y política democrática. En *Ciudadanía y feminismo*, comp. Martha Lamas, 33-54. México: Instituto Federal Electoral/Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.
- Rama, Claudio (2007). *Los postgrados en América Latina en la Sociedad del Conocimiento*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- Santamaría, Rocío (1995). *Los desafíos del posgrado en América Latina*. México: UDUAL.
- Scott, Joan (2008). *Género e historia*. México: FCE.

La innovación curricular para un posgrado de inclusión social y equidad del proyecto MISEAL

Christian Rivera* y Gabriel Guajardo**

Resumen

El presente trabajo de investigación documental tiene por objeto explorar la noción de innovación curricular en la propuesta del posgrado en inclusión social y equidad del proyecto MISEAL. Para llevar a cabo lo anterior, en primer lugar, presentaremos algunos antecedentes que nos permitan situar el contexto del debate sobre el posgrado de inclusión social y equidad de MISEAL. En segundo lugar, abordaremos algunos aspectos metodológicos de este tipo de investigación. En tercer lugar, introduciremos una definición operativa de innovación curricular que adoptaremos para identificar y relevar las principales dimensiones de la propuesta del posgrado. Luego, plantearemos una serie de alcances y discusiones en torno al carácter declarativamente innovador de la propuesta curricular del posgrado. Finalmente, concluiremos aportando algunas pistas para continuar el debate.

Introducción

Desde el surgimiento de los posgrados en América Latina en la década de los sesenta (Fuenzalida, 1992: 3) que no se veía un interés tan alto por debatir acerca de los procesos de cambio y transformación en este nivel de estudios superiores. No obstante, en la actualidad este interés se inserta en un contexto específico de crítica de la calidad y del acceso al sistema educativo por parte de diversos sectores de la ciudadanía; y en un contexto más amplio caracterizado, entre otros aspectos, por la importancia que tienen los modos de generación y circulación del conocimiento en la sociedad (CRUCH, 2012: 16).

El proyecto titulado medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina MISEAL (ALFA III) sintoniza con este panorama actual proponiendo desde su gestación distintas acciones, tales como la Guía de sensibilización para institucionalizar la inclusión social en las universidades (Carvajal, Chinchilla y Penabad, 2013) o la creación de un posgrado en in-

* Investigador asociado de FLACSO-Chile. Doctor en Didáctica de las Lenguas y de las Culturas, Sorbonne-Nouvelle, París III y Doctor en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo: christian.rivera@flacsochile.org

** Investigador asociado de FLACSO-Chile. Magíster en Psicología mención Teoría y Clínica Psicoanalítica, Universidad Diego Portales y Licenciado en Antropología Social, Universidad de Chile. Coordinador del proyecto MISEAL en Chile. Correo: gabriel.guajardo@flacsochile.org

clusión social y equidad en América Latina, cuyo objetivo es: “Incidir en la formación de especialistas en inclusión social y equidad a través de un programa de posgrado transnacional” (POA, 2013: 5).

El avance en la ejecución de este objetivo general se va a ir concretando en el transcurso del presente año 2013¹, con el desarrollo del anteproyecto para el programa de posgrado² (Ramazzini, 2013a, 2013b, 2013c) y con la realización del segundo Congreso en San José de Costa Rica, en donde se nos ha convocado a las distintas instituciones de educación superior (IES) participantes del proyecto MISEAL a debatir sobre los aspectos centrales de la implementación del posgrado en inclusión social y equidad.

Vale la pena recordar, sin embargo, que lo que está detrás de todas estas acciones es la idea de impulsar un debate más de fondo sobre las posibilidades de introducir cambios al interior de las propias IES participantes de MISEAL. De ahí que la creación del posgrado en el plan operacional anual del proyecto MISEAL sea considerada una de las acciones de más alto impacto.

Metodología

Para el presente trabajo, hemos propuesto una investigación documental basada primordialmente en la selección y análisis de los documentos técnicos del Proyecto MISEAL (ALFA III) elaborados en el transcurso del presente año 2013 por el equipo de posgrado³. Cabe señalar que estos documentos técnicos son de circulación interna y de carácter preliminar, vale decir, se encuentran en proceso de elaboración. Además, se trata de aquellos documentos que se encuentran disponibles en el sistema intranet para las distintas IES participantes de MISEAL. Por lo tanto, no consideramos aquellos documentos inaccesibles para las IES y que enriquecen la propuesta de posgrado.

El criterio de análisis consistió en el relevamiento de conceptos y/o dimensiones, presentes en la propuesta de posgrado del proyecto MISEAL, referidos explícitamente a la noción de innovación curricular. De este modo, el *corpus* para esta investigación estuvo conformado por cuatro documentos de trabajo:

- 1) Propuesta proyecto curricular para el posgrado transnacional en inclusión y equidad. Propuesta preliminar.
- 2) Transversalización de la inclusión social, equidad e interseccionalidad en el posgrado transnacional. Propuesta de análisis.
- 3) Posgrado transnacional. Línea de investigación 2: Desigualdad, género, etnicidad y exclusión social. Rutas para el recorrido académico.
- 4) Doctorado con certificación en in/exclusión 2014. Propuesta preliminar (2013).

Resultados

Del debate sobre los procesos de cambio en la educación superior que hemos llevado a cabo durante el último tiempo en el equipo del Programa de Inclusión Social y Género de FLACSO Chile, hemos

1 Es decir, el segundo año de actividades del proyecto MISEAL.

2 La elaboración del diseño del anteproyecto del posgrado está a cargo de las universidades participantes de MISEAL correspondientes a la Universidad Libre de Berlín (Alemania), la Universidad de Buenos Aires (Argentina), la Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú), la Universidad de Lodzki (Polonia), la Universidad Estatal de Campiñas (Brasil) y la FLACSO de Guatemala (POA, 2013: 10).

3 Tenemos que advertir que el equipo de FLACSO-Chile no participó en las actividades de elaboración de los documentos técnicos destinados para el posgrado de MISEAL.

retenido la noción de “innovación curricular”, porque nos pareció que constituye uno de los elementos clave en el desafío de aspirar a una educación superior de calidad e inclusiva.

La innovación curricular, y retomando aquí por nuestra cuenta el planteamiento de Ruiz (2000: 203-205), consiste en un proceso deliberativo de indagación con el fin de generar cambios o mejoras de carácter cualitativo en la práctica educativa. Estos cambios no son necesariamente globales sino que pueden apuntar a dimensiones específicas y estratégicas del diseño y del desarrollo curricular. Tales como la población destinataria, el modelo o enfoque, la malla curricular (u organización de los contenidos), los objetivos, la evaluación, los recursos y tecnologías, entre otras.

Pese a que esta noción de innovación curricular –adoptada por nosotros– es bien amplia, aún así, nos permitió identificar y relevar las principales dimensiones de carácter innovador declaradas en la propuesta preliminar del posgrado de MISEAL, que ilustramos en el siguiente cuadro titulado, la innovación curricular en el posgrado de inclusión social y equidad de MISEAL (ver cuadro 1).

Cuadro 1
La innovación curricular en el posgrado de inclusión social y equidad de MISEAL

Dimensión curricular	Propuesta preliminar
Personas destinatarias	Personas en situación de vulnerabilidad social
Enfoque o modelo	Integral, crítico, trans/interdisciplinario y transnacional
Tecnologías	Uso de TIC
Malla curricular	Líneas de investigación, cursos, rutas, modalidades y pasantías
Agentes educativos	Cuerpo docente, tutores/as, acompañantes y consejo académico

Fuente: Elaborado sobre la base de Ramazzini (2013a, 2013b, 2013c) y Doctorado con certificación en in/exclusión 2014. Propuesta preliminar (2013).

Destacamos aquí (ver cuadro 1) cinco dimensiones de la propuesta del posgrado de MISEAL que aparecen formuladas las más de las veces como declarativamente innovadoras y que pasamos a revisar en forma de síntesis a continuación.

La primera dimensión corresponde a las personas destinatarias del posgrado y vienen definidas por el proyecto MISEAL, en términos de aquellas personas provenientes de los países participantes de MISEAL que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y cuyo acceso a la educación superior se haya visto dificultado o interrumpido por razones de tipo socioeconómico, por su sexo u orientación sexual, por su pertenencia étnica o social (migrantes), por presentar alguna discapacidad o por su edad.

La segunda dimensión corresponde al enfoque o modelo curricular que es caracterizado en los documentos estudiados como: a) integral debido al interés por garantizar el acceso, la permanencia, la movilidad y el egreso de la población destinataria del posgrado; b) crítico debido a que pone en cuestionamiento las prácticas educativas dominantes y oficiales de las instituciones de educación superior en América Latina, entre las que encontramos la reproducción de la desigualdad; c) trans/interdisciplinario debido a que busca incorporar diversos campos de saberes y formas de conocimiento, incluyendo aquellas formas que son consideradas como desautorizadas (o deslegitimadas) en el ámbito universitario y que están ligadas a los grupos históricamente excluidos de América Latina; y d) transnacional debido a la tentativa de profundizar y ampliar la red de intercambio académico que ya se ha formado entre las IES participantes del proyecto MISEAL.

La tercera dimensión corresponde a la tecnología y, en específico, al uso de las denominadas TIC, término con que se abrevia la expresión “tecnologías de la información y comunicación”. Mediante éstas se planea en principio desarrollar educación a distancia, reuniendo, por ejemplo, a docentes y estudiantes que se encuentren físicamente en zonas alejadas en un campus virtual o en una plataforma de videoconferencia. Dejándose la puerta abierta a considerar también tales tecnologías como herramientas de apoyo para brindar mayor acceso a la población con capacidades físicas, auditivas o visuales⁴ disminuidas.

La cuarta dimensión corresponde a la malla curricular y refiere a los contenidos organizados en torno a cinco líneas de investigación, a saber: a) epistemologías, metodologías y nuevas pedagogías, b) desigualdad, género, etnicidad y exclusión social, c) cuerpos, saberes y tecnologías, d) procesos sociales y culturales: subjetividad, institucionalidad y políticas, y e) representaciones sociales, medios de comunicación y discursos.

Estas líneas de investigación van a derivar en una oferta de cursos. Los que, a su vez, podrán agruparse en dos rutas⁵ alternativas para el recorrido académico de los estudiantes: una ruta personalizada en la que los estudiantes optan por elaborar una propuesta personal de los cursos a seguir en concordancia con su proyecto de investigación y la oferta de la línea de investigación; y una ruta estructurada en la que los estudiantes optan por seguir un plan de estudios (o malla) ya establecido por cada línea de investigación. Por último, se propone una modalidad de formación virtual (campus virtual) y otra presencial en la Pontificia Universidad Católica del Perú (universidad de acogida del doctorado), incluyéndose la posibilidad de realización de pasantías de investigación y estancias en otras universidades participantes de MISEAL.

La quinta y última dimensión concierne los agentes educativos del posgrado: a) el cuerpo docente, profesores y profesoras que se encargarán del diseño y desarrollo de los cursos teóricos y prácticos, b) los tutores y tutoras que se encargarán de velar por el desarrollo de la tesis de los/as doctorandos/as (no más de cinco personas por tutor/a), c) los o las acompañantes cuya misión será la de dar acompañamiento y apoyo a los doctorandos/as, velando por su permanencia y movilidad a lo largo de toda la formación doctoral, y d) el consejo académico que tendrá a su cargo garantizar la integralidad del proceso, definir los lineamientos mínimos del currículo, la asignación de becas o ayudas económicas y la aplicación de acciones afirmativas, entre otras labores.

Alcances y discusiones

Haciendo un breve balance de las principales dimensiones curriculares relevadas en la sección anterior, nos percatamos que en cada una de ellas se aspira a cambios específicos o innovaciones en el ámbito del currículo del posgrado de MISEAL. Se trata, en resumidas cuentas de una especie de declaración de principios, de promesas y de intenciones educativas.

Algunos de estos cambios e innovaciones lo son efectivamente en el sentido de que su implementación es proyectada en el contexto del posgrado en inclusión social y equidad de MISEAL, es decir, en el contexto de las IES de América Latina socias de MISEAL. Como es el caso del uso de las TIC o el caso del dispositivo de flexibilización curricular (líneas de investigación, rutas, modalidades, etc.). Aspectos que, si bien han sido considerados por algunos expertos de la Unesco (Bustos, 2004: 84) como elementos ausentes en los posgrados en Chile, en la actualidad –debemos reconocerlo– son más bien una

⁴ La tecnología que se encarga de posibilitar soluciones de acceso a las personas con discapacidad visual se denomina tiflotecnología.

⁵ Ver la propuesta de rutas para el recorrido académico diseñada para la línea de investigación en *desigualdad, género, etnicidad y exclusión social* (Ramazzini, 2013c).

tendencia creciente tanto en Chile como en América Latina, incluyendo en los posgrados impartidos en universidades privadas.

Otra de las innovaciones, declarada y autodefinida así en la propuesta del posgrado de MISEAL, concierne el modelo curricular que a modo de recordatorio, es presentado como integral, crítico, trans/interdisciplinario y transnacional. De esta descripción conceptual, creemos que la cualidad que debiera ser desarrollada con mayor amplitud es la de ser un modelo *crítico*. Esto es porque en la tradición educativa latinoamericana contamos con un dilatado desarrollo de la denominada pedagogía de la libertad⁶ a partir del pensamiento crítico. Por lo tanto, acudir a estas epistemologías del sur, como dice Boaventura de Sousa Santos⁷, significaría darle una impronta identitaria latinoamericana al fundamento teórico del currículo del posgrado de MISEAL.

Sea como fuere, pensamos que de todas las dimensiones de carácter innovador mencionadas hasta aquí, quizás la más sobresaliente y diferenciadora de otras propuestas de posgrado sea la población destinataria (ver por ejemplo, el modelo propedéutico de la Unesco)⁸. En el posgrado de MISEAL, se trata definitivamente de facilitar el acceso, la movilidad, la permanencia y el egreso de las personas que estando en situación de vulnerabilidad social, deseen seguir un programa avanzado de estudios y producir conocimientos que los lleven a plantearse la posibilidad de transformación de las mismas condiciones adversas que han originado, muy seguramente, las exclusiones que los han afectado; que han violentado sus trayectorias de vida y opacado su desarrollo personal y social.

Se sobrentiende aquí, por lo tanto, que las personas en situación de vulnerabilidad social han experimentado un proceso complejo en el que han ido siendo posicionadas sistemáticamente en un lugar de invisibilidad y silenciamiento de su participación en la sociedad. Es en este lugar de invisibilidad y silenciamiento en donde irrumpen las inequidades y violencias más feroces; el déficit de acceso y circulación a ciertos espacios físicos, a las relaciones sociales, al uso de recursos y servicios, entre otras. Llegando a producirse un deterioro de las redes sociales protectoras (familiares, amigos, personas cercanas, vecinos, colegas de trabajo).

Al ser las personas con vulnerabilidad social la población destinataria del posgrado de MISEAL, se propone entonces hacer transitar a tales personas desde un lugar de invisibilidad y silenciamiento, aludido más arriba, a un lugar de apropiación de competencias y recursos que les permitan generar mayores márgenes de libertad y participación en la sociedad y, junto con esto, mayores posibilidades de desarrollo personal y profesional. Por este motivo, se explica y se justifica plenamente que el diseño curricular contemple un dispositivo que garantice el acompañamiento al estudiantado del posgrado, en forma de red social protectora desde el acceso del posgrado hasta su egreso. Consideramos, sin embargo, que en la propuesta curricular debe profundizarse más en el papel que jugarán el cuerpo docente y las personas responsables de las tutorías y el acompañamiento, y proponerse eventualmente una formación especial para ellos.

La figura de la persona acompañante es sin duda una idea bastante novedosa para un posgrado puesto que habitualmente en este nivel de estudios se contemplan únicamente el cuerpo docente, los tutores y tutoras de tesis. Las personas acompañantes podrían ser de vital importancia no solo para ejercer funciones prácticas de apoyo (tales como orientación y seguimiento), sino también para ejercer funciones

6 Véase por ejemplo uno de los precursores de la pedagogía crítica: Freire, Paulo (1996/2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

7 Santos, Boaventura de Sousa (2011-12). "Introducción: las epistemologías del Sur" En *Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*, CIDOB (org.): 9-22. Barcelona: CIDOB Ediciones.

8 El modelo propedéutico de la Unesco plantea en sus fundamentos conceptuales el "Promover la inclusión de **las y los mejores alumnos** [las negritas son de nosotros] de sectores vulnerables que mayoritariamente quedan excluidos de las mejores oportunidades educativas que ofrece el sistema de educación superior (...)" (sin año: 28).

de carácter psicosocial, puesto que la mejora en la autopercepción y autoestima que tengan los estudiantes de sí mismos refuerza el proceso de apropiación de capacidades y recursos; y de paso se previene con ello la posibilidad de abandono de los estudios. Algunos grupos o colectivos que imaginamos podrían requerir mayormente del personal acompañante como son las personas con discapacidad física, visual y auditiva, las personas con edad más avanzada o los migrantes y desplazados.

Ahora bien, un asunto de gran envergadura que queda aún pendiente por reflexionar en la propuesta curricular del posgrado de MISEAL concierne el hecho de que las personas en situación de vulnerabilidad social y destinatarias del posgrado se caracterizan por presentar desigualdades en la posesión y uso de saberes y recursos; desigualdad de nivel educativo, de capital cultural y del estado de desarrollo sociocultural. Además, tal y como se señala en el informe preparado por el equipo del paquete de transnacionalización de MISEAL (Esteves y Santos, 2013: 10-22), existe una notable heterogeneidad en la distribución de la población vulnerable al interior mismo de las IES socias de MISEAL.

Por supuesto que no se trata de subestimar la diversidad en la posesión de conocimientos y saberes *otros* (personales, profesionales, identitarios, de liderazgos...), sino más bien de valorizar, por un lado, la diversidad de estos saberes otorgándoles un espacio de reconocimiento explícito y, por otro lado, de hacer un llamado de atención acerca del déficit efectivo que presentan los grupos vulnerables que eventualmente postularían al posgrado. Déficit del cual se da cuenta ampliamente en los informes de organismos internacionales estudiados en el marco del proyecto MISEAL y en los propios análisis efectuados por el proyecto MISEAL.

Por ello y con el ánimo de avanzar en la reflexión de este asunto, el de la desigualdad en la posesión de saberes por parte de la población vulnerable y destinataria del posgrado de MISEAL, es que proponemos a continuación la revisión crítica de una experiencia internacional gestada en los Estados Unidos dentro del marco de las iniciativas universitarias.

Esta experiencia internacional que traemos a colación aquí trata de las innovaciones curriculares de alto impacto destinadas a favorecer la permanencia de los grupos vulnerables de universitarios estadounidenses con déficit de conocimientos y de capital cultural. Esta experiencia curricular, que nos dio a conocer Edmundo Fuenzalida, sociólogo chileno de la Universidad de Stanford y de FLACSO Chile (Rivera, 2013: 3) constituye una de las prácticas más difundidas de inclusión social en Estados Unidos, desde los años setenta, y es llamada por algunos autores “seminarios de primer año” (Ezcurra, 2011: 74-78).

Estos seminarios consisten en cursos de transición de los grupos vulnerables para facilitar su incorporación a la vida de la comunidad universitaria y pueden abarcar temáticas que van desde las técnicas de estudio, la búsqueda de información hasta el desarrollo del pensamiento crítico, la lectoescritura y el perfeccionamiento lingüístico en un idioma, entre otras. Con frecuencia, estos cursos son liderados por docentes y estudiantes avanzados implicados con una pedagogía colaborativa y del compromiso y, a veces, en conexión con la creación de comunidades de aprendizaje. Investigaciones recientes realizadas en Estados Unidos –y reportadas por Ezcurra (2011: 77)– sobre este tipo de seminarios han demostrado que son eficaces en el aumento en la tasa de retención del estudiantado vulnerable, el mejoramiento de la autonomía y del rendimiento académico. En otras palabras, permiten asegurar la permanencia y el egreso del estudiantado.

En el caso del posgrado de MISEAL, pensamos que los seminarios de primer año debieran ser diseñados en función de las necesidades específicas de la población vulnerable de las IES socias de MISEAL y el personal acompañante hacerse cargo de una buena parte de los cursos. Algunos cursos podrían apuntar a contrarrestar el déficit de conocimientos y saberes que la población vulnerable arrastra desde niveles educativos anteriores al universitario, como por ejemplo el manejo de la lectoescritura en castellano. Este

sería el caso de la población indígena en varias zonas de América Latina y que en Perú constituye uno de los mayores obstáculos para estas personas, provocando en ellas la prolongación de sus años de estudios y, en algunos casos, el abandono de sus carreras (De Belaúnde, Trivelli e Israel, 2011: 23). De esta manera, si en el posgrado de MISEAL se opta por el español y el portugués, como lenguas oficiales de comunicación académica para la interacción docentes-estudiantes y para la lectoescritura de textos académicos (libros, artículos de investigación, tesis...), habría que preguntarse qué implicación tendría esta decisión en la permanencia de los estudiantes que no tengan un buen manejo de competencias de lectoescritura en estos idiomas con el objeto de identificar oportunamente las medidas compensatorias a adoptar.

Otros cursos a considerar podrían apuntar a disminuir la conocida brecha digital, es decir, “la distancia entre aquellas personas y comunidades que dominan, acceden y utilizan eficazmente las TIC, y aquellas que no” (Tirado, 2007: 177). Esto último, mediante cursos sobre el uso y manejo de internet, procesador de textos, base de datos, campus virtual, plataforma de videoconferencia, entre otras. Puesto que si el posgrado de MISEAL contempla ofrecer la modalidad de formación virtual, no debiera darse por sentado que todos los candidatos (pertenecientes a alguno de los grupos vulnerables) posean un computador o recursos financieros para adquirirlo y mantener el pago mensual de un servicio de internet doméstico. Menos aún que posean el conocimiento o *savoir-faire* necesario para hacer un uso adecuado de las TIC.

Conclusiones

Para concluir el presente trabajo, podemos recapitular que en general, la innovación curricular consiste en cambios delimitados, deliberados y cualitativos de la práctica educativa que se plasman de modo declarativo en las principales dimensiones de la propuesta curricular del posgrado de MISEAL. De lo dicho hasta aquí se desprende el interés que tiene el abordar la idea de innovación curricular, esto es, que se trata de un elemento que traduce la declaración de principios, de promesas e intenciones educativas del proyecto.

En específico, consideramos que de todas las dimensiones de carácter innovador observadas en la propuesta curricular, la que se refiere al perfil de la población destinataria del posgrado (es decir, las personas en situación de vulnerabilidad social) es una de las más sobresalientes y diferenciadoras. No obstante, dejamos entrever también que en la reflexión sobre las personas en situación de vulnerabilidad social del posgrado de MISEAL saltan a la vista algunos asuntos importantes de contextualización curricular. Tales como el hecho de que la población vulnerable en América Latina presenta una historia de exclusión ampliamente reconocida; desigualdades en la posesión y uso de saberes y recursos, desigualdad de nivel educativo, de capital cultural y del estado de desarrollo sociocultural. En otras palabras, cualidades que afectan a estos grupos o colectivos y que limitan su acceso, permanencia y egreso en el sistema de escolaridad.

Si bien intentamos aportar discusiones de una experiencia internacional replicable que vaya en línea con la tentativa de buscar respuestas concretas a la disparidad o déficit de saberes y recursos en el marco del posgrado de MISEAL, creemos que este asunto no está ni cerca de ser resuelto. Es más somos de la idea de que es justamente la desigualdad de conocimiento o la “injusticia cognitiva”, como la llama Boaventura de Sousa Santos, uno de los orígenes de las demás formas de injusticias. Por lo que, consideramos que este tema merecería ser abordado con mayor detenimiento en los encuentros y congresos sucesivos del proyecto MISEAL.

Bibliografía

- Bustos, Eduardo (2004). “Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en Chile”. www.iesalc.unesco.org.ve. (Visitado el 8 de octubre de 2013).
- Carvajal, Zaira; Chinchilla, Hellen y Penabad, María Amalia (Ed.). (2013). *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada 2013*. MISEAL: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Consejo de rectores de las universidades chilenas - CRUCH (2012). *Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores*. Santiago: Editorial Universidad de Valparaíso, Universidad de Valparaíso: CRUCH.
- De Belaúnde, Carolina, Carolina Trivelli y Cecilia Israel (2011). *Inclusión a través de la educación posgrado. El programa de becas de la fundación Ford*. Documento de trabajo, 164, Serie Educación, 2. Lima: Instituto de estudios peruanos – IEP.
- Doctorado con certificación en in/exclusión 2014. Propuesta preliminar (2013). Perú: Centro de investigaciones sociológicas, económicas, políticas y antropológicas/ Pontificia Universidad Católica del Perú. Plan operacional anual del proyecto MISEAL (instrumento de gestión) - POA (2013). Editado por Fundación Equitas (s/f). *Propedéutico UNESCO: un modelo para armar equidad*. Santiago: Edición Equitas.
- Esteves, Ana y Santos, Diana comp. (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina. Informe*. MISEAL: FLACSO Chile, Ecuador y Uruguay; Universidad El Salvador.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Instituto de estudios y capacitación; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fuenzalida, Edmundo (1992). “Los postgrados en América Latina. Un análisis sociológico de las tendencias establecidas por cuatro estudios de casos nacionales (Brasil, Chile, Colombia y México)”. En *Contribuciones*, 1-27. Chile: FLACSO-Chile.
- Ramazzini, Ana Lucía (2013a). *Propuesta proyecto curricular para el posgrado transnacional en inclusión y equidad. Propuesta preliminar*. MISEAL: FLACSO-Guatemala.
- _____ (2013b). *Transversalización de la inclusión social, equidad e interseccionalidad en el posgrado transnacional. Propuesta de análisis*. MISEAL: FLACSO-Guatemala.
- _____ (2013c). *Posgrado transnacional. Línea de investigación 2: Desigualdad, género, etnicidad y exclusión social. Rutas para el recorrido académico*. MISEAL: FLACSO-Guatemala.
- Rivera, Christian (2013). *Diversidad cultural en la universidad: Relatoría de la sesión I del seminario exclusión social en instituciones de educación superior. El desafío de la equidad e inclusión social en Chile*. Chile: MISEAL/FLACSO-Sede Chile.
- Ruiz, José M^a (2000). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Editorial universitas.
- Tirado, Ramón (2007). “Las TIC en el marco de la educación compensatoria” En *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*, coor. Julio Cabero, Margarita Córdoba y José M^aFernández, 173-196. Madrid: Editorial MAD.

La enseñanza de la teoría de género desde una perspectiva interseccional en un contexto internacional: Una mirada crítica

Stella González-Arnal- Universidad de Hull (UK) *

Este artículo es un intento a responder a la siguiente pregunta, que surge en el contexto del posgrado interseccional que forma parte del MISEAL: ¿Cómo incluir, en un módulo sobre teoría de género, la perspectiva interseccional y qué implica hacerlo en un ámbito internacional de colaboración entre países de América Latina y de la Unión Europea?

Para ello, en la primera sección evaluaré la propuesta de Nina Lykke que en *Feminist Studies. A guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*, argumenta que una gran variedad de teorías feministas son intrínsecamente interseccionales y explica, desde esta perspectiva, las teorías de género que normalmente se incluyen en un temario en la materia. En la segunda sección analizaré las críticas que Maria Carbin y Sara Edenheim (2013) han realizado a aquellas teorías sobre la interseccionalidad, en relación con el género, que tienen tendencia al ‘inclusivismo’ (a considerar a una gran parte de las teorías feministas como interseccionales), por ejemplo, la propuesta por Lykke (2010, 2011). En la tercera sección ofreceré una alternativa que intenta incorporar las anteriores y que nos permitirá enseñar teoría de género desde una perspectiva interseccional sin desvirtuar las teorías incluidas en la misma. En la cuarta sección reflexionaré sobre la enseñanza de la interseccionalidad en el contexto internacional del MISEAL, en el que colaboran instituciones del contexto Europeo y Latinoamericano, y exploraré la contribución que se puede hacer a este campo lectivo y de investigación desde este proyecto.

La interseccionalidad como característica constitutiva de las teorías de género

No hay un consenso sobre qué es la interseccionalidad y, según algunas autoras, es precisamente esta ambigüedad una de las razones de su éxito (Davis, 2008). Sin embargo, hay algunas características generales que muchos análisis interseccionales tienen en común, por ejemplo, se utilizan diversas categorías, se exploran las relaciones entre ellas (como se co-constituyen, interactúan o intra-actúan), se rechaza el esencialismo, se critican los análisis ‘aditivos’ de la opresión y se favorece la contextualización. La interseccionalidad se ha considerado una perspectiva, una metodología, un paradigma e

* Dr. Stella Gonzalez Arnal es profesora de filosofía en la School of Politics, Philosophy and International Studies de la University of Hull (UK). Es la coordinadora de MISEAL en esta institución. Es editora del libro *Embodied Selves* (2012) Palgrave, y autora de diversos artículos en revistas internacionales como *Feminist Economics*, *Women: a Cultural Review*, o *Gender and Education*. Es miembro del comité ejecutivo de SWIP UK (Society for Women in Philosophy).

incluso una teoría, y diversas autoras la utilizan de manera distinta. A continuación se explora una propuesta sobre la interseccionalidad y su relación con la teoría feminista que refleja bien la flexibilidad de este concepto. Esta propuesta puede ser productiva en el contexto del MISEAL por las siguientes razones: (i) es muy inclusiva, lo que permite hacer un recorrido por las teorías de género históricas y contemporáneas desde una perspectiva interseccional; (ii) subraya el potencial crítico y creativo del concepto, en particular su capacidad de producir conocimiento ‘cruzando’ teorías y disciplinas.

(i) La perspectiva sobre el uso de la interseccionalidad en relación a la teoría de género que propone Lykke (2010, 2011) se puede considerar muy inclusiva, por dos razones: en primer lugar, en su obra de (2011) hace un recorrido por las teorías de género contemporáneas (incluyendo las teorías de la diversidad sexual, psicoanalíticas, materialistas, etc...) y establece una genealogía entre ellas, al tiempo que las encuadra en una perspectiva interseccional. En segundo lugar, hace un uso muy amplio del concepto de interseccionalidad, que le permite encuadrar bajo este concepto una gran diversidad de teorías de género y feministas.

En relación a este segundo punto, considera que hay teorías de género que incorporan la interseccionalidad de manera ‘implícita’, otras que lo hacen de manera ‘explícita’, y otras que hacen análisis interseccionales pero los denominan ‘de otra manera’. A continuación, siguiendo a esta autora, se ofrecen algunos ejemplos de las mismas:

- Las teorías feministas ‘implícitas’ de la interseccionalidad pueden ser estructuralistas o posestructuralistas. Entre las primeras se encontrarían las obras de Kimberle Crenshaw (1989, 1991) y la de Iris Marion Young (1997); entre las segundas estarían la de Dorte Staunes (2003) y la de Baukje Prins (2006).
- Dentro de las teorías ‘explícitas’ de la interseccionalidad -en este punto Lykke sigue la propuesta de Avtar Brah y Anne Phoenix, que argumentan que la interseccionalidad ha tenido una larga historia- se podrían mencionar a Sojourner Truth o Alexandra Kollontai (Lykke, 2010: 76-78).
- Finalmente, Lykke considera que hay autoras que hacen interseccionalidad pero la denominan ‘de otra manera’: por ejemplo, a inicios de los años ochenta Flora Anthias y Nira Yuval Davies ‘desarrollan un sofisticado programa meta-teórico para el análisis interseccional’¹ con anterioridad a la publicación del artículo de Crenshaw que se considera el inicio del uso del término en la literatura feminista (Lykke, 2010: 79). También hay autoras que han hecho interseccionalidad pero la han denominado “opresiones entrelazadas”, “interferencia”, “otros inapropiados”, o “poderes, políticas y conciencias diferenciales”² (Lykke 2010: 83-84). Lykke explica cómo, además de hacer interseccionalidad desde la teoría feminista más tradicional, esta se está desarrollando en conjunción con otras disciplinas³.

(ii) Aunque el concepto de interseccionalidad de Lykke (2010) es inclusivo, también intenta reconocer la diferencia entre las teorías feministas y subraya su potencial crítico. Afirma que la interseccionalidad puede considerarse un punto ‘nodal’, lo que significa “un lugar discursivo donde diferentes posiciones

1 ‘Develop a sophisticated meta-theoretical program for intersectional analysis’ (2010, 79)

2 Los términos que se utilizan son: ‘interlocking oppressions’ ‘interference’, ‘inappropriate/d others’, y también ‘differential powers, politics and consciousness’

3 Por ejemplo cita los Estudios Culturales; Estudios feministas de las relaciones entre animales y humanos; Feminismo Transcorporeo y, finalmente, también se está aplicando al investigar las relaciones entre discapacidad/estudios de edad avanzada/ género. (2010, 80-82)

feministas se encuentran en dialogo crítico o de conflicto productivo”⁴ (Lykke, 2011: 208). Esto conlleva que la interseccionalidad se puede utilizar como una

tecnología para pensar que incorpora una multiplicidad de formas en las que el concepto se usa para analizar como los diferenciales de poder, las normativas y las formaciones de identidad en términos de categorizaciones (...) co/producen, in/exclusión, reconocimiento/no-reconocimiento, des/posesión, re/distribución, ponen en el centro/marginan, etc ... Como parte de esta definición, es importante enfatizar que lo crucial es analizar cómo se entrelazan las categorizaciones’⁵ (Lykke 2011: 208).

Lykke es consciente de que la inclusividad del concepto puede implicar que sea como una caja negra en la que todo cabe, que no sería muy explicativo, y que se aplicaría sin pensar en las consecuencias. Pero argumenta que esta tendencia se puede evitar mediante dos estrategias diferentes: una es mediante la contextualización, la otra es aprovechando su capacidad crítica que nos puede ayudar a plantear nuevas teorías y a aplicarla (en el ámbito político) de manera diferente. Esta segunda estrategia está ligada a la idea de que la interseccionalidad tiene características ‘rizomáticas’, lo cual significa que “de la misma manera que el tallo de una planta se mueve horizontalmente en todas las direcciones, hacer un análisis rizomático en la práctica significa seguir líneas de fuga teóricas, y al hacerlo, aceptar conexiones no jerárquicas entre fenómenos heterogéneos que se relacionan de maneras inesperadas”⁶ (Lykke 2011, 211). Este sería un tipo de “producción de conocimiento que sigue ‘líneas de fuga’ o ‘procesos de des-territorialización’, es decir, la producción del conocimiento que no permanece unido a un territorio teórico determinado”⁷ (Lykke 2011: 211). El uso rizomático de la interseccionalidad ofrece por lo tanto posibilidades críticas y creativas importantes.

Lykke cita a María Matsuda para ilustrar cómo podemos incorporar la visión interseccional al desarrollar teorías sobre la desigualdad y cómo esto nos ayuda a conseguir una perspectiva diferente: “Cuando veo algo que me parece racista, me pregunto ‘¿Dónde está el patriarcado?’. Cuando veo algo que me parece sexista me pregunto ‘¿Dónde está el heterosexismo?’. Cuando veo algo que me parece homofóbico, me pregunto ‘¿Dónde está el interés de clase?’ ”⁸ (Lykke, 2011: 212) .

Los siguientes puntos de la propuesta de Lykke deberían tenerse en cuenta en la enseñanza de una teoría de género desde una perspectiva interseccional: primero, su aproximación ‘inclusiva’ a la materia, y segundo, su idea de que la interseccionalidad favorece una visión crítica y creativa dentro de la teoría feminista. En la sección tres intentaré desarrollar una propuesta que incluya estos elementos en la enseñanza de un módulo de género en el contexto MISEAL.

4 ‘a discursive site where different feminist positions are in critical dialogue or productive conflict with each other’

5 ‘thinking technology that encompasses a multiplicity of ways in which the concept is used to analyse how power differentials, normativities and identity formations in terms of categorisations (...) co/produce in/exclusion, misrecognition, dis/possession, re/distribution, majoritizing/minoritizing, etc... As part of this definition, it is also important to emphasise that the point is to analyse how categorisations are interwoven.’

6 ‘Like the plant stems that move horizontally in all directions, rhizomatics as an analytical practice means following theoretical lines of flight, and in so doing, accepting non-hierarchical connections between heterogeneous and multiple phenomena touching each other in unexpected ways.

7 ‘knowledge production that follows more associative “lines of flight” or “processes of de-territorialisation”, that is, knowledge production that does not stick to one theoretical territory’

8 ‘When I see something that looks racist, I ask, “where is the patriarchy in this?” When I see something that looks sexist, I ask, “where is the heterosexism in this?” when I see something that looks homophobic, I ask “Where is the class interest in this?” ‘

Críticas: problemas relacionados con la caracterización de la interseccionalidad como ‘inclusivista’

Como hemos visto en la sección anterior, considerar que la perspectiva interseccional puede incluir una gran diversidad de teorías feministas y de género, tal y como ha afirmado Lykke, puede resultar ser muy productivo, ya que favorece el diálogo entre diferentes teorías y proporciona un marco común para la teoría y la práctica del feminismo. Sin embargo, Carbin y Edenheim (2013) consideran que esta tendencia inclusiva (que ellas caracterizan como la búsqueda de un ‘lenguaje común’) tiene aspectos negativos. Basándose en diversas fuentes (tales como ediciones especiales en revistas feministas dedicadas a la interseccionalidad y los artículos internacionales más relevantes en este campo) han concluido lo siguiente: primero, que no todas las teóricas que favorecen la interseccionalidad son inclusivistas, ni tratan de clasificar como interseccionales la mayoría de teorías feministas, por lo tanto el inclusivismo es una tendencia que puede ser resistida; segundo, que la aplicación del término ‘interseccionalidad’ a teorías producidas con anterioridad a finales de los años 80 es problemática; tercero, que la interseccionalidad así entendida es reduccionista y cuarto que hay una falta de crítica al concepto de interseccionalidad que tiene consecuencias negativas ya que erosiona aspectos importantes de las teorías no hegemónicas.

A continuación se explicarán estas aserciones:

- (i) Con respecto al primer punto, Carbin y Edenheim consideran que hay diferencias dentro de la interseccionalidad, y explican que, en su origen, el concepto (desarrollado por Crenshaw y Collins) es estructuralista y dependiente de las teorías del *standpoint* feminista. Este concepto es diferente del resultante de la apropiación ‘constructivista’ europea de la interseccionalidad que la convierte en una ‘teoría y metodología’ aplicable a todas las teorías de género. Por lo tanto, no todas las teorías interseccionales dentro del feminismo serían inclusivistas. Señalan que la consecuencia de esta apropiación, en el ámbito europeo, es que los elementos críticos que estaban presentes en la teoría original de la interseccionalidad (especialmente los relativos a cuestiones de raza), desaparecen⁹.
- (ii) Otra cuestión problemática es que las teóricas inclusivistas afirman que las teóricas feministas estaban haciendo interseccionalidad antes de que (cronológicamente) este término se introdujera en el debate. Con ello se puede caer en

la idea no-Foucauldiana de que el “pensar interseccional” es anterior en el tiempo al concepto de interseccionalidad con lo que se corre el riesgo de vaciar el concepto de contenido específico y remplazarlo con una alegoría universalizante sobre cómo “pensar incluyendo más de una dimensión”. Aunque Lykke acepta que hay una diferencia entre el “uso explícito del concepto”, su uso “explícito” y el “pensamiento interseccional”, no ofrece argumentos a su favor ni problematiza la necesidad de universalizar este término específico. De hecho, Lykke admite desear un feminismo unido alrededor de la interseccionalidad como un “punto nodal común, es decir, un marco coherente sobre cómo conceptualizar diferentes fenómenos” incluyendo cualquier feminismo que ‘piensa interseccionalmente’ el cual, según Lykke es cualquier feminismo que se adhiere a la idea de que el poder tiene más de una dimensión (Carbin y Edenheim 2013: 236)¹⁰.

9 ‘An interesting effect of Lykke’s genealogy, hence, is that the serious criticism from marginalized feminist groups from all over the world (black, lesbian, colonized) in the 1970s and 1980s, paradoxically, is reduced by only being acknowledged as examples of ‘intersectional thinking’ alongside white and heterosexual feminist ‘intersectional thinking’. (2013, 236)

10 ‘un-Foucauldian idea that ‘intersectional thinking’ predates the concept intersectionality runs the risk of emptying the concept of specificity and content by replacing it with a universalizing allegory for ‘thinking in more than one dimension’. Even though Lykke does

Afirman, y esto es muy importante, que aceptar que hay más de un eje sobre el que el poder actúa, o más de una categoría de análisis, no significa que una teoría sea interseccional¹¹. Esto es especialmente importante dentro del MISEAL, debido a la multiplicidad de contextos diferentes en los que el proyecto impacta.

(iii) La interseccionalidad como reduccionista: *Interseccionalidad y posestructuralismo*.

Carbin y Edenheim (2013) señalan que algunas feministas han favorecido el uso de la interseccionalidad ya que parece garantizar la resolución de conflictos dentro del colectivo, por ejemplo, mediaría en debates tales como: “la división entre estructuras e individuos, entre la ‘aproximación sistemática y la constructivista’, ‘estructuras y subjetividades’, o ‘retórica de la voz/presencia y retórica del discurso y las formas institucionales’ ”¹² (Carbin y Edenheim 2013: 241). Pero creen que esta mediación se puede llevar a cabo de otra manera, por ejemplo, siguiendo las estrategias del posestructuralismo. Esta alternativa parece ser ignorada por la teoría interseccional que ellas denominan constructivista, lo cual les lleva a preguntarse “¿Por qué esta falta de reconocimiento de que ya hay un tipo de feminismo que ha trabajado estas cuestiones sobre el poder como multidimensional, pero que tiene un marco ontológico diferente? [al de la interseccionalidad]”¹³ (Carbin y Edenheim, 2013: 241). Sugieren que esta estrategia de incorporación del posestructuralismo a la interseccionalidad ha sido utilizada para defender lo que ellas denominan el feminismo-idéntico-a-sí-mismo (“self-identical feminism”) de las críticas del posestructuralismo. Afirman “es interesante ver cómo la interseccionalidad hoy en día es legitimada mediante la inclusión de académicas como Judith Butler, Beverly Skeggs, Wendy Brown o Gayatri Spivak dentro de la ‘literatura interseccional’. Y esto cuando estas académicas han criticado la interseccionalidad de manera explícita (u obvia)”¹⁴ (Carbin y Edenheim, 2013: 242).

Subrayan que “la premisa básica del posestructuralismo está ausente en esta inclusión: la imposibilidad fundamental de representar el mundo de manera fiel”¹⁵ (Carbin y Edenheim, 2013: 242). Por lo tanto, aseveran que no es posible encuadrar el posestructuralismo dentro de la interseccionalidad ya que parten de premisas diferentes y utilizan diferentes estrategias, el intento de identificación entre ellos resulta reduccionista y distorsiona el posestructuralismo.

(iv) La interseccionalidad y la crítica al feminismo ‘hegemónico’: feminismo negro y poscolonial.

Carbin y Edenheim también critican la interseccionalidad inclusivista porque consideran que hay conflictos necesarios y productivos dentro del feminismo, y la interseccionalidad intenta crear un consenso que silencia estas diferencias:

acknowledge the difference between ‘explicit use of the concept’, ‘implicit use’ and ‘intersectional thinking’ (Lykke, 2005), there is no argumentation for or problematization of the need to universalize this very specific word. Rather, Lykke admits to desiring a feminism united around intersectionality as a ‘common nodal point, i.e., a coherent framework for how to conceptualize different phenomena’ (Lykke, 2005: 9), including any feminism that ‘thinks intersectionally’, which according to Lykke is any feminism that adheres to the idea of power being more than one-dimensional.’

11 ‘not every feminist who has used terms like class or ethnicity together with gender can be labeled an intersectionality researcher.’ (Carbin and Edenheim 2013, 242).

12 ‘the division between structures and individuals, between “ ‘systematic approach and constructivist approach’; ‘structures and subjectivities’; or ‘rhetorics of voice/presence and rhetorics of discourse and institutional form’ “

13 Why this lack of acknowledgement of an already existing feminism that has worked with issues of power in more than one dimension, but with a different ontological framework?’

14 ‘given this, it is interesting to note how intersectionality today is legitimized by including scholars such as Judith Butler, Beverly Skeggs, Wendy Brown or Gayatri Spivak in ‘intersectional literature’. And this even when these very scholars are explicitly (or otherwise obviously) critical of the field.’

15 the basic premise of poststructuralism is missing in this inclusion: that of the fundamental impossibility of accurately representing the world.’

Un efecto interesante de la genealogía de Lykke es que las serias críticas que los grupos feministas marginados de todo el mundo (de mujeres negras, lesbianas, colonizadas) realizaron durante los años setenta y ochenta, son paradójicamente reducidos a ser únicamente reconocidos como ejemplos del ‘pensamiento interseccional’ a la par con los feminismos blanco y heterosexual que hacían también ‘pensamiento interseccional’¹⁶ (Carbin y Edenheim, 2013: 236).

Critican en particular el uso que se ha hecho de la interseccionalidad en los países nórdicos con relación a las cuestiones de raza. Explican que a partir del año dos mil, y debido a la influencia del feminismo poscolonial, hubo un debate en el que algunas teóricas defendían el género como categoría principal en los análisis sobre la desigualdad y otras las acusaban de hacer un feminismo “racializado” y “racista” (por ignorar que su posición era ‘blanco-centrista’). Según estas autoras, Lykke declara haber introducido en el debate el uso de la interseccionalidad para ayudar a solucionar este conflicto, pero las representantes de la otra facción afirman

En oposición a Lykke, que quiere utilizar el concepto de interseccionalidad desde una posición meta-feminista para resolver la separación entre dos facciones feministas, nosotras estamos interesadas en hacer visibles y en oponernos a las relaciones de poder que en diferentes tiempos y lugares crean, articulan y reproducen la desigualdad y la sumisión¹⁷ (Carbin y Edenheim, 2013: 244).

Este ejemplo sirve para ilustrar la afirmación de Carbin y Edenheim (2013) que al incorporar diversos tipos de feminismo a la perspectiva interseccionalidad se pueden perder sus elementos críticos y se puede desvirtuar estas teorías:

Encontramos una desaparición de las metas principales del feminismo negro- el de hacer visible las relaciones jerárquicas y problemáticas con el feminismo. En este sentido la interseccionalidad puede servir para tapar este conflicto, y al mismo tiempo reconocer la importancia de partes (las menos críticas) del feminismo negro y poscolonial¹⁸ (Carbin y Edenheim, 2013: 244).

La interseccionalidad puede ayudar a superar algunos conflictos y a pensar la diferencia, pero, según estas autoras el precio a pagar es que se pueden eliminar elementos de desacuerdo importantes y eliminar categorías (u ontologías) relevantes para el análisis.

En conclusión, las críticas de Carbin y Edenheim ponen de manifiesto algunas de las dificultades que puede conllevar el adoptar una teoría inclusivista de la interseccionalidad. Aunque esta propuesta inclusivista parece útil para diseñar un módulo interseccional de género resulta interesante tener en cuenta algunas de estas críticas en su diseño. En particular, se tendrán en cuenta las siguientes ideas expuestas en esta sección: se debe aceptar que no todas las teorías de género son reducibles a un paradigma interseccional; hay que aceptar que las teorías interseccionales surgieron en un momento histórico determinado, y por lo tanto se debe tener esto en cuenta si se quiere catalogar como tales

16 ‘An interesting effect of Lykke’s genealogy, hence, is that the serious criticism from marginalized feminist groups from all over the world (black, lesbian, colonized) in the 1970s and 1980s, paradoxically, is reduced by only being acknowledged as examples of ‘intersectional thinking’ alongside white and heterosexual feminist ‘intersectional thinking’ (2013, 236)

17 ‘As opposed to Lykke, who wants to use the concept intersectionality from a meta-feminist position to solve the schism between two feminist fractions, we are interested in making visible and challenging power relations that in different temporal and spatial settings create, articulate, and reproduce inequality and submission. (de los Reyes et al., 2003: 160, our translation)’

18 ‘we can find an erasure of one of the central political aims with black feminism – that of making hierarchical and problematic relations within feminism visible. In this sense, intersectionality can provide a way to cover up a conflict, while at the same time recognizing the importance of (the less critical parts of) black feminism and postcolonial feminism.’

teorías propuestas de manera anterior a la introducción del concepto de interseccionalidad; se debe respetar la diferencia entre las teorías de género, y aceptar que a veces los conflictos entre ellas son preferibles a forzar consensos que puede implicar la pérdida de elementos críticos importantes y el que las teorías se desvirtúen (se estaría ofreciendo entonces una visión incompleta y sesgada de las mismas); finalmente, hay que tener cuidado de que este inclusionismo no incorpore, de manera irreflexiva elementos marginadores e incluso racistas.

Una propuesta alternativa

Se señaló en la sección primera que hay elementos positivos en la teoría de Lykke que se podrían incorporar en la enseñanza de la teoría de género: su aproximación inclusiva a la materia facilitaría la enseñanza de las teorías de género y feministas más importantes desde una perspectiva interseccional; su propuesta de que la interseccionalidad sea un concepto que favorezca el diálogo crítico entre teorías; y finalmente, su sugerencia de hacer teoría de género de manera rizomática lo que puede facilitar la creación de teorías novedosas y más inclusivas. Sin embargo, habría que evitar las dificultades que se indican en la sección segunda: habría que evitar la tendencia reduccionista que implica la tendencia inclusivista, habría que asegurarse que se respetan las diferencias entre las teorías (por ejemplo sus diferentes ontologías) sin forzar el consenso y finalmente, hay que asegurarse de que son respetadas las críticas a la interseccionalidad (por ejemplo, las provenientes de teorías anti-racistas, o de las posestructuralistas).

¿Se puede adoptar los puntos positivos de la teoría de Lykke evitando las críticas que se le han realizado a la misma? ¿Cómo aplicar estos principios en la práctica docente? Hay al menos tres alternativas:

- (i) Se podría enseñar un módulo de teoría de género/ feminista en el que se diera por supuesto la interseccionalidad. La interseccionalidad estaría presente, de manera transversal, en todas las teorías de género que se incluyeran en el temario. Esta propuesta favorecería una cierta lectura interseccional inclusivista de las teorías ofrecidas que podría encontrarse con las críticas efectuadas a la misma en la sección dos de esta ponencia. En la docencia, se podría introducir en el temario el tipo de críticas que se ha realizado sobre esta posición inclusivista y se podría intentar rebatirlas.
- (ii) Se podrían presentar las diferentes tradiciones dentro de la teoría de género/feminista, sin considerarlas todas desde una perspectiva interseccional y añadir unos temas en el temario que hablaran específicamente de la teoría interseccional. Por ejemplo:

- Determinismo biológico y teoría de género
- Teorías psicoanalíticas y género
- Modelos discursivos de género
- Sexualidades y teoría de género
- Masculinidades
- Teorías de la identidad sexual
- Feminismo materialista
- Teoría Queer
- Corporalidades y género
- Teorías de la transexualidad
- Teorías de la identidad

- Teorías poscoloniales
- Interseccionalidad
- Interseccionalidad en un contexto transnacional

Esta opción evitaría las críticas expresadas en la sección dos ya que las teorías de género no se considerarían interseccionales, ni su enseñanza se haría desde esta perspectiva, pero se incluiría en el temario información sobre la interseccionalidad y sobre la transnacionalización de la misma, lo cual cumpliría, por lo menos parcialmente, con los objetivos del posgrado de MISEAL. Aunque esta opción tiene la ventaja de que se evitaría las críticas que se han desarrollado en la sección dos, es una manera superficial de incluir la interseccionalidad. No se puede decir que esta opción nos esté permitiendo enseñar teoría de género desde una perspectiva interseccional.

(iii) La posibilidad que favorezco, es una solución intermedia entre las dos posiciones que permitiría mantener los contenidos de la segunda presentando las teorías sin seguir una perspectiva interseccional, pero incorporando la interseccionalidad de manera transversal como un elemento crítico (a) y constructivo (b) en la enseñanza de la teoría de género. ¿Cómo se puede llevar esto a cabo en la práctica? A continuación desarrollare esta propuesta en más profundidad.

(a) Incorporando la interseccionalidad como un elemento transversal crítico.

Se seguiría el temario propuesto en la sección dos. En cada sesión se haría una exposición de una de las teorías incluidas en el temario y una evaluación crítica de las mismas, siguiendo los criterios habituales. La incorporación de la interseccionalidad consistiría en utilizar esta como uno de los ejes críticos con los que se evaluaría cada teoría de género.

Por ejemplo, en el primer tema, el determinismo biológico con respecto al género, se haría una exposición de en qué consiste este y los argumentos a favor del mismo. En la parte crítica de la sesión lectiva se podrían incluir contenidos tales como: los problemas que tiene esta posición desde un punto de vista científico (explorando las teorías específicas), se haría alusión a la diversidad existente con respecto al sexo/género en diferentes culturas, contextos históricos, etc., y se señalarían también sus usos positivos (por ejemplo, los usos políticos que han hecho de ella algunos activistas LGBT). Además de esta evaluación, se podría incorporar, como uno de los factores a evaluar, la perspectiva interseccional. Esto se podría hacer con respecto a dos áreas diferentes: la diversidad de ejes de desigualdad o de categorías, y la relación entre teorías alternativas. Así, se podría comparar el determinismo biológico con respecto al género con el relativo a otras categorías como la sexualidad, la raza, la clase y las habilidades diversas. Se haría así explícita la forma en que estas se han relacionado históricamente y también como lo hacen en la actualidad. Finalmente, se podría poner en relación el determinismo biológico con otras teorías alternativas, por ejemplo, de las teorías de la transexualidad y las teorías queer.

Esta aproximación crítica (que incluye la referencia a diversas categorías de análisis y que pone en relación teorías de género diversas) es habitual en algunos temas incluidos en el temario, por ejemplo, de manera rutinaria, al explicar las teorías de la identidad se hace normalmente alusión al feminismo negro y lésbico; o al explicar el feminismo materialista se pueden incluir textos como el de Wittig (1993) que incorporan además de cuestiones de clase y género, el elemento de sexualidad al análisis. Aunque esta diversidad de categorías/teorías en el análisis no significa que se esté llevando a cabo un análisis interseccional, sí que puede dar lugar a que se introduzca una reflexión sobre la relación entre las categorías y las diferentes teorías y sobre la manera en que se interrelacionan.

Mi propuesta es la incorporación de esta mirada interseccional en la evaluación crítica de las teorías de género de manera transversal, y no solo con referencia a los temas en los que esta se aplica habitualmente. Esto no significa que se tenga que aceptar que todas las teorías de género son coherentes con el paradigma interseccional, sino que se trata de utilizar el concepto como un elemento añadido crítico de análisis. Es importante subrayar que esta perspectiva crítica también hay que aplicarla al concepto de interseccionalidad, y que este análisis se puede hacer, con más profundidad, en los temas específicos dedicados a la misma dentro del temario. Por ejemplo, en el tema dedicado a la interseccionalidad, se podría discutir hasta qué punto las teorías ‘anti-categoriales’-siguiendo la clasificación de McCall (2005)- pueden ser consideradas ‘interseccionales’ o bien si las teorías pos-estructuralistas -que según Carbin y Edenheim (2013) son antifundacionalistas- podrían considerarse también interseccionales. Así mismo, en la sección dedicada a la interseccionalidad y la transnacionalización, sería interesante incorporar las críticas realizadas a la misma desde la teoría poscolonial, por ejemplo, desde autoras como Lugones (2003; 2005; 2007; 2010) que se refiere específicamente a los análisis categoriales interseccionales en el contexto de América Latina, o bien las propuestas realizadas por otras pensadoras como Anzaldúa (1990, 1987, 1983) que han influido en el debate sobre interseccionalidad en este ámbito y en las propuestas alternativas a la misma.

En la enseñanza de la teoría de género, en el contexto del MISEAL, se podría hacer un análisis relacional, no solo entre las diferentes teorías de género (como se hace de manera habitual), sino también entre estas y la interseccionalidad, de una manera transversal y se podría asegurar que se establece una reflexión entre la categoría de género y otras tales como clase, sexualidad, edad, discapacidad y etnicidad.

(b) La interseccionalidad como un elemento constructivo.

Además de utilizar la interseccionalidad como un elemento de evaluación crítica, también puede utilizarse de una manera creativa, siguiendo el modelo rizomático de Lykke. Se podría ver cómo responden las diferentes teorías al incorporar en ellas referencia a otros ejes de desigualdad u otras categorías de análisis. Esto podría ser especialmente productivo con categorías tales como la edad y la discapacidad, que son categorías que no se encuentran con frecuencia incorporadas en las teorías de género. También sería interesante explorar, por su valor creativo, como sugiere Matsuda, y como se ha ilustrado en la sección anterior, unos tipos de teoría con los recursos teóricos de otras alternativas. Considero que incorporando la interseccionalidad de manera transversal, de una manera crítica y también creativa, se cumplirían los objetivos de MISEAL de hacer teorías de la igualdad interseccionales, en este caso, en relación a la enseñanza de la teoría de género.

En conclusión, en esta sección he argumentado que es posible utilizar una perspectiva interseccional en la docencia de una teoría de género evitando las críticas al ‘inclusivismo’ que se han expuesto en la sección dos. Para ello es necesario adoptar la interseccionalidad de manera transversal como un elemento crítico y creativo en la docencia en las teorías de género. Este doble uso nos permitirá también un acercamiento crítico al concepto de interseccionalidad.

La interseccionalidad en el contexto internacional del MISEAL: entre América Latina y Europa

Uno de los objetivos del MISEAL es el desarrollo de un posgrado internacional de inclusión de carácter interseccional. En las secciones anteriores desarrollaba un módulo sobre género con perspectiva

interseccional que podría formar parte de este posgrado. En esta sección me ocuparé de explorar las siguientes cuestiones: se ha argumentado que los contextos en los que se ha utilizado el concepto de interseccionalidad han influido en gran manera en su significado y aplicación práctica¹⁹, por lo tanto es importante entender cómo se ha recibido y utilizado el concepto en América Latina y en Europa y si es posible utilizarlo en un ámbito común.

(i) El concepto de interseccionalidad en América Latina y en Europa.

Con respecto al contexto Latinoamericano, Zapata Galindo (2013) ha señalado que el concepto de interseccionalidad no ha tenido la aceptación e influencia que otros conceptos semejantes han adquirido en relación con el género. Señala que, para entender este fenómeno, es importante analizar cómo circula el conocimiento en el ámbito global, y el tipo de barreras que se pueden encontrar para el establecimiento de conceptos y teorías en ámbitos locales, donde este conocimiento se re-articula. Esta autora explica cómo ha habido un cierto uso de la interseccionalidad en círculos académicos en América Latina ya que algunas autoras lo utilizan asociándolo a otras teorías (feminismo negro, deconstruccionismo, estudios poscoloniales o de diáspora). Otras autoras, sin embargo, utilizan conceptos alternativos para pensar las relaciones entre diversas categorías de diferencia, por lo que el rol de la interseccionalidad es ocupado por otros conceptos. Zapata Galindo también pone de manifiesto que, si tenemos en cuenta el desarrollo histórico del pensamiento feminista (y el activismo) en América Latina, es posible desestabilizar algunas narrativas vigentes sobre la genealogía del concepto de interseccionalidad, mostrando la influencia de este pensamiento latinoamericano en la génesis de un concepto que ha sido generalmente ligado únicamente al feminismo negro. Por lo tanto para entender la complejidad sobre la recepción (y el uso) del concepto de interseccionalidad en América Latina habría que tener en cuenta todas estas observaciones. En la enseñanza de un módulo de género con una perspectiva internacional en el contexto de Europa y América Latina sería importante incorporar un análisis sobre las resistencias al concepto en el ámbito Latinoamericano y sobre las críticas que se pueden dirigir al mismo, asimismo debería incorporarse un estudio sobre las aportaciones que se pueden hacer a este concepto desde las tradiciones feministas políticas e intelectuales de América Latina.

Con respecto a Europa, se ha señalado que hay diferencias entre el uso que se ha hecho de la interseccionalidad en los diferentes países que la componen y también hay diferencias con el uso que se ha hecho en USA²⁰. Lutz, Herrera y Supik (2011) han indicado que en USA el debate sobre interseccionalidad emergió sobre todo al explorar críticamente las relaciones entre género y raza, y que UK se incorporó enseguida al mismo, ya que se tenía una tradición de investigación en estas áreas. Sin embargo, en Europa continental la aceptación y el uso del concepto de interseccionalidad ha sido desigual. Según Lutz, Herrera y Supik (2011) en Holanda se incorporó esta terminología en los años noventa, y en Escandinavia recibió mucha atención a partir del año 2000, mientras que en Francia, España e Italia²¹ los debates relacionados con la interseccionalidad están en sus inicios. Es-

19 Por ejemplo, 'I argue that across different political contexts, various actors engage in trying to 'shrink' the meaning of intersectionality and limit the areas in which it can be applied, to 'bend' it to better fit with other issues on their agenda, and to 'stretch' it to meet emergent needs' (Marx Ferree 2011, 55)

20 Ver Bilge, que afirma: 'This double theoretical affiliation for intersectionality shows different configurations according to national contexts. Whereas in the United States, the major scholarly productions around intersectionality are strongly influenced by black feminist thought, at the heart of which the neo-Marxist tradition remains predominant, in Europe, and particularly in the Nordic countries and in the Netherlands, intersectionality is positioned rather more on the postmodern flank.' (Bilge 2010, 61) Ver también M.Marx Ferree (2011), K. Crenshaw (2011), and Lutz et al (2011).

21 En la obra de Franken, Woodward, Cabo y Bagilhole (2006) hay una diversidad de artículos que ilustran la enseñanza de la teoría de género con una perspectiva interseccional en el contexto europeo. Algunos de ellos se refieren a estos países donde la interseccionalidad aun no es muy debatida.

tas autoras subrayan que hay que utilizar este concepto de manera reflexiva y evaluar cómo se utiliza en diferentes contextos ya que “la necesidad de traducir la interseccionalidad para su uso en el contexto europeo plantea problemas teóricos y prácticos”²² (2011: 8). Sin embargo, también indican que este uso de la interseccionalidad en el contexto europeo ha sido productivo y ha servido para incorporar al debate intersecciones que habían recibido poca atención. Para ilustrar estas aserciones citan las obras, producidas en Alemania, donde se estudian las categorías de discapacidad y edad en relación con otras categorías de análisis. Se podría afirmar que la aceptación de la perspectiva interseccional en Europa no ha sido homogénea ya que las realidades y tradiciones intelectuales de los países en este ámbito son diversas. Es importante que esas diferencias se vean reflejadas en un módulo de género con perspectiva interseccional si este va a aplicarse en países diversos de la Unión Europea y América Latina.

- (ii) Teniendo en cuenta las diferencias contextuales, y la influencia de las mismas en la recepción del concepto de interseccionalidad y en su aplicación, es importante reflexionar sobre si se puede articular un concepto de interseccionalidad que se pueda usar en un posgrado internacional dentro de un colectivo tan diverso. Me gustaría argumentar que el MISEAL, precisamente debido a esta diversidad, es un lugar muy apropiado para llevar a cabo esta articulación, ya que puede contribuir de una manera crítica y creativa al desarrollo de este concepto que puede ser incorporado a la enseñanza de teorías de género de carácter interseccional.

¿Cuáles son las razones para hacer esta afirmación? Como hemos visto con anterioridad, Lykke afirma que la interseccionalidad tiene una tendencia rizomática que nos permite movernos entre diferentes disciplinas académicas, tipos de teorías y contextos de producción del conocimiento. Como concepto, la interseccionalidad es flexible, y como paradigma parece adecuado para un colectivo formado por académicas que provienen de disciplinas diversas y que trabajan en ámbitos interdisciplinarios. Así mismo, la participación en MISEAL ha promovido el diálogo entre socios provenientes de países del ámbito latinoamericano y países europeos (todos ellos con tradiciones intelectuales y lenguajes diversos) en los que el concepto de interseccionalidad y su uso presenta rasgos específicos. La interseccionalidad puede ayudar a que el colectivo que conforma MISEAL articule las relaciones entre diversas categorías de diferencia y las aplique a la promoción de la igualdad y a la enseñanza del género en instituciones de América Latina y Europa. El MISEAL es un contexto privilegiado que puede permitir que el concepto de interseccionalidad “viaje”²³, se adapte, se modifique y sea útil dentro de este ámbito internacional y aplicable a otros contextos globales y locales.

Conclusión

En este artículo he reflexionado sobre cómo se puede incluir, en un módulo sobre teoría de género, la perspectiva interseccional y qué implica hacerlo en un contexto internacional de colaboración entre países de la Unión Europea y de América Latina. Para ello he considerado las propuestas inclusivistas de Lykke y he considerado las críticas dirigidas a la misma. He propuesto un modelo alternativo, que incorpora los aspectos positivos de esta perspectiva, pero que logra evitar las críticas dirigidas a la misma. En este modelo alternativo se adopta la interseccionalidad de manera transversal como un elemento

22 ‘the need to translate intersectionality for use in the european context poses both theoretical and political problems’

23 K.Crenshaw hace una reflexión interesante sobre como el concepto de interseccionalidad ‘viaja’ y como consecuencia se transforma en contextos internacionales. (2011)

crítico y creativo en la docencia en las teorías de género. Por último, he reflexionado sobre la enseñanza de la interseccionalidad en el contexto internacional del MISEAL, y he explorado la contribución que se puede hacer a este campo lectivo y de investigación desde este proyecto.

Bibliografía

- Anzaldúa, and Gloria ed. (1990). *Making Faces, Making Soul. Haciendo Caras. Creative and Critical Perspectives by Feminists of Colour*.
- _____ (1987) *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. Spinsters/ Aunt Lute Book Co.
- _____ (1983) *This Bridge Called my back: writings by Radical Women of Colour*. Kitchen Table: Women of Colour Press.
- Bilge, Sirma (2010). "Recent Feminist Outlooks on intersectionality", 58-72. *Diogenes*.
- Carbin, Maria y Sara Edenheim (2013). "The intersectional turn in feminist theory: A dream of a common language?". En *The European Journal of Gender Studies*, 233- 248.
- Crenshaw, Kimberle (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color." En *Stanford Law Review*, 41241-1299. 43, no. 6.
- Crenshaw, Kimberle (2011). "Poscript." In *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted concept in gender studies.*, by Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar and Linda Supik, 221-234. Surrey: Ashgate.
- Crenshaw, Kimberle W (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum*, 139-67.
- Davis, K. (2008), "Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful." *Feminist Theory* 9, 67-85. no. 1.
- Franken, Martha, Alison Woodward, Anna Cabo, y Barbara Bagilhole (2006). *Teaching Intersectionality: putting gender at the center*. Utrecht: ATHENA.
- Lugones, Maria (2010). "Toward a Decolonial Feminism." *Hypatia* 4, 742-759.
- _____ (2007). "Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System." *Hypatia* 22, 186-209. No. 1
- _____ (2005). "Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color." *Revista Internacional de Filosofía Política* 25, 61-76.
- _____ (2003). *Pilgrimages/Peregrinajes. Theorizing Coalition Against Multiple Oppressions*. Oxford: Rowman&Littlefield.
- Lutz, Helma, Maria Teresa Herrera Vivar y Linda Supik (2011). *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*. Surrey: Ashgate.
- Lykke, Nina (2010). *Feminist Studies. A guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. Oxon: Routledge.
- Lykke, Nina (2011). "Intersectional Analysis: Black Box or Useful Critical Feminist Thinking Technology?". In *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*, by Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar y Linda Supik, 207-220. Surrey: Ashgate.
- Marx Ferree, Myra (2011). "The Discursive Politics of Feminist Intersectionality." In *Framing Intersectionality, Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*, by Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar and Linda Supik, 54-65. Surrey: Ashgate.

- McCall, Leslie (2005). "The Complexity of Intersectionality." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30, 1771-1800. No. 3.
- Prins, Baukje (2006). "Narratives Accounts of Origins, A blind spot in the Intersectional Approach." *European Journal of Women's Studies. Special Issue on Intersectionality*. 13, 277-290. No. 3.
- Staunaes, Dorte (2003). "Where have all the subjects gone? Bringing Together the Concepts of Intersectionality and Subjectification." *NORA, Nordic Journal of Women's Studies* 11, 1-3. No. 3.
- Wittig, Monique (1993). "'One is not born a woman'." In *The Lesbian and Gay Studies Reader*, by H Aberlove, H Barale, D Halperin and (eds), 103-109. NY: Routledge.
- Young, Iris (1997). M. *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton: Princeton University Press.
- Zapata Galindo, M. (2013). "Intersektionalität und gender Studies in lateinamerika." *Querelles. Jahrbuch für frauen- und geschlechterforschung*.

3. Modelos de vinculación para el desarrollo de un posgrado transnacional

Posgrados transnacionales: racionalidades subyacentes y modelos de vinculación

Ana Esteves y Diana Santos*

Resumen

Este artículo aborda dos momentos; la tendencia a la internacionalización de la educación superior (ES) en la región, sus múltiples manifestaciones y motivaciones a la base de este proceso; y, luego de definir lo que se entiende por educación transnacional, se revisan diferentes tipologías de posgrados transnacionales e identifica los principales criterios de clasificación y modos de vinculación. Generalmente, los programas educativos transnacionales son provistos en colaboración o con el apoyo de socios locales en el país de destino. Los principales criterios de distinción atañen a quién se moviliza en el marco del posgrado transnacional, quién o quiénes otorgan el título, el alcance y profundidad de la cooperación, entre otros. Finalmente, en base a las tipologías de posgrado transnacionales identificadas se analizan algunos casos de posgrados colaborativos implementados por las instituciones de educación superior (IES) socias del proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina (MISEAL).

Contexto regional de la internacionalización de la educación superior

Las estrategias de internacionalización están cada vez más presentes en las universidades latinoamericanas. Algunas manifestaciones de estos procesos son las oficinas de relaciones internacionales que las IES han integrado en su configuración orgánico estructural; los numerosos acuerdos de cooperación universitaria transnacional, donde la movilidad académica, de docentes y estudiantes, tiene un rol fundamental; la mayor preocupación por parte de las IES de integrarse en redes académicas o alianzas regionales y globales.

El actual contexto de globalización caracterizado por la sociedad del conocimiento y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), así como por una mayor liberalización del comercio de servicios, incluidos los servicios educativos (GATS), indujo a nuevas tendencias en la ES. Entre otras: la presencia de nuevos proveedores transnacionales de ES con una orientación comercial (franquicias, etc.); una oferta diferenciada de programas y calificaciones que buscan responder a las nuevas exigencias de formación a lo largo de la vida; el surgimiento de modalidades virtuales y mixtas

* Consultoras de FLACSO-Ecuador en el Departamento de Sociología y Género por el proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina.

de enseñanza-aprendizaje, que posibilitan una interactividad no presencial y facilitan la exportación/transnacionalización de programas; mayor inclusión de la movilidad en los planes de estudios, tanto física como virtual; mayor presión para la diferenciación de especializaciones y opciones educativas y más libertad para escoger los recorridos curriculares (flexibilización del currículo); y, la internacionalización de los currículos, con sus variantes de internacionalización en casa.

Uno de los ejes característicos de estas nuevas tendencias de la ED es su internacionalización. El emergente sector transnacional (educación *off shore*, educación virtual o a distancia, franquicias, programas de doble titulación o titulación conjunta, entre otras) ha complejizado el modelo dual público-privado de la ES y dio paso a un modelo tripartito con presencia de IES locales, públicas y privadas, como privadas internacionales que constituyen los nuevos proveedores de ES (Rama, 2006).

De los anteriores planteamientos se deduce que la globalización ha impactado a la ES; a su vez, las propias IES han tomado cartas en el asunto dando mayor énfasis a la dimensión internacional de la educación. De acuerdo con Knight, la “internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria” (Knight, 2003 citado en Knight, 2005: 12).

La *International Association of Universities* realiza encuestas globales periódicas a sus miembros sobre la internacionalización de la ES. En la encuesta de 2010, el 65% de las IES entrevistadas (745) le asignaban una importancia alta. La mejor preparación de los/as estudiantes al mundo global, la internacionalización del currículo y aumentar el prestigio internacional de la institución fueron las tres principales razones invocadas por las IES para internacionalizarse. Existen, empero, variaciones regionales en los criterios priorizados. Por ejemplo, fortalecer la investigación y producción de conocimiento es un aspecto muy valorado en América Latina, África y Medio Oriente, mientras que las IES europeas conceden mayor importancia a la promoción de su prestigio internacional (Egron-Polak, 2012), lo cual guarda coherencia con el “proceso de Bolonia” que busca incrementar el atractivo y la competitividad del Espacio Europeo de Educación Superior.

Tabla 1
Fundamentos para impulsar la internacionalización de la educación superior según las IES

Cinco principales razones para la internacionalización de las instituciones educativas	Promedio mundial	América Latina y Caribe	Europa	África	Asia Pacífico	Medio Oriente	América del Norte
Mejorar la preparación de los/as estudiantes para el mundo globalizado	30	39	27	19	31	22	39
Internacionalización del currículo	17	18	16	15	17	16	17
Mejorar el perfil internacional y la reputación de la institución	15	6	20	13	14	17	9
Fortalecer la investigación y la capacidad de producción de conocimiento	14	16	13	24	15	22	8
Diversificar la planta académica y de soporte de la institución	9	4	10	8	7	5	17

Fuente: Egron-Polak Eva, 2012¹.

1 Original en francés, traducción de las autoras.

La educación transnacional

¿Qué se entiende por educación transnacional?

Las actividades transnacionales son un tipo de actividad de la internacionalización, pero no agotan esta última. La educación transnacional se caracteriza por acuerdos y alianzas entre instituciones que pueden tomar diversidad de formas.

Uno de los problemas en el ámbito de la educación internacional se relaciona con la terminología utilizada ya que los términos difieren de una región a otra, no existe unanimidad en los conceptos y el debate sigue abierto. Un estudio realizado por la *Academic Cooperation Association* (2008) para la Comisión Europea, avanza que el vocablo educación transnacional es mucho menos utilizado y comprendido que expresiones tales como programas transfronterizos, programas/campus en el extranjero y exportación de la ES. En la literatura especializada el término transnacional se utiliza en el sentido de transfronterizo, por lo que ambos términos se equivalen. Si bien existen diversas definiciones, la adoptada por la UNESCO y la OCDE en el documento de Directrices en materia de calidad de la ES a través de las Fronteras es la más amplia y da cuenta de la diversidad de formas que puede adoptar:

[...] incluye la que tiene lugar en situaciones en que el docente, el estudiante, el programa, la institución/ el proveedor o los materiales pedagógicos traspasan las fronteras de jurisdicciones nacionales. La enseñanza superior transfronteriza puede abarcar la que imparten proveedores públicos y privados, con o sin fines lucrativos. Comprende una amplia variedad de modalidades, desde la enseñanza presencial (que adopta distintas formas, como viajes de los estudiantes al extranjero o universidades extranjeras) hasta la enseñanza a distancia (mediante diversas tecnologías, entre ellas el aprendizaje electrónico) (UNESCO, 2006: 7).

Tipología de educación transnacional de la OCDE

Existen diversas formas de ES transnacional. La OCDE distingue tres principales tipos en función de quién se moviliza. La movilidad estudiantil es sin duda la forma más antigua de transnacionalización de la ES y varios organismos pronostican su crecimiento a futuro. En Europa esta se ubica en el centro de las estrategias de internacionalización de las IES. El programa Erasmus, de movilidad estudiantil a nivel de grado, es comúnmente citado como precursor del proceso de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior. En 2012, se festejó el 25 aniversario de Erasmus, programa que desde su lanzamiento movilizó alrededor de 7% de la población estudiantil (tres millones de estudiantes). El objetivo estratégico de la comunidad europea es que el 20% de los/as graduados/as se beneficien de una movilidad internacional (Agence Europe-Education-Formation France, 2012).

No obstante desde los años noventa, las universidades dieron un nuevo paso en el proceso de transnacionalización mediante la movilidad de programas, y, aunque en menor medida, de las instituciones, por ejemplo a través de la instalación de campus en el extranjero. En el caso de los programas, se han multiplicado las prestaciones a distancia o *e-learning* que traspasan fronteras, pero sobre todo la oferta de programas presenciales a través de convenios con instituciones públicas o privadas del país de acogida. Las asociaciones académicas sin ánimo de lucro son las formas más comunes de movilidad internacional de los programas y de las IES dentro de la OCDE. Este tipo de asociación, frecuentemente va de la mano con la movilidad de estudiantes y académicos. A veces, también incluyen el desarrollo conjunto de la formación (Vincent-Lancrin, 2011).

Las asociaciones entre las instituciones extranjeras y locales generan una variedad de arreglos contractuales, que van desde la cooperación para el desarrollo a contratos mercantiles. En este marco ha proliferado la oferta de educación transfronteriza mercantil, principalmente en la región Asia-Pacífico, bajo la forma de franquicias o de programas gemelos. Finalmente, algunas IES y empresas de formación han realizado fuertes inversiones para instalarse en el extranjero, a través de la apertura de *campus* o de la adquisición de instituciones locales. La movilidad de las instituciones hace posible que los/as estudiantes locales asistan a una institución extranjera sin desplazarse a otro país (OCDE, 2004).

En esta línea, Knight (2006) identifica, por un lado, el desplazamiento de la movilidad de estudiantes hacia la movilidad de programas y proveedores y, por otro, un giro de la cooperación al desarrollo hacia el comercio. Esto no significa que actualmente la lógica comercial sea dominante; además, existe una gran diversidad entre países y pocos han adoptado una total aproximación comercial. Agrega que ha habido un gran crecimiento e innovación en el ámbito de los intercambios académicos, así como un surgimiento de la ayuda al desarrollo en la cooperación académica Sur-Sur.

La OCDE (2004) también establece una clasificación en base a los enfoques y estrategias que rigen la ED transnacional. Así, distingue cuatro estrategias que no son mutuamente excluyentes, de las cuales las tres últimas responden a consideraciones económicas.

La estrategia fundada en la comprensión mutua que persigue objetivos políticos, culturales, académicos y de ayuda al desarrollo. Busca fomentar la movilidad internacional de estudiantes y del personal, así como la asociación entre IES. México, España, Japón y Corea han adoptado este enfoque. Igualmente, el programa Socrate-Erasmus de la UE se inscribe en esta línea.

La estrategia basada en la migración de personal calificado que si bien comparte objetivos de la anterior, busca atraer a los/as mejores estudiantes, aquellos/as susceptibles de convertirse en trabajadores/as o investigadores/as del país de acogida. El sistema de becas de estudios sigue siendo un medio muy eficaz de apoyo a esta estrategia. Países representativos de la migración de personal calificado son Alemania, Canadá, Francia, Gran Bretaña (para estudiantes de la Unión Europea) y Estados Unidos (para los posgrados).

La estrategia asentada en la generación de ingresos: abarca la lógica de las dos anteriores, empero exige el pago de servicios educativos. Se trata de construir una industria de exportación de los servicios. Los países que optaron por esta vía son Australia, Nueva Zelanda, Gran Bretaña (para estudiantes externos a la UE) y Estados Unidos (para estudiantes de grado).

La estrategia basada en el fomento de las capacidades de los países emergentes cuya oferta de ES es insuficiente para responder a la demanda local o de muy baja calidad. Se implementa a través de la educación transnacional en sus diversas formas: becas para desplazarse al extranjero e instalación en el país de programas e instituciones extranjeros con fines lucrativos que responden a la demanda local. Esta estrategia es principalmente aplicada en el Sudeste Asiático, Asia del Norte y en el Medio Oriente (Malasia, Hong Kong, China y Singapur) (OCDE, 2004).

Tipologías de posgrados transnacionales y modos de vinculación

Generalmente los programas educativos transnacionales son provistos en colaboración o con el apoyo de socios locales en el país de acogida. Es difícil establecer una tipología de estos debido a la diversidad de acuerdos que pueden ser firmados a la hora de asociarse con una universidad extranjera para la implementación de un programa de posgrado. No obstante, se podría hacer una primera distinción entre dos

extremos: de un lado, los programas de posgrado deslocalizados, corresponden a programas de universidades extranjeras que se imparten en IES de otros países con las que se firma un convenio en el que se determina el grado de colaboración; el currículo del posgrado es elaborado por la universidad oferente que es la que otorga el título; y, por otro, los posgrado conjuntos, programas elaborados e impartidos conjuntamente por una universidad nacional y una o varias universidades extranjeras y que culminan con el otorgamiento de dos (o más) diplomas oficiales o de un diploma conjunto. Entre estos dos polos existen múltiples formas intermedias y posibles combinaciones, tal como lo reflejan las modalidades de programas transnacionales establecida por Knight (ver tabla 2).

Tabla 2: Movilidad transfronteriza de programas

Tipología de la forma de vinculación y movilidad transfronteriza de programas	
Categoría	Descripción de formas y tipos de movilidad
Franquicia	Acuerdo por el cual un proveedor del país de origen A autoriza a un proveedor del país receptor B a ofrecer su curso, programa o servicio en el país B o en otros países. El título es concedido por el proveedor del país de origen. Normalmente se trata de un acuerdo con fines comerciales.
En línea / a distancia	Acuerdos según los cuales los proveedores ofrecen cursos y programas a estudiantes en diferentes países a distancia y con sistemas en línea. Pueden incluir algún tipo de ayuda presencial a los estudiantes a través de centros nacionales de estudio o de apoyo.
Gemelos/ Hermanamiento	Situación en la cual un proveedor del país de origen colabora con un proveedor situado en el país receptor para desarrollar un sistema de articulación que permita a los estudiantes obtener créditos de cursos en el país receptor y/o en el país de origen. El proveedor del país de origen concede un único título. Puede tener o no una base comercial.
Articulación / convalidación	Diversos tipos de acuerdos articulados entre proveedores en diferentes países permiten a los estudiantes obtener créditos de cursos o programas ofrecidos o suministrados por proveedores que colaboran.
Doble titulación o titulación conjunta	Acuerdo por el cual proveedores en diferentes países colaboran para ofrecer un programa según el cual un estudiante recibe un título de cada proveedor o un título conjunto de ambos proveedores. Normalmente se basa en un intercambio académico.

Adaptado de: Jane Knight, 2006.

La *Academic Cooperation Association* (2008) establece una clasificación de los modelos de asociación en base al tipo de organización social (empresa privada o IES), a la profundidad de la cooperación con el socio (asociados académicos *versus* asociados operativos) y a la financiación y gestión de las operaciones transnacionales (recursos financieros disponibles en fuentes externas), distinguiendo tres principales grupos de socios extranjeros, que se detallan a continuación.

Los socios académicos, colaboración en que la IES extranjera es de categoría similar a la institución de origen y cuya finalidad es estrechar la cooperación universitaria a través de la realización de investigaciones conjuntas y el desarrollo de titulaciones conjuntas o dobles. Las instituciones sociales tienen similar influencia en las cuestiones académicas e idealmente la colaboración debe proveer ventajas similares para todas las partes y todos los participantes deben dar una contribución real a los programas. La creación de programas de estudios compartidos requiere tiempo y paciencia, así como la capacidad de construir la confianza mutua y el entendimiento entre socios. Las probabilidades de éxito de las titulaciones conjuntas y dobles dependen del apoyo institucional que se tenga en ambos lados.

Los socios inversionistas (entidad de financiamiento que no está necesariamente situada en el país de destino) cuya elección responde al objetivo de compartir el riesgo financiero asociado con la entrega del programa transfronterizo. Sin embargo, el rol del inversionista no necesariamente se limita al aporte de dinero sino que puede incurrir en asuntos académicos.

Por último, la de los socios operativos es decir asociaciones con empresas privadas o IES locales de menor prestigio, cuyo papel se limita a la prestación de servicios y apoyo en materia de organización (gestión de los espacios de enseñanza y servicios a los/as estudiantes en el país de acogida), aunque a veces el socio local también asume tareas docentes. Generalmente, la institución de origen mantiene el control académico de las operaciones, así como de los aspectos financieros. Habitualmente, los acuerdos de franquicia, los programas gemelos, la educación a distancia apoyada localmente involucran socios operativos antes que socios académicos (Academic Cooperation Association, 2008: 38-42).

A nivel de doctorado, De Rosa (2010) describe diferentes modelos de formación que dan lugar a varias formas de vinculación transnacional. Frecuentemente, se utilizan las mismas palabras para designar realidades diversas en el plano institucional, administrativo y de formación, razón por la cual es importante diferenciar las exigencias que impone cada uno de estos modelos (ver tabla 3). En este marco, la autora realiza una minuciosa distinción entre doctorados internacionalizados colaborativos y doctorados internacionales conjuntos. Estos últimos no son doctorados tradicionales a los cuales se agrega una dimensión internacional (cotutela, movilidad internacional, jurado internacional) sino que exigen un mayor nivel de integración. Cuanto más alto es el nivel de integración más fuerte y centralizada es la gobernanza del doctorado (De Rosa, 2010).

Tabla 3
Modelos de formación doctoral

Modelos	Descripción	Ventajas	Desventajas
Internacionalización en casa	Basado en una política de atracción, lo que implica el reclutamiento de estudiantes internacionales (movilidad en sentido único de los/las candidatos) y de personal internacional.	Menos costosa	Tiene una perspectiva de corto plazo ya que no se da ninguna vinculación con IES extranjeras.
Cotutela tradicional	Acuerdos que se establecen entre dos instituciones para garantizar la formación en investigación de un/a doctorando bajo la orientación de dos directores de tesis. Se alternan períodos de estadía en las dos instituciones y cada universidad otorga su propio título o un título conjunto.	Varias instituciones están familiarizadas con este modelo alrededor del mundo.	Acuerdo de carácter individual que debe ser aprobado para cada doctorando que lo solicita. Este modelo se expone a las críticas en contra del doble título.
Diploma de doctorado con mención de "Doctor Europeo"	Consiste en una tesis en colaboración de cotutela con una mención de doctor europeo, que puede ser concedida si se cumple con determinadas condiciones. Estas condiciones son más exigentes que en el caso de la cotutela tradicional en cuanto a idiomas, revisión y autorización de defensa de tesis y conformación del jurado internacional de tesis.		Se restringe a la UE en un contexto en que la cooperación para la formación doctoral es cada vez más global lo que requiere abrirse a la colaboración internacional.
Programas doctorales internacionalizados colaborativos	Parte de doctorados existentes en las instituciones socias a los cuales se les agrega una dimensión internacional. Se sustenta en acuerdos interinstitucionales bilaterales o en red que incluyen: movilidad internacional, cotutela de tesis, política común de idiomas y formato de tesis; así como evaluación final por un jurado internacional. Los procesos de admisión son descentralizados en cada universidad cooperante y el título es otorgado por la universidad de origen, según su propia normativa. En ciertos casos se otorga un suplemento al diploma de doctorado.	Puede ser utilizado por doctorados existentes que buscan internacionalizarse y es un modelo apropiado cuando no existe el marco legal para otorgar títulos conjuntos.	Requiere financiamiento sostenido e involucra a un pequeño número de doctorandos/as.
Programas doctorales internacionales/europeos conjuntos	El doctorado internacional/europeo conjunto puede definirse como un programa establecido conjuntamente que otorga un título multilateral, concedido por al menos tres universidades de tres países diferentes sobre la base de acuerdos interinstitucionales. El reclutamiento, selección y matriculación de los/as candidatos es centralizado a nivel de la red internacional.	Puede garantizar una investigación colaborativa a largo plazo a través de una red internacional establecida.	Las exigencias de implementación del doctorado conjunto son elevadas.

Fuente: Adaptado de De Rosa, 2010.

En la UE, las iniciativas interuniversitarias han sido fomentadas por políticas comunitarias que reservaron líneas de financiamiento para la implementación de posgrados internacionales. El programa Erasmus Mundus, lanzado en 2004 es un ejemplo de apoyo en este ámbito; actualmente, se ofrecen 138 programas de master² y 42 de doctorado Erasmus Mundus³ en diversas disciplinas. Por lo general, estos doctorados van más allá de la cotutela de tesis y responden tanto a los doctorados internacionalizados colaborativos como a los internacionales conjuntos.

Las taxonomías de los posgrados transnacionales dan cuenta de una variada gama de colaboración interinstitucional y de modalidades de estudios. En las clasificaciones revisadas un importante criterio de diferenciación entre modelos atañe a quiénes se mueven (individuos, programas, instituciones), no obstante varios posgrados combinan movilidad de las personas con movilidad de los programas, tal como se da en los programas gemelos y/o articulados. Otros criterios de distinción aluden a: si se parte de posgrados existentes en las universidades de asociación, si se crea conjuntamente un nuevo posgrado o si el posgrado existe en una de las instituciones y se busca ofertarlo en otra, lo que impacta de manera diferenciada en el grado de colaboración en el diseño del plan de estudio; quién/quienes otorgan el título, lo cual implica respetar la(s) normativa(s) de la(s) IES y del país(es) que expide(n) el título; el tipo de título que se concede (único, doble, conjunto), las funciones que cumple(n) la(s) institución(es) con la(s) que se firma el acuerdo, las modalidades de estudio (virtual, presencial, mixta), entre los principales.

Los posgrados transnacionales en América Latina

Los procesos de transnacionalización también están activos en la región. En este acápite, en base a las tipologías de posgrados antes descritas, interesa identificar los avances en la implementación de posgrados transnacionales por parte de las universidades latinoamericanas, particularmente, de aquellas que participan en el proyecto MISEAL de Alfa III, a través del análisis de su normativa institucional y del estudio de casos de posgrados transnacionales. Las IES participantes de los doce países de América Latina son: Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil; Universidad Nacional de Colombia (UNAL); Universidad Nacional (UNA), Costa Rica; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile (FLACSO-Sede Chile); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO-Sede Ecuador); Universidad de El Salvador (UES); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala (FLACSO-Sede Guatemala); Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Centroamericana (UCA); Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); y, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Uruguay (FLACSO-Proyecto Uruguay).

Los avances normativos para posgrados transnacionales son muy heterogéneos entre las socias de MISEAL, empero de manera general cuentan con una legislación permeable a la implementación de posgrados con universidades extranjeras.

La normatividad de la UNAM está bastante acabada ya que se rige por el Acuerdo sobre Programas de Posgrado Compartidos de 2002, que admite cuatro modalidades para los programas de posgrados en colaboración con universidades nacionales o extranjeras. Estas se sustentan en diferentes formas de vinculación, que abarcan desde socios operativos hasta socios académicos de similar prestigio: a) Los programas de

2 European Commission, Erasmus Mundus Masters Courses, http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/projects/action_1_master_courses/138_emmc_2014_scholarships.pdf. (Visitado el 14 de octubre del 2013).

3 European Commission, Erasmus Mundus Joint Doctorates, http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/projects/action_1_joint_doctorates/42_emjds_2014_fellowships.pdf. (Visitado el 14 de octubre del 2013).

posgrado en sede externa, son maestría o doctorado ofrecidos por la UNAM en otras universidades del país o extranjeras, generalmente para formar al personal académico de la universidad socia; el título es otorgado por la UNAM. Esta modalidad se asemeja a la *deslocalización* de programas; no obstante la institución socia no solo cumple un rol operativo sino que también proporciona cotutores/as y un/a coordinador/a que coopera en la planeación y supervisión con el coordinador/a de la UNAM; b) programas externos con colaboración de la UNAM, modalidad en que esta institución apoya los posgrado de otras universidades nacionales o extranjeras, a través de cursos y tutorías impartidos por académicos/as de la UNAM. El título es otorgado por la institución que recibe el apoyo acorde a su legislación. En consonancia con la tipología de educación transnacional de la OCDE en función de quién se moviliza, aquí se da una movilidad de las personas: de los/as profesores/as de la UNAM hacia la universidad socia y de los/as estudiantes hacia la UNAM para realizar estancias de investigación bajo la supervisión de un/a cotutor/a; c) programas de posgrado con participación externa, contrariamente a la anterior aquí son los programas de la UNAM los que cuentan con la colaboración de otras universidades. La universidad cooperante envía profesores/as visitantes, mientras que los/as alumnos de la UNAM pueden hacer estancias de estudio o investigación en la universidad socia, quién en este último caso debe asignar un/a cotutor/a. El título es otorgado por la UNAM. Igualmente, aquí son las personas quienes se mueven; d) programas de posgrados conjuntos, “serán aquellos en los que la UNAM y una o más universidades del país o del extranjero, con capacidad académica para ofrecer un programa de posgrado de calidad, unan sus recursos académicos y líneas de investigación, con el fin de ampliar la oferta de posgrados de calidad” (UNAM, 2002). Las universidades participantes deben asegurar adecuados niveles de exigencia para las tesis doctorales, la movilidad de estudiantes entre las universidades socias, tutores/as para atender a los/as estudiantes en cotutela, la infraestructura necesaria para apoyar las tareas de investigación y la universidad receptora debe acreditar los cursos que los/as estudiantes realizan en su sede como parte de y para efectos del programa (UNAM, 2002). La reglamentación de este tipo de programas permite implementar tanto el doctorado internacionalizado colaborativo como el doctorado internacional conjunto identificados por De Rosa (2010). En efecto, la colaboración puede sustentarse en doctorados ya existentes en las IES socias o bien incurrir en un nuevo programa doctoral, ya que el reglamento admite el otorgamiento de una titulación conjunta, siempre que las disposiciones legales lo permitan; caso contrario es la universidad en que están inscritos los/as estudiantes quién otorga el título, conforme a la normatividad vigente en su país.

Desde el 2007, en el marco de su proceso de internacionalización la UNAL ha aprobado varios acuerdos destinados a pautar la suscripción de convenios con instituciones extranjeras para la creación de programas de posgrado, donde destaca el Acuerdo 027 de 2010 del Consejo Superior Universitario. Este acuerdo rige los principios y procedimientos conducentes a la doble titulación y titulación conjunta que la UNAL suscriba con IES nacionales o extranjeras (Gómez, 2012). La doble titulación “consiste en la expedición de dos títulos académicos otorgados separadamente por las instituciones participantes en un convenio de cooperación académica interinstitucional”⁴. Por su parte, la titulación conjunta, se define como:

[...] la obtención de un mismo título otorgado por dos o más instituciones educativas nacionales o extranjeras debidamente reconocidas y registradas por las autoridades de su lugar de origen, y será establecida mediante la creación de programas curriculares interinstitucionales, por parte del Consejo Superior Universitario. La titulación conjunta será formalizada mediante un convenio interinstitucional⁵.

4 Universidad Nacional de Colombia, Acuerdo 027 de 2010 Consejo Superior Universitario, <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=38986>. (Visitado el 17 de octubre del 2013).

5 Universidad Nacional de Colombia, Acuerdo 027 de 2010 Consejo Superior Universitario, <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=38986>. (Visitado el 17 de octubre del 2013).

Por su parte, la Secretaría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con sede en Costa Rica y presencia en dieciséis países de la región, cuatro de los cuales participan en el proyecto MISEAL (Chile, Ecuador, Guatemala y Uruguay), mediante Resolución CS XXVIII /25.2005 del 28 de julio de 2005, optó por dar prioridad a la titulación conjunta en los programas docentes desarrollados con otras entidades de ES y no a la doble titulación. Esto debido a las fuertes críticas referidas a la doble contabilidad que implica otorgar dos o más títulos por un solo programa.

En los casos de doble titulación ya existentes, así como en aquellos en que la normativa de la contraparte no permite la titulación conjunta, se acuerda que al menos en los títulos emitidos por FLACSO se consigne que el programa en cuestión es impartido por las instituciones del convenio (FLACSO, 2007: 41).

De la misma manera, la UNA, Costa Rica, se rige por el documento “Fluxograma para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes” del Consejo Nacional de Rectores, CONARE, que define los requisitos para crear carreras de manera conjunta entre universidades nacionales y universidades o instituciones extranjeras; también “establece la posibilidad de emitir títulos de manera conjunta, no hace referencia a doble titulación” (Chinchilla y Penabad, 2012: 26).

Las otras instituciones socias de MISEAL también disponen de normativas que habilitan la firma de convenios con universidades extranjeras para la implementación de programas de posgrados colaborativos y varias cuentan con experiencias concretas de posgrados transnacionales (Laumann *et al.*, 2012). A continuación se detallan ciertos estudios de caso ilustrativos.

En FLACSO-Proyecto Uruguay se ofrece un Diploma Superior en Género y Políticas de Igualdad empero como esta IES tiene el *status* de proyecto (y no de Sede) no puede ofertar una maestría en este campo del saber⁶. Este contexto motivó buscar acuerdos con otras sedes del sistema de FLACSO internacional. Así, en 2012 se firmó un convenio con la Maestría en Políticas Públicas y Género de FLACSO-Sede México, según el cual los cursos y créditos del diploma superior de Uruguay son considerados como equivalentes al primer año de la formación de maestría que imparte México, correspondiente a su propio diploma superior. La colaboración requirió armonizar las dos propuestas curriculares y ajustar la carga lectiva (horas y créditos) para adecuarla a la normativa de ambos países. El acuerdo prevé la conformación de un comité académico ampliado (donde se suma una integrante del diploma superior de Uruguay al comité académico de la maestría de México). Actualmente, una vez obtenido el título de diploma de FLACSO-Proyecto Uruguay, los/as alumnos tienen la posibilidad de proseguir su formación en modalidad semipresencial para obtener el título de maestro/a de FLACSO-Sede México, lo cual responde a la lógica de las trayectorias integradas que promueve el sistema FLACSO internacional (Beramendi, Darré y Sosa, 2012). Este caso ilustra la modalidad de articulación/convalidación de la tipología de Knight (2006).

La Maestría Regional en Integración Centroamericana y Desarrollo es implementada en forma conjunta por la UCA, la Universidad Centroamericana Simeón Cañas de El Salvador y la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Los acuerdos de colaboración entre las tres se expresaron a través de “un Convenio de colaboración académico firmado por sus rectores(as) y un convenio específico entre la Secretaría General del Sistema de Integración Centroamericano (SG-SICA) y las universidades centroamericanas” (Arana y Portocarrero, 2012: 4). Estas IES pertenecen a la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL); asociación que de acuerdo con su

6 Cabe señalar que este artículo fue elaborado durante el 2013 pero que, a esta fecha FLACSO Uruguay ya cuenta con el *status* de Sede; sin embargo, esta colaboración sigue vigente.

plan estratégico para el período 2011-2017 busca avanzar en la internacionalización de programas de posgrados, lo cual se concretiza a través de un proyecto cuyo objetivo general es “impulsar en sus distintas formas y modalidades la internacionalización en red de los posgrados que se ofrecen en las diversas universidades de AUSJAL” (AUSJAL, s/f: 1).

La maestría contempla un plan de estudio común ofertado en modalidad virtual gracias a un equipo docente y una plataforma de *e-learning* compartidos por las tres participantes; también incluye tres encuentros presenciales. Además, cuenta con el apoyo académico de la Fundación ETEA-España, a través de sus investigadores/as. La gestión administrativa financiera y la coordinación académica regional están centralizadas en la UCA; se requirió conformar instancias académicas y ejecutivas regionales, elaborar un manual de funciones para las instancias de dirección, coordinación y ejecución del programa y un reglamento académico de la maestría regional con el aporte de las tres IES. El título de la maestría regional es otorgado por la UCA; empero también se extiende una certificación conjunta de las tres universidades. Esto debido a la “carencia de reconocimientos jurídicos entre los países para otorgar un título regional” (Arana y Portocarrero, 2012: 6). La maestría da cuenta de un alto grado de integración académica y se aproxima a un programa de titulación conjunta ofertado en modalidad virtual, aún si no se logra otorgar un título conjunto legalmente reconocido.

El Máster Mediación intercultural: identidad, movilidad y conflictos -MITRA-, es un programa Erasmus Mundus de la UE en el que participa la UNAM. Es una maestría interdisciplinaria en ciencias sociales y humanidades que se basa en la experiencia científica de un consorcio de ocho universidades: cinco pertenecen a la UE y tres son socios externos. Todas participan en la convocatoria. La maestría cuenta con becas de la UE, tiene una política común de idioma ya que se ofrece en francés e inglés; un tronco de estudios común presencial de un semestre (120 créditos ECTS); un mecanismo conjunto de evaluación (tabla de equivalencia de calificación); propone dos o tres recorridos asociados a diferentes líneas de estudio que estructuran las movilidades de los/as estudiantes entre las universidades participantes; una práctica de terreno (trabajo de campo) y exige la entrega de una tesis realizada en cotutela. En función de los recorridos de formación, el consorcio otorga un doble o triple diploma de máster a sus estudiantes (Programa Universitario de Estudios de Género - UNAM, 2012). Este es un típico programa de doble titulación (e incluso triple), donde la participación de la UNAM ha sido facilitada por su normativa de programas de posgrado conjunto, que admite la doble titulación, la titulación conjunta y la cotutela de tesis.

En Costa Rica el Instituto Tecnológico, la UNA y la Universidad Nacional Estatal a Distancia desarrollan conjuntamente el Doctorado en Ciencias Naturales para el Desarrollo (DOCINADE). Se trata de un posgrado interuniversitario en modalidad bimodal, que combina clases magistrales presenciales con educación virtual. También cuenta con la participación de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León, la Universidad Autónoma Chapingo y la UNAM. La colaboración busca integrar las fortalezas de las universidades centroamericanas y de otros países con el fin de contribuir al fortalecimiento de la investigación y el desarrollo de la región (Chinchilla y Penabad, 2012). El doctorado ha recibido el apoyo financiero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, del Consejo Superior Universitario Centroamericano y del Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

El DOCINADE, aprobado por el CONARE, inició en el 2005. Las convocatorias se realizan cada dos años de manera rotativa entre las IES costarricenses y con la participación activa de universidades de México, Nicaragua y Cuba. En cada convocatoria el Comité de gestión académica del programa ofrece seis becas que han beneficiado a casi el tercio de los 128 alumnos/as de diversos países que ha tenido el

programa en sus seis promociones. El título es otorgado por la universidad en la que se matricula el/la alumno/a (Guzmán-Hernández, 2013).

Las tres universidades estatales comparten el mismo plan de estudios, que incluye un total de 100 créditos y dura cuatro años, y cuentan con una coordinación colegiada (comité de gestión académica del programa, entre otros). Como parte del plan de estudios, cada estudiante debe realizar una pasantía (tres a seis meses) en una universidad de su país (diferente de la universidad en que está matriculado/a) o del extranjero. La participación de los socios nacionales e internacionales es vital porque de acuerdo con el reglamento cada estudiante requiere tres doctores/as en el comité de tesis. En la actualidad hay directores/as de tesis de doce países, incluidos tres países europeos (Guzmán-Hernández, 2013). Esta formación doctoral corresponde a un doctorado interuniversitario de Costa Rica al que se le agrega una dimensión internacional a través de pasantías, apoyo de tutores/as de universidades extranjeras y comité de tesis internacional. Conforme con la descripción, la participación de la UNAM se daría en el marco de su modalidad de posgrados compartidos Programas externos con colaboración de la UNAM. A futuro se quiere presentar “la propuesta de doctorado al padrón de excelencia del CONACYT de México, a través de la Universidad Autónoma Chapingo y la UNAM, así como la propuesta de título compartido con estas universidades” (Guzmán-Hernández, 2013: 101).

Asimismo, a nivel doctoral, si bien no se trata de programas conjuntos *strictus sensus*, es decir cuyo currículo haya sido elaborado entre una o varias universidades extranjeras, cinco de las universidades socias de MISEAL utilizan el modelo de cotutela de tesis doctoral: UBA, UNICAMP, UNAL, UNAM y PUCP. En el caso de la UBA solo se permite la cotutela de tesis doctoral con universidades francesas por lo acordado binacionalmente en el marco de la Comisión General Argentino-Francesa de 1997 (Universidad de Buenos Aires, 2012).

Tal como lo señala De Rosa (2010), los acuerdos de cotutela son individuales, es decir que deben ser firmados por los/as rectores/as de las instituciones participantes para cada estudiante que lo solicita y no se pueden implementar para grupos. En este marco, la PUCP indica que si bien los convenios de cotutela pueden tramitarse más rápidamente que los convenios de doble titulación, se quiere evitar que los primeros constituyan la regla de funcionamiento para los posgrados transnacionales debido a que están restringidos a cada individuo; mientras que los convenios de doble titulación rigen para el conjunto de alumnos/as que se inscriben en el posgrado (PUCP, 2013).

Por lo general, los convenios de cotutela internacional de tesis incluyen cláusulas que regulan: el tiempo disponible para la tesis; la matrícula del/a candidato/a; los/as directores/tutores que participan en la supervisión conjunta de la tesis; el tiempo mínimo de permanencia del/a estudiante en cada país; la composición del jurado de defensa de tesis, el idioma en que será redactada la tesis; la universidad en que se realiza la defensa; y, el título o títulos que serán otorgados. El convenio de cotutela puede o no dar lugar a la doble titulación dependiendo de las cláusulas contractuales firmadas por los socios. Aquí se dan ciertas diferencias entre las IES de MISEAL: generalmente los convenios de cotutela de la UBA con universidades francesas otorgan una doble titulación, mientras que en la UNICAMP depende de lo estipulado en cada convenio (Laumann *et al.*, 2012). La UNAL establece una clara distinción entre convenios específicos de cotutela de tesis doctoral y convenios de doble titulación con el fin de que los primeros no tengan que seguir el trámite más engorroso que requieren los últimos. Así, el convenio específico de cotutela

[...] establece que con un único trabajo de grado, teniendo un director(a) en cada IES, se tendrá la opción de alcanzar el título de Doctorado en ambas instituciones, pero en cada una de ellas deberá completar los requisitos académicos y administrativos que apliquen para la obtención del título. La cotutela

solo se firma para el trabajo de grado, no compromete la obtención del título (Universidad Nacional de Colombia, 2013).

Similar situación se da en la PUCP donde el/la doctorando en cotutela puede acceder al doble título siempre y cuando cumpla con los requisitos académicos establecidos por los programas doctorales de cada universidad.

Además de estos casos, las universidades socias de MISEAL participan de la educación transnacional a través de convenios binacionales de movilidad a nivel de posgrado, tanto de estudiantes como de profesores/as; así como de convenios para investigaciones conjuntas. En caso de ser exitosos, estos convenios de cooperación académica para la movilidad (intercambio o pasantías) pueden ser precursores de convenios de doble titulación o titulación conjunta.

La movilidad como antecedente permite reconocer la homologación de contenidos y hacer observaciones de experiencias de estudiantes migrantes que sirven de insumo para establecer acuerdos de equivalencia entre los cuerpos colegiados o unidades académicas específicas pares de cada país, fundamentales para concretar convenios (Gómez, 2012: 4).

Las IES socias de MISEAL manifiestan ciertas dificultades a la hora de implementar posgrados transnacionales: exigen mayor esfuerzo de coordinación y voluntad de las partes; costos más altos de implementación, debido a los requerimiento de movilidad de estudiantes, docentes y coordinadores/as; la necesidad de establecer equivalencias de créditos/carga horaria para plegarse a las restricciones impuestas por las normativas de las IES socias y sus respectivos países; las trabas burocráticas que exige la gestión de programas colaborativos y la firma de convenios interinstitucionales, en el marco de procesos administrativos heterogéneos; la inexistencia de reconocimiento legal de los títulos conjuntos o dobles, entre los principales obstáculos señalados (Laumann *et al.*, 2012).

Principales características de los posgrados transnacionales implementados por las IES socias de MISEAL

La mayor parte de los posgrados transnacionales analizados implican un alto grado de cooperación con el/los socio(s) por lo que pueden ser clasificados como colaboración entre socios académicos. La elaboración conjunta de los planes de estudio tiene la ventaja de responder de forma precisa a las necesidades de cada socio (beneficio mutuo y respeto como base de toda cooperación), a las demandas internas de sociedades multiculturales y a las exigencias del contexto de globalización, lo cual contribuye a la construcción de lo que Didriksson (2008) denomina una universidad de innovación con pertinencia social.

En las universidades socias de MISEAL existe una preferencia por las modalidades de articulación/convalidación y de doble titulación o titulación conjunta. Respecto a esta última, a pesar de que las normativas están evolucionando favorablemente en algunos países persisten dificultades para el reconocimiento de los títulos conjuntos y dobles. En tales circunstancias, aun cuando los posgrados han sido diseñados conjuntamente, el título es otorgado por la universidad en que se inscribe el/la estudiante; este puede ser complementado por un certificado conjunto. Cabe señalar que la elección de socios académicos debidamente acreditados en sus países de origen favorece la confianza mutua y facilita los procedimientos de reconocimiento de créditos y títulos entre IES socias.

Varias ofertas combinan elementos de aprendizaje en línea con cursos presenciales, que implican la movilidad de estudiantes y/o profesores/as. Si bien se observa una alta utilización de las tecnologías de

la información para propósitos educativos no se abandona la presencia física y, por ende, se prefiere las formaciones mixtas.

En relación a quién se moviliza, generalmente se da una combinación entre la movilidad de las personas (estudiante y docentes) y de los programas.

A veces, la movilidad de estudiantes implica cierta movilidad de los programas, cuyo objetivo es o bien facilitar el reconocimiento mutuo de los créditos obtenidos en la institución socia en el marco del diploma expedido por la institución de origen o bien permitir la emisión de un título conjunto (Vincent-Lancrin, 2011: 84).

La movilidad de las personas puede ser considerada como una herramienta adecuada para monitorear la calidad de los posgrados y mantener un nivel comparable entre los socios, al crear un mecanismo implícito de control interno. El fortalecimiento de posgrados transnacionales con estadías cortas en el extranjero (titulación conjunta o doble, doctorados en cotutela, etc.) y oportunidades de inserción en redes de investigación internacionales sin necesidad de migración prolongada, estaría contribuyendo con la reducción de la fuga de cerebros, especialmente marcada en la estrategia de migración de personal calificado identificada por la OCDE.

Los estudios de casos dan cuenta del aprovechamiento de las redes internacionales existentes para implementar posgrados transnacionales; tal como lo reflejan los casos de FLACSO internacional y de la AUSJAL. Las redes internacionales son marcos propicios para este tipo de iniciativas, más aún porque en el actual contexto de globalización muchas de estas asociaciones buscan promover la transnacionalización de sus programas de posgrado. De la misma manera, socios que han adquirido experiencia de colaboración internacional a través de programas de movilidad estudiantil, tutorías e investigaciones conjuntas, deciden profundizar su cooperación académica y proyección internacional creando posgrados de titulación conjunta, tal como lo ilustra la voluntad de presentar el DOCINADE de Costa Rica como propuesta de título compartido con la Universidad Autónoma Chapingo, México, y la UNAM.

En varios de los casos analizados se han establecido convenios adicionales para recibir apoyos financieros, lo que posibilita solventar los mayores costos incurridos en este tipo de posgrados, debido a las exigencias de movilidad y coordinación interinstitucional, y contar con becas. Estas últimas permiten ampliar la inclusión de estudiantes de escasos recursos y evitan que los programas transnacionales solo sean accesibles a las elites.

Conclusiones

El actual contexto de globalización ha conllevado a una mayor internacionalización de la educación superior. A su vez, esta se ha convertido en una estrategia de las propias IES para dar respuestas a las condiciones cambiantes y complejas del entorno. La región de América Latina no escapa a estos procesos de internacionalización que se manifiestan de diversas formas y responden a múltiples intereses. Recientemente, los modos de vinculación con IES extranjeras se han profundizado a través de la implementación de posgrados transnacionales colaborativos. La mayoría de las asociaciones se dan en la formación de maestría pero también se busca incursionar a nivel doctoral. Las diversas tipologías de posgrados transnacionales permiten identificar los principales criterios de diferenciación en los modos de vinculación con instituciones extranjeras. Los posgrados transnacionales responden a una variada gama de colaboración interinstitucional, empero las universidades socias de MISEAL prefieren aquellos

que implican un alto grado de cooperación con el (los) socio(s) y que, por lo tanto, facilitan el control de calidad por parte de la(s) entidad(es) que otorga(n) el(los) título(s).

Bibliografía

- Academic Cooperation Association (2008). *Transnational education in the European context - provision, approaches and policies*. European Commission.
- Agence Europe-Education-Formation France (2012). *Génération Erasmus, 25 ans de bonnes pratiques*.
- Arana, Ligia y Ana Victoria Portocarrero (2012). *Guía para levantamiento de información para transnacionalización*. Nicaragua: Universidad Centroamericana y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- AUSJAL (s/f). Proyecto P.17 Internacionalización de posgrados de AUSJAL, <http://www.ausjal.org/proyectos.html>. (Visitado el 10 de octubre del 2013).
- Beramendi, Carmen, Fernanda Sosa y Silvana Darré (2012). *Informe Transnacionalización*. Uruguay: FLACSO-Proyecto Uruguay y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Chinchilla, Hellen y María Amalia Penabad (2012). *Posgrados de la Universidad Nacional con enfoque de transnacionalización*. Costa Rica: Universidad Nacional Costa Rica y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- De Rosa, Annamaria Silvana (2010). "Internationalisation of Collaborative Doctorates and Joint European/International Doctorates: requirements and guidelines for each distinct model". In *From Education to Innovation*, A. Klucznik-Törö, K Bodis& K.P. Istvan (eds.), IHEPI, Publikon Publisher/IDResearch Ltd, Budapest.
http://www.europhd.eu/html/doc/derosa_ihepi2010.pdf. (Visitado el 07 de octubre del 2013).
- Didriksson, Alex (2008). "Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe". En *Tendencias de la educación en América Latina y el Caribe*, Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (Ed.): 21-54. Caracas: UNESCO-IESALC, Ministerio de Educación Superior y Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).
- Egron-Polak Eva (2012). L'internationalisation de l'enseignement supérieur : tendances et indicateurs. Campus France, Paris. Association International des Universités http://ressources.campusfrance.org/noindex/indicateurs/03_eva_egron_polak_auiu.pdf. (Visitado el 20 de septiembre del 2013).
- FLACSO (2007). *Documentos Oficiales. Acuerdo sobre la FLACSO, Reglamentos y Normativa Docente*.
- Gómez, Ana Yineth (2012). *Informe sobre transnacionalización en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Escuela de Estudios de Género- Universidad Nacional de Colombia y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Guzmán-Hernández, T (2013). "Una propuesta para la gestión sostenible de los postgrados en ciencias naturales para el desarrollo: flexibilidad y aplicación". *Revista Tecnología en Marcha*, Vol. 26, N°2: 88-10, abril-junio 2013. Costa Rica: Editorial Tecnológica.
- Knight, Jane (2006). "Educación transfronteriza comercial: implicaciones para la financiación de la educación superior". En *La educación superior mundial en el 2006: La financiación de las universidades*, 102-111. Barcelona: Mundiprensa.
- (2005). "Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y restos". En *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional, Banco Mundial*: 1-38. Colombia: Ediciones Mayor.
- Laumann, Carmen Benavente, Silvana Darré, Ana Esteves, Lena Fontela, Marlene Lozano, Isabel Sáez, Diana Santos y Fernanda Sosa (2012). *Heterogeneidades transnacionalización. Informe*. Ecuador: FLACSO-Sede Ecuador y Proyecto MISEAL-Alfa III.

- OCDE (2004). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Synthèse. L'Observateur.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2013). *Grilla sobre convenios y normativas de la PUCP*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Programa Universitario de Estudios de Género - UNAM (2012). Transnacionalización. México: UNAM y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Rama, Claudio (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2006). *Directrices en materia de calidad de la Educación Superior a través de las Fronteras*. París: UNESCO.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2002). Acuerdo sobre programas de posgrado compartidos. Gaceta UNAM, 3 de octubre de 2002. <http://www.posgrado.unam.mx/colaboracion/acuerdos.php>. (Visitado el 13 de octubre del 2013).
- Vincent-Lancrin Stéphan (2011), « Chapitre 2: L'enseignement supérieur transnational: tendances et perspectives d'avenir ». In *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030- Volume 2. Mondialisation*: 75-104. Éditions OCDE.
- Universidad de Buenos Aires (2012). *Guía para el levantamiento de información para transnacionalización*. Argentina: Universidad de Buenos Aires y Proyecto MISEAL-ALFA III.
- Universidad Nacional de Colombia (2013). *Grilla sobre convenios y normativas de la UNAL*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia y Proyecto MISEAL-ALFA III.

4. Posgrados nacionales y políticas referentes a la calidad

Los estudios de género polacos.

La influencia de políticas en los cambios de la calidad

Magdalena Śniadecka – Kotarska*

Las experiencias polacas en cuanto a los estudios académicos de género son un poco diferentes que en las universidades latinoamericanas o europeas. Tal situación está condicionada por un diferente contexto histórico que vale la pena recordar aquí, ya que la perspectiva es amplia desde que se ve esta disciplina y también influye en el carácter actual de las investigaciones de género en Polonia (Koscińska, 2012). Hay que resaltar que Polonia fue uno de los primeros países europeos en los que gracias al movimiento de las sufragistas, las mujeres se aseguraron el derecho a los estudios académicos incluyendo el sistema de becas y la concesión del pleno derecho electoral (1918); también aquí se crearon los primeros destacamentos de policía femenina (1920). Los antropólogos en gran parte se consideran precursores de los estudios de género (Stelmach, 1990), desde los principios de esta disciplina (siglo XIX) les interesaba los temas sobre los problemas reales de la familia, del parentesco y de la sexualidad aunque los trataban de forma bastante tradicional. La verdad es que muchas veces deformaban la realidad a la hora de analizar el tema y le daban un enfoque evolucionista, difusionista o étnico desde el punto de vista masculino. Sin duda ninguna quien inició la investigación moderna sobre la sexualidad y echó los cimientos para los estudios de género y *queer* fue Bronisław Malinowski con sus investigaciones realizadas a través de los trabajos de campo en las islas de Triobriand (Malinowski, 1929). Otras formas de funcionamiento de la familia, diferentes sistemas de parentesco, hábitos sexuales, relaciones entre sexos por primera vez no se describían como formas anacrónicas e inferiores (una prueba del retraso), sino como formas y normas que gozaban de derechos iguales a pesar de ser muy diferentes. En este aspecto los trabajos de Malinowski han causado una reformulación profunda en la forma de pensar sobre el sexo y su determinación cultural. Las experiencias de Malinowski (1927, 1929) dejaron huella en las investigaciones de Margaret Mead y determinaron la manera de ver la sexualidad durante los siguientes 50 años. En Polonia los cambios políticos después de la segunda guerra mundial, la guerra fría (presencia del bloque socialista y capitalista) empujaron a los investigadores a admitir y aceptar el punto de vista muy polarizado, a optar por la ideología prosocialista o procapitalista y buscar pruebas de superioridad de una sobre otra sin que importase el tema, así que igual eso influía en la posición de la mujer, las soluciones legislativas, la maternidad, el control de natalidad, recepción de los estudios de género y la sexualidad. A pesar de varias soluciones logradas y actividad en ese periodo en el bloque Este, tras los cambios políticos del 1989 se los rechazó

* Presidenta de Sociedad Polaca de Estudios Latinoamericanos, Coordinadora nacional - MISEAL ALFA III Polonia, Directora del Departamento de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas, Universidad de Lodz- CESLA, Universidad de Varsovia.

como malos adoptando esta vez de forma mecánica la óptica del Oeste. En la Polonia de entonces no existía ningún centro de investigación sobre la mujer, faltaba la más elemental literatura mundial y se observaba una absoluta carencia de fuentes en polaco, ausencia de cualquier terminología y metodología que permitiera hablar de la sexualidad (Hryciu y Koscianska, 2007).

Una excepcional abundancia de los investigadores interesados en los estudios de género y cierta moda relacionada con esta disciplina data del año 1993. El impulso importante fue la elección de una mujer, Anna Suchocka, para el cargo de primer ministro y quien fue la primera mujer que desempeñaba un cargo tan alto. A pesar de la falta del interés auténtico por la problemática de los estudios de género, la ciencia polaca empezó a recuperar el tiempo perdido. Nos vimos literalmente alucinados con las posibilidades de acceso a los datos extranjeros y de fundar nuestros propios estudios en el país (Palubicki, 1991; Biezunska-Malowist, 1993; Titkow 1995; Klosinska 1999; Nacilowska 2001). Apareció una serie de investigadores individuales y así llamados -“expertos”- que se basaban esencialmente en la literatura extranjera. Debido a la barrera lingüística eran sobre todo filólogos ingleses o alemanes quienes sin usar la metodología de ciencias sociales o humanidades y conociendo bien las lenguas extranjeras¹ paralizaban a los representantes de otras disciplinas y empezaron a crear los primeros centros de estudios sobre la mujer (Domanski, 1991; Budrowska, 2000, Radkiewicz, 2001). De otras posibilidades disponía un limitado número de antropólogos, entre ellos la autora de este artículo, que centraban sus investigaciones en la antropología aplicada. La posibilidad de llevar propios trabajos de campo dio oportunidad no solo para adaptar las soluciones ajenas sino para buscar su propio camino y tratar los temas relacionados con la feminidad, masculinidad, sexualidad y procesos de identificación social². La aplicación de una metodología antropológica determinada basada en la observación participante, encuestas de profundización que permiten detectar las preocupaciones, necesidades, problemas e ideas auténticas de las personas encuestadas en determinados campos contextuales desde las perspectivas emic y etic a nivel micro y macro resultaron una excepcional experiencia interseccional cuyo fruto son unos materiales innovadores³.

Tras la primera década de fundación de algunos grupos, centros, asociaciones y estudios bastante caóticos, casuales, a ratos puramente comerciales que permitían llevar investigaciones o pseudo investigaciones realizadas tanto por científicos respetables como por las personas usurpadoras e incompetentes para las que los estudios de género resultaban muy cómodos para aparentar investigación científica, la escena de estudios de género empezó a ordenarse. Este proceso se aceleró en el año 2003 imponiéndose un nuevo sistema educativo debido a la integración de Polonia con la Unión Europea. Se creó una Comisión cuyo objetivo es controlar la calidad de la enseñanza a nivel tanto local como central que sigue reglas muy fijas lo que después de la primera etapa de exagerada libertad permitió solucionar muchos problemas⁴. Actualmente los estudios de género y *queer* gozan de bastante popularidad entre los investigadores y los estudiantes, y juntan ya no solo a las personas que siguen una moda o son movidas por un impulso pasajero. Hoy estos estudios recogen a los investigadores de carácter interdisciplinario, aunque siguen dominando los filólogos han aparecido también los representantes de otras ramas de la ciencia: sociólogos, antropólogos, los de estudios culturales y ciencia de la literatura así como los politólogos y juristas. La problemática en cuestión es presentada de varias formas en muchos centros académicos,

1 El nivel general de conocimiento de las lenguas extranjeras excepto el ruso era horriblemente bajo hasta el año 1989.

2 Ver la serie de tres tomos, *Humanos y Género*, Ed. Pakszys Elzbieta (1995,1997,1999).

3 La autora desde hace 20 años realiza investigaciones comparativas sobre la situación de las mujeres indígenas de la región andina y mezoamericana, de la aparición de la clase media, caminos femeninos hacia la participación política, feminismo indígena, nuevo liderazgo indígena en los movimientos y las organizaciones etnopolíticas y sociales (ver entre otros Śniadecka-Kotarska 1996; 2003, 2006,2009).

4 Aunque hay que reconocer que hoy este sistema muestra ciertas desventajas debido a demasiada burocracia que mata cualquier espontaneidad y flexibilidad.

sobre todo los estatales⁵. En muchas universidades fundadas a partir del año 1993 las unidades centradas en los estudios de género son tratadas como una especialización. El periodo de estudio abarca cuatro semestres que equivalen a dos años. El primer centro de este tipo era la Asociación de Estudios sobre la Mujer y la Familia del Instituto de Filosofía y Sociología de la Academia de Ciencias Polaca (PAN), después el Centro de Estudios sobre Mujer de la Universidad de Lodz⁶, después el Estudio de la Crítica Feminista de la Universidad de Adam Mickiewicz de Poznań y por fin el Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Wrocław. El estudiantado polaco puede estudiar el tema dentro de varias disciplinas en las cátedras muy variadas. Dentro de los módulos dedicados a los estudios de género en América Latina la autora impartía esta materia durante 10 años en Estudios Culturales del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Varsovia y actualmente los continúa impartiendo en las carreras de Politología y Relaciones Internacionales del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Lodz. Otras posibilidades ofrecen los estudios de posgrado de género de perfiles variados del Instituto de Artes Visuales de la Universidad Jagellónica, del Instituto de Sociología de la misma universidad o del Instituto de Ciencias Aplicadas de la Universidad de Varsovia cuyo programa es de dos años.

Aparte se emprenden varias iniciativas para propagar la información relacionada con los estudios de género, p.ej. el *Think Tank Feminista* que populariza la economía femenina, *El Salón Histórico* "Feminista" donde se construyen los acontecimientos históricos y presentan los aspectos desconocidos relacionados con las mujeres, los Centros de Derechos de la Mujer, los Centros contra la Homofobia. En la Universidad Jagellónica a partir del año 2009 funcionan los estudios de licenciatura y diplomado dirigidos a los profesores y profesoras así como a las organizaciones extragubernamentales. Al principio los estudios en Polonia se centraban en el tema de la exclusión de las mujeres de la vida pública, delimitar su actividad a la esfera privada y la recuperación por ellas de los puestos que les correspondían. Después se han introducido los estudios acerca de los mecanismos complejos de la discriminación que abarcan categorías como el sexo, la raza, el origen étnico, la clase, la orientación sexual, la edad, las discapacidades, etc. El objetivo de los estudios de género es la crítica al modo patriarcal y eurocéntrico de pensar así como la demostración de las herramientas que podrían oponerse eficazmente a tal discriminación.

Actualmente los programas interdisciplinarios apuntan a cuán importante y necesario es el cambio de la mentalidad social y la forma esquemática de pensar en la diversidad e identidad. En Polonia siguen faltando especialistas que dispongan de altos conocimientos en este campo que permitan realizar la política de igualar las posibilidades. Por lo tanto los estudios de género de acuerdo con las directivas ministeriales controladas por la Comisión de Calidad de Educación deberían incluir las siguientes materias durante la cantidad de horas indicadas: metodología de investigaciones sociales, estudios de cultura, ciencia de la literatura, historia del feminismo mundial y de regiones elegidas, filosofía o sociología de feminismo, antropología de género y del cuerpo, sexualidad en la política interna e internacional, política de igualdad de oportunidades de la Unión Europea, derechos del hombre según el enfoque de los estudios de género, los problemas de violencia y memoria, sexualidad en la literatura, arte, cine y cultura visual. Últimamente han aparecido también las asignaturas académicas tales como antropología de la sexualidad, estudios sobre la masculinidad, introducción a la teoría *queer*.

La presencia a lo largo de 20 años de los estudios de género de varios tipos en Polonia enseñó cuánto aportaron estas investigaciones a las ciencias sociales y humanísticas obligándolas a la redefinición de los términos establecidos, inspirando la reflexión sobre la metodología y animando a estudiar temas nuevos, los que pueden contribuir a la disminución de la desigualdad entre los hombres y las mujeres.

5 En Polonia de manera distinta a América Latina, las universidades públicas presentan un nivel mucho más alto de enseñanza.

6 La autora estaba entre sus fundadores/as.

Bibliografia

- Biezunska - Malowist Iza, *Kobiety antyku* (1993). PWN.
- Budrowska, Kamila (2000). *Kobiety i stereotypy*, Białystok.
- Domanski, Henryk (1998). *Pocalunek krolewny- problem mezczyzn*, IfiS PAN.
- Hryciuk Renata, Koscianska Agnieszka (2007). *Gender persepktywa antropologiczna*, WUW.
- Hryciuk Renata, Kjorolczuk Elzbieta, *Pozegnanie z matka Polka* (2002). WUW.
- Klosinska, Krystyna (1999). *Cialo, pozadnie, ubranie*, eFka, Krakow.
- Koscianska, Agnieszka (2012). *Antropologia seksualnosci*, WUW.
- Malinowski Bronislaw (2012). *Zycie seksualne dzikich*, PWN, Warszawa (1929).
- Nasilowska, Anna (2001). *Cialo i tekst- feminizm w literaturoznastwie*, IBL, Warszawa.
- Pakszys, Elzbieta (1999). *Humanistyka i plec: publiczna przestrzen kobiet-obrazu dawne i nowe*, UAM.
- _____ (1997). *Humanistyka i Plec: Kobiety w poznaniu naukowym, wczoraj i dzis*, UAM.
- _____ (1995). *Humanistyka i plec: Studia kobiece z psychologii, filozofi i historii*, UAM.
- Palubicki, Wladyslaw (1991). *Kobieta w madrosciach bibilijnych*, Victoria, Gdynia.
- Radkiewicz, Malgorzata (2001). *W poszukiwaniu spodobu ekspresji*, WUJ.
- Stelmach, Malgorzata (1998). *Forum Polek*, London.
- Śniadecka-Kotarska Magdalena (2009). *Mujeres indígenas en política*. Cesla.
- _____ (2006). *Ser mujer en Peru*. Cesla.
- _____ (2003). *Ser mujer en Ecuador*. Cesla.
- _____ (1996). *Antropologia de la mujer andina*, PTSL.
- Titkow (1995). *Co to znaczy byc kobieta w Polsce*, IfiS PAN, Warszawa.

Los posgrados en la Universidad de El Salvador y el desarrollo de su calidad académica

Evelyn Patricia Dubón*

Introducción

Hoy en día se aprecia un interés creciente por todos los temas relacionados con la gestión de la información. Nuevas concepciones están siendo desarrolladas en este sentido, siendo la gestión del conocimiento una de las más innovadoras tanto en su definición como en su aplicación. Pero ¿qué se entiende por este término? ¿Es aplicable al ámbito de la educación? ¿Qué ventajas fundamentales derivan de su implementación? Sirva el análisis desarrollado en este artículo como introducción a este nuevo paradigma de la gestión del conocimiento y su aplicación al ámbito educativo, es desde este paradigma, que analizaremos con una visión descriptiva y de contenido el desarrollo de los posgrados en la Universidad de El Salvador.

La labor de la UES no solo se refiere a la formación profesional, sino también al proceso de construcción de una nueva ciudadanía a través del desarrollo personal y la aplicación de la ciencia, la tecnología y el arte para la dignificación y el mejoramiento de los niveles de vida de la población, en la formación de profesionales, mujeres y hombres, incluidos en un mercado laboral privado y público, que integre elementos importantes y conocedores de su país, su historia, su arte y su cultura, no solo mecanizados por la disciplina sino como partes integrantes de una nueva ciudadanía con responsabilidad para ejecutar lo que aprendieron en la academia, en bienestar de sí mismos y de los demás.

La universidad es también diseñadora y responsable de la producción de conocimiento contextualizado y comprometido con el desarrollo socio-económico con criterio de justicia social, equidad y responsabilidad humana y ambiental. La UES le está apostando estratégicamente al fortalecimiento académico e investigativo a través de los posgrados y a instalar una cultura de la investigación, esto se diseña en su Plan Estratégico 2013-2023, como son su reto No 6 que se refiere a la Reforma Curricular y el reto 10 que aborda la Investigación, Innovación y Transferencia del Conocimiento. Todos sus retos están articulados para potenciar la calidad de la educación superior pública¹.

Por esta intención de una nueva arquitectura social en estos grandes ejes es que este documento que se elaboró sobre los posgrados en la UES², tiene una visión del contexto socio-económico-político y

* Equipo MISEAL, Universidad de El Salvador.

1 Plan Estratégico de la Universidad de El Salvador, 2013-2023, pág. 11- Aprobado mediante Acuerdo No.052-2011-2013 (V) del Consejo Superior Universitario en sesión del 6 de diciembre de 2012.

2 Plan Estratégico de la Universidad de El Salvador, 2013-2023, pág. 13.

cultural sobre la base de la única universidad pública de El Salvador y su posicionamiento pedagógico-político y cultural ante la problemática que ha vivido la ciudadanía en el transcurso del tiempo—espacio de 173 años de recorrido igual que la fundación de la República de El Salvador. Se ha considerado la construcción de una nueva agenda académica para reinstalar el posicionamiento científico y académico de la UES que está tratando de reedificar para articularse con la realidad salvadoreña. Así mismo, se observa los esfuerzos que la Universidad de El Salvador está realizando con la calidad académica dentro de la Reforma Curricular y el ascenso de los posgrados ya planteados en su Plan Estratégico 2013-2023, en respuesta al desarrollo de la ciudadanía para formar, educar e integrar ampliamente e integralmente al profesional que promueve cada año la Universidad hacia el mundo laboral.

La Universidad de El Salvador, su camino y su legado recorrido por más de 33 años (1980-2014)

¿De dónde venimos, qué hemos perdido y qué estamos construyendo?

Es necesario entender en qué escenario nos encontramos en la actualidad y todo el camino recorrido a nivel académico, investigativo, de proyección social y de gestión entendido no como simples funciones sino como reinstalar una universidad que viene de veinte años de crisis en un país con guerra civil y con un gobierno deseando que la única universidad pública desapareciera, lo que alcanzó los niveles más extremos, colocando diariamente en los medios de comunicación desde una amenaza a nivel ideológico sumado al desprestigio a través de campañas sucias y destrucción en cada toma que hicieron del *alma mater*, incidiendo en sus niveles de investigación, la pérdida de un posicionamiento reflexivo-crítico-político-propositivo y educativo; estos momentos fueron de sobrevivencia, uno de los rectores que tuvo la UES que fue asesinado, Félix Ulloa, 1980, creo un slogan: La Universidad de El Salvador se niega a morir.

Ante la crítica de las fuerzas oscurantistas que pedían a gritos la clausura del *alma mater* aduciendo las precarias condiciones de su funcionamiento, el rector mártir respondió: “La universidad no son los edificios, la universidad existirá mientras exista el *demus* universitario, es decir, mientras sus profesores, estudiantes y trabajadores a pesar de la represión, las amenazas a muerte y la cárcel, decidan continuar dándole vida a la ciencia y a la cultura, en estos días aciagos...” (Félix Ulloa, 1980, poco antes de ser asesinado).

Situaciones como éstas nos muestran la lucha cotidiana que se libró constantemente por mantenerla abierta y en servicio a todo el estudiantado y en especial la atención a la ciudadanía de menos recursos, esfuerzo que se realizó cada día desde todas las instancias legales y no legales para obtener un presupuesto que cubriera las necesidades del momento.

Para el gobierno de esa época el único objetivo era cerrar la universidad pública en donde se hallaban los diferentes sectores que menos se habían beneficiado por el modelo de crecimiento económico diseñado en El Salvador, desde que se fundó la República de El Salvador (173 años). Este modelo había permitido la acumulación, concentración y centralización de la riqueza a través del gobierno enfocado en el sector privado y no público; su desarrollo constituía un beneficio para los sectores que tienen el manejo de toda la estructura productiva formal, existiendo desde siempre un gran desempleo y malas políticas públicas para la ciudadanía en situación de riesgo y una pobre calidad en los servicios para la mayoría de la población. Esa ha sido la historia de El Salvador, por eso se llegó a la guerra civil. Ese fue el contexto que se ha vivido por muchos años, casi 168 años.

En esos momentos la universidad había acumulado una plataforma de desarrollo social-educativo-científico para su estudiantado y toda la comunidad universitaria, por eso hemos tomado ese paradigma

de la gestión del conocimiento y para ello enumeraremos actos importantes que nos ubicaron dentro de este paradigma desde los años 44 hacia adelante.

Se contaba con residencias universitarias, comedores de acuerdo con el bolsillo del estudiantado, becas integrales, esto era para mayor acceso-beneficio al estudiantado.

No obstante, la época de oro del desarrollo científico investigativo surge en 1944, cuando asume la rectoría el Dr. Carlos A. Llerena, quien funge dos períodos como máxima autoridad del *alma mater*. Efectivamente esta época ilustrada duró alrededor de una década, destacándose la actividad investigativa en la Facultad de Medicina, y en algunas otras áreas; por ejemplo, la UES era la única institución de toda la región en poseer un laboratorio de “Carbono 14 y un Instituto de Investigaciones Tropicales”; se promovió la investigación tanto en el área de las ciencias naturales como en las humanidades, en el marco de la creación de la Facultad de Humanidades (Guión Histórico, 1949). De este modo la Universidad de El Salvador inicia y saluda al siglo XX con prosperidad, y emerge una academia cuyos resultados se reflejan en la proliferación de revistas académicas y científicas desde 1900 a 1950. A partir de 1962 asume la rectoría el Dr. Fabio Castillo quien fomenta el intercambio científico multilateral logrando que salvadoreños se formen en prestigiosas universidades extranjeras, y que a su vez visiten la universidad de El Salvador insignes profesores extranjeros. Esta fue la época de oro de la Universidad gracias a todo lo que se había instalado a nivel académico-investigativo en laboratorios, bibliotecas, espacios culturales articulados con la proyección social en las zonas más necesitadas, la presencia de pasantías para el personal salvadoreño en otras universidades y la visita de profesores visitantes de todas las nacionalidades y en todas las disciplinas de otros países, fue el inicio de un proceso de investigación científica que integraba las ciencias y las humanidades³.

Se observó la cualificación del personal técnico-científico y el posicionamiento en la sociedad de la UES que estaba transitando a un nivel de racionalidad científica que promovía beneficios individuales y sociales, fue una época de oro antes de entrar a lo que puede designarse como la época de destrucción del bienestar construida por más de setenta años. En esta nueva etapa se perdió paulatinamente no solo la infraestructura en todos los niveles, sino lo más valioso de la comunidad universitaria, la pérdida de personal cualificado nacional e internacional, muerte de estudiantes, trabajadores administrativos y personal académico muy articulados en esos momentos, ambos con experiencia y desarrollo investigativo, se vivió momentos de encarcelamiento, migración hacia otros países del exterior: Europa, Australia y Estados Unidos, a este último fue el país de mayor migración.

Por lo que mencionamos, se tenía instalada una universidad pública que había dado un salto de calidad en la gestión del conocimiento, por eso hemos retomado ese paradigma para desarrollar esta ponencia. Este modelo de gestión del conocimiento había desencadenado bienestar en todos sus integrantes y en todas sus facultades, institutos, centros y unidades. La universidad no es solo sus edificios, su marco jurídico y presupuesto, sino también su personal en todas sus dimensiones y su enraizamiento con la ciudadanía, para dar bienestar con todo lo que se producía a nivel social, su tarea fundamental es la formación holística del que ingresa, permanece, se moviliza, egresa y se gradúa de esta universidad.

En el marco histórico del periodo de guerra que se vivió, el posicionamiento de la UES siempre fue en defensa de una mejor atención y prestación de servicios a la ciudadanía; en ese momento todo se hallaba manejado por el sector militar, con un poder casi supremo y que defendía los intereses de la empresa privada en toda sus dimensiones. Por esta posición y el avance de la guerra, la UES estaba siendo destruida paulatinamente no solo en su infraestructura sino su calidad académica, sus libros quemados y destruidos, sus laboratorios y mucho de su equipo e instrumental que había logrado diseñar, instalar y

3 <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/M0/M000394.pdf>

ejecutar por más de 40 años. La universidad vio desaparecer su época de oro, plasmada en el desarrollo del conocimiento articulado a la realidad salvadoreña a través de la gestión del conocimiento, que en esa época se llamó de otra forma. Toda esta situación se empieza a gestar en una época de preguerra-guerra en el contexto salvadoreño; el proceso de guerra se da con una negación a la inversión en la educación superior pública desde el gobierno de El Salvador y con un indicador muy claro que era el presupuesto bajísimo de la nación; exiliados de su *campus*, trabajando en edificios del viejo San Salvador para dar atención a su función académica.

Políticamente e ideológicamente existía una estrategia desde antes, además del desprestigio existía una negación, un deseo de cerrar la universidad pública desde el gobierno, para dejar fuera a la mayoría del estudiantado sobre todo aquel que viene de fuera de San Salvador, que es una buena parte de la población académica de la UES y que tiene menos recursos económicos, la negación de no continuar formando y educando a nivel público al estudiantado, por el miedo a su posicionamiento y la construcción de un modelo en la universidad pública de avance y desarrollo en el conocimiento que brindara bienestar y calidad de vida a la ciudadanía. Eso en El Salvador ha sido siempre una constante desde que inició la República. El Salvador es un país eminentemente privado. Lo público ha sido atendido siempre con dádivas y con una visión de lástima y de mal servicio.

Desde esa perspectiva, el gobierno tenía el objetivo de privatizar la educación superior, para ello era necesario autorizar a todas las universidades privadas que lo solicitaran y construir un mercado educativo. Desde 1965 se inicia la primera universidad privada, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, UCA, con una amplia oferta para seguir fortaleciendo su modelo de desarrollo de crecimiento económico, formando profesionales con una ideología de mercado libre, sin ninguna responsabilidad social en el desarrollo. No estamos en contra del mercado económico-privado, solo nos preocupa históricamente la falta de responsabilidad social con la población en condiciones económicas diferentes y la falta de inversión por parte del capital económico en el pago de sus impuestos, lo cual significaría beneficios para mejorar, habilitar y brindar servicios de calidad en salud, educación, vivienda y esparcimiento.

Este fenómeno del *boom* de las universidades privadas no se da solo en El Salvador sino en toda América Latina, pero en algunos países como en Costa Rica, el gobierno seguía de cerca el desarrollo de la creación de nuevas universidades privadas y las diferentes universidades públicas, esto fue en la época de los noventa y el presupuesto en este caso ha ido aumentando paulatinamente. La historia de las universidades privadas, su desarrollo y los servicios prestados por ellos es interesante, pues por su condición de privadas con una inversión económica fuerte, su pensum, sus instalaciones y sus servicios en actividades extracurriculares, su tecnificación y oferta en potgrados es diferente por el dinamismo propio de nivel privado. Mencionaba anteriormente: “El Salvador es un país eminentemente privado”, casi todos sus servicios de calidad son privados, a pesar de esta lógica del capital que ofrece mucho dinamismo, no han podido alcanzar todavía desde la visión de mercado liberal moderno una posición y condición de la gestión del conocimiento como se realizó en la época de oro de la única Universidad pública, no se trata de menospreciar sus esfuerzos en lo más mínimo lo que se quiere dar a entender es el recorrido tan veloz que se lleva a nivel público y privado, pues es un nuevo momento de la gestión del conocimiento, en este siglo XXI, que es el más controversial que estamos viviendo, debido al desarrollo de la tecnología en todas sus expresiones, con el que contamos todos los países independientemente de la posición que tengamos en la matriz de la división internacional del trabajo a nivel mundial.

¿Cómo nos encontramos en 1992, en un marco general de país?

Este fenómeno, que duró doce años más ocho de preguerra (un aproximado de veinte años) marcó el desarrollo académico-investigativo de la UES, como fue el debilitamiento de la universidad pública y el bajo presupuesto por parte del Estado salvadoreño, la creación de las universidades privadas, mercantilización de la educación superior privada ante la educación superior pública. En 1992, todos los recursos y las instituciones se colocaron al servicio del *modelo de crecimiento económico*, llamado Economía de Mercado que no tuvo un enfoque económico-social, no se pudo restablecer la pérdida de 12 años de guerra civil para colocar al país en una posición del desarrollo sostenible. Toda su prioridad estaba en reordenar las instituciones estatales y orientarlas en dirección al desarrollo de su modelo de crecimiento económico.

El relato de todos los hechos históricos que acontecieron entre los años ochenta hasta la firma de los Acuerdos de Paz en 1992, nos deja claro lo cruel de las guerras civiles, lo duro y crudo que sucede con dos fuerzas internas que se enfrentan, una defendiendo la soberanía nacional en el marco del modelo de crecimiento económico concebido en ese momento como agroexportador transitando al industrial, queriendo introducirse en un Mercado Común Centroamericano; y la otra parte, de la ciudadanía desafiando a esta fuerza, por la falta de servicios y carencias que había vivido desde la instauración de la República en 1970, en busca de una sociedad con mayor equidad, distributiva y democrática que instalara un modelo de Desarrollo Económico-Social y Cultural, con beneficios y bienestar incluyente para todos los sectores de la sociedad. Esa ha sido la lucha histórica, que lo público se posicione e invierta lo adecuado desde una visión de bienestar para la ciudadanía, esa fue siempre la apuesta, no importando la ideología que se desarrolló, la huella de esta guerra se notó en todo el territorio, a nivel de infraestructura, en la expulsión de miles de salvadoreños y salvadoreñas, en sus desaparecidos y asesinados, y a nivel subjetivo en su ciudadanía, el golpe y la destrucción emocional de posguerra, ese golpe estructural económico-social-cultural y afectivo dejó una huella que le ha costado al país dar el salto de calidad. En esa construcción socio-histórico-cultural y afectiva se han encontrado dos gobiernos de izquierda.

La UES en sus instalaciones del Campus Central, según el recuento de hechos mencionados anteriormente, parecía como si un “tsunami del conocimiento” hubiera transitado en esta universidad, la universidad nunca se cerró, en 1972 fue la primera intervención, pero seguía abierta y continuaba funcionando en sus instalaciones y luego en 1980, es exilada, cierran sus instalaciones pero sigue funcionando en el exilio, en locales alquilados en el Centro Histórico de San Salvador, vuelve al lugar donde inicio sus actividades, el problema más serio fue cuando se regresa, lo que se encuentra es una universidad saqueada y destruida con un propósito: un “no” al desarrollo del conocimiento académico, investigativo y de proyección social articulada a la realidad salvadoreña, y el deseo planificado y nefasto de que los sectores que tienen menos en este país no ingresarán a una educación superior pública; ni se educarán ni se informarán, entre menos se conozca mejor, la mucha letra destruye el entendimiento, son frases que se dicen en nuestro calo popular. Esto construido desde una visión de mercado moderna y con una visión de fortalecer lo privado a nivel de la educación en todas sus instancias.

La única universidad pública a donde accede la mayoría de la ciudadanía que viene de distintos lugares de El Salvador, permite que ingrese el estudiantado de los diferentes extractos sociales, la mayoría son los que tienen menos posibilidades de desarrollo individual y que no puedan pagar servicios del mercado educativo.

El entorno salvadoreño: el MINED, la UES y las universidades privadas

En 1992 cuando termina la guerra civil, existían casi cuarenta universidades privadas, durante la guerra hubo una explosión de universidades privadas que Martín Baro (1989) antes de su asesinato las llamó “universidades de ascensor”, teniendo en cuenta la movilidad social que a través de la variable educación se puede generar, ubicarse en otra posición y condición con unos años de estudio. La guerra había implantado una mercantilización de la educación superior y una universidad pública con un presupuesto que no llenaba las necesidades de la población a la que atiende, saqueada y destruida; las catástrofes naturales no previsibles también contribuyeron con este deterioro, los terremotos de 1986 y de 2001 dejaron algunos edificios de la UES dañados en plena guerra, después de ella no hubo presupuesto para su restablecimiento.

En términos generales el régimen educativo del nivel superior inspirado en el mandato constitucional de mil novecientos ochenta y tres a través de su art. 61, señala:

La educación superior se regirá por una ley especial. La Universidad de El Salvador y las demás del Estado gozarán de autonomía en los aspectos docente, administrativo y económico. Deberán prestar un servicio social, respetando la libertad de cátedra. Se regirán por estatutos enmarcados dentro de dicha ley, la cual sentará los principios generales para su organización y funcionamiento (...) La ley especial regulará también la creación y funcionamiento de universidades privadas, respetando la libertad de cátedra.

Estas universidades prestarán un servicio social y no perseguirán fines de lucro. La misma ley regulará la creación y el funcionamiento de los institutos tecnológicos oficiales y privados.

El Estado velará por el funcionamiento democrático de las instituciones de educación superior y por su adecuado nivel académico.

Retomando el legado de la UES, la actual administración 2011-2015 ha colocado todo su peso en tres funciones esenciales: en su perfil académico, investigativo y de proyección social-administrativo-gerencial. Además de elevar el nivel de calidad de la educación superior en todas sus dimensiones, su misión principal es posicionar a la UES en las áreas científico-técnico-académico-investigativo y de proyección social que garantice que cada profesional que salga de la UES se desenvuelva con un alto nivel teórico y práctico demostrando un desempeño profesional de calidad que aporte a la sociedad salvadoreña.

Para trabajar esas funciones se ha construido un plan estratégico, el cual quiere ser el catalizador de un cambio profundo de la universidad y una herramienta para la modernización del trabajo universitario, colectivo e individual. Pretende ser la respuesta de la Universidad de El Salvador a las demandas que la sociedad plantea y en especial a las demandas de nuestro entorno, mencionado por el rector de la UES, Ing. Mario Nieto Lovo, en la presentación del Plan de Desarrollo Estratégico 2013-2023.

Estamos hablando de desarrollo social-pedagógico y de un posicionamiento pedagógico-político a través de la construcción de una amplia participación de la comunidad universitaria, docentes, estudiantes y administrativos. Esa ha sido la visión teórico-práctico-metodológica de este Plan de Desarrollo Estratégico, la cual servirá a la UES como timón para ir construyendo su rumbo integral desde la academia por más de diez años, y de esta forma elevar su calidad en todas sus dimensiones: administrativa, académica, investigativa, de proyección social y de gestión para el desarrollo institucional.

Para ello la Vice Rectoría Académica de la Universidad ha trabajado en una agenda para desarrollar el reto número 4: Reforma Curricular; este avance se muestra como un indicador muy concreto que contempla un nuevo modelo curricular llamado: Modelo Educativo Integrador-Humanista centrado

en el aprendizaje, que ya fue aprobado por los organismos de dirección de la UES, el Consejo Superior Universitario y la Asamblea General Universitaria⁴.

Otro de los grandes pilares a construir es la creación de políticas adecuadas para el acceso al posgrado. Para ello se tiene una Secretaría de Posgrado y se cuenta con una oferta académica en general, nueve de las doce facultades imparten un total de 23 maestrías, un doctorado y 16 posgrados de especialidades. En total tenemos 40 posgrados. Estos están muy articulados a la internacionalización y al posicionamiento que la UES quiere conseguir para lograr movilidad, calidad, innovación, prestigio y reconocimiento, y constituye un eje fundamental en las políticas universitarias según lo muestra el Plan estratégico 2013-2023 el cual contiene los retos que nos permitirán diseñar, ejecutar e implementar la construcción social-educativa y cultural para dar el salto de calidad en la UES en una o dos décadas, es decir integrar todas sus partes desarticuladas para integrarlas a través de este plan y posicionar a la UES desde una nueva perspectiva de la gestión del conocimiento en el siglo XXI.

El posgrado es uno de los ejes esenciales para restaurar una nueva época de oro. Para ello se realizan convenios con organizaciones de educación superior pública a nivel mundial, gubernamentales y no gubernamentales, congresos y movilidad de estudiantes, investigadores y docentes. El objetivo estratégico es lograr la inserción de la universidad de El Salvador en la comunidad internacional mediante la adaptación al entorno académico-científico global en el que la movilidad del conocimiento y de los académicos sea efectiva y conduzca a la excelencia académica.

Otra de las prioridades es la reestructuración en el área de investigación, se sabe que una universidad pública que realiza investigación en una escala no tan amplia, no puede dar respuestas a las necesidades y carencias que se evidencian tanto a nivel institucional como aquellas que se dan en la ciudadanía de El Salvador.

El posgrado no se concibe solo como una parte de la formación, tiene que estar articulado al desarrollo de la investigación y de una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la aplicación de metodologías que sintonicen con la propuesta planteada en el plan estratégico 2013-2023. Es necesario que se desarrolle la investigación educativa sobre la estructura de los contenidos, metodología, evaluación, capacitación del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las especialidades que ofrece la UES.

La maestra Ana María Glower, Vice Rectora Académica, nos dice lo siguiente:

El modelo a presentar de acuerdo a la propuesta, pretende promover una formación integral sobre la base de los paradigmas de aprender a aprender y de la educación permanente e inclusiva, formar estudiantes críticos y participativos, capaces de asumir su propio desarrollo, autónomos, creativos, proclives al trabajo en equipo e interdisciplinario, otro propósito es lograr la autonomía académica e investigativa, a través de la formación sistemática del estudiantado, del cuerpo docente y administrativo de la UES hacia el fortalecimiento del posgrado.

Toda esa arquitectura social que tiene una base real en la infraestructura, recursos humanos, inversión en todas sus variables lo cual nos permitirá dar un salto hacia la calidad para potenciar el desarrollo integral de su cuerpo académico y administrativo y sobretodo estudiantil. Esto para fortalecer las capacidades, destrezas y habilidades individuales y poder crecer significativamente para configurar redes de investigadores y fomentar una organización de investigadores, profesores y estudiantes en academias transdisciplinarias que posibiliten la transferencia, adaptación, adquisición, producción, difusión y aplicación contextualizada del conocimiento en relación con universidades de alta calidad académica.

⁴ Plan estratégico, 2013-2023, aprobado mediante Acuerdo No.052-2011-2013 (V) del Consejo Superior Universitario en sesión del 6 de diciembre de 2012

Este plan estratégico será el despegue para poder realizar la reforma curricular necesaria, la UES cuenta con una Unidad de Posgrados en las diferentes ciencias, la Maestra Ana María Glower de Alvarado, Vicerrectora Académica de la UES, presentó una Propuesta de Políticas de Fortalecimiento del Posgrado para la Universidad de El Salvador. Ella reiteró que “fortalecer la función académica es prioridad en el plan de desarrollo institucional 2013 – 2023”, lo cual posiciona a la Universidad dentro de una visión de futuro y del paradigma de la gestión del conocimiento, y su aplicación al ámbito educativo.

Conclusión

La Universidad de El Salvador está empeñada en establecer sus retos, elevar su calidad académica a través de los posgrados, cuenta con una oferta académica en once de sus doce facultades. El primer paso es articular el posgrado, las becas y su posicionamiento a través de la universalización de la educación superior pública. Los retos para el futuro dentro de este nuevo siglo XXI, la educación del conocimiento y la gestión, constan en la planificación estratégica. En este sentido, la Vicerrectora Académica menciona estas palabras muy importantes para el desarrollo social-pedagógico de la UES:

La decisión de elaborarlo responde a las nuevas necesidades que una universidad pública como la nuestra presenta, de cara a su expansión tanto en número de alumnos como en infraestructura, personal administrativo y diversificación de carreras. Al implementar el presente Plan Estratégico somos fieles a la docencia y la excelencia académica, la investigación y la transferencia, a la proyección social y la pertinencia de nuestra universidad, pues contiene los insumos para el diseño de una Política de Educación Superior de la Universidad de El Salvador y del país entero. Conviene recordar que la UES es la segunda institución pública fundada por el recién nacido Estado salvadoreño, el 18 de febrero de 1841, y que su historia ha estado siempre vinculada a los destinos de la Nación salvadoreña, por medio de diferentes aportes en lo académico, lo científico y lo político.

Con el objetivo de orientar y de articular propuestas coherentes a los grandes retos de universidad y de nación presentamos a nuestra comunidad y al país entero el presente Plan Estratégico 2013-2023⁵

En el contexto de este Congreso sobre el desarrollo de los posgrados en cada país se nos permite integrar la inclusión social y equidad, como un elemento de valor agregado a la plataforma de construcción que se manifiesta en el reto número doce del Plan Estratégico, 2013-2023, para despegar hacia la Universidad de la Gestión del Conocimiento en este nuevo siglo.

Bibliografía

Plan estratégico de la UES, 2013-2023, aprobado mediante Acuerdo No.052-2011-2013 (V) del Consejo Superior Universitario en sesión del 6 de diciembre de 2012. <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www-wisis/documentos/M0/M000394.pdf>.

Memorias de la Secretaria de Posgrado, 2012, 2013.

Conversaciones con personas encargadas de la Secretaria de Becas, Posgrado y Relaciones Internacionales, Unidad de Educación Inclusiva.

5 Plan estratégico, 2013-2023, aprobado mediante Acuerdo No.052-2011-2013 (V) del Consejo Superior Universitario en sesión del 6 de diciembre de 2012

5. Buenas prácticas en los posgrados internacionales

Lecciones aprendidas para el desarrollo de posgrados internacionales: la experiencia de FLACSO Uruguay en la Maestría en Políticas Públicas y Género (2012-2014)

Carmen Beramendi, Fernanda Sosa, Lena Fontela y Silvana Darré*

Resumen

Este artículo tiene el propósito de aportar a la discusión sobre los desafíos que presenta la formación en Estudios de In/Exclusión, Interseccionalidad y Equidad propuesto por el Proyecto MISEAL a la luz de la experiencia reciente desarrollada en un programa de posgrado internacional entre las sedes de FLACSO – Uruguay y FLACSO – México. Se describen en forma sintética los antecedentes del Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay, el proceso de trabajo que se llevó adelante entre los Programas de Género de ambas instituciones, el tipo de acuerdos alcanzados, el desencuentro producido entre tradiciones académicas diferentes y algunas lecciones aprendidas en el proceso. Sobre la base de esta experiencia se propone como hipótesis de trabajo que el eje temático convocante en la formación en Estudios de In/Exclusión, Interseccionalidad y Equidad genera una oportunidad de articulación regional entre tradiciones académicas y profesionalizantes, junto con el desarrollo de nuevas metodologías educativas para los posgrados en América Latina y el Caribe.

Del diseño inicial al desarrollo de un programa de posgrado internacional

El Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay coincide en su fundación con el primer núcleo académico que se congrega en la institución en el año 2007¹. Hasta ese año, si bien existía una rica experiencia acumulada en los estudios de género en el Uruguay, aglutinada en torno a organizaciones feministas, docentes e investigadoras vinculadas a la Red Temática de Estudios de Género de la Universidad de la República, no había ningún programa específico de nivel de posgrado que pudiera responder a las demandas específicas en esa área de conocimiento.

* FLACSO-Uruguay

1 La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales surge a nivel regional por iniciativa de la UNESCO en el año 1957, siendo un organismo internacional de carácter público, regional y autónomo. En Uruguay FLACSO surge en el año 2006 contando con la aprobación unánime de la Asamblea General. FLACSO tiene como principal misión la producción y difusión de conocimiento en el área de las ciencias sociales, promoviendo el desarrollo sostenible desde el compromiso con la equidad social y los derechos humanos. En nuestro país, dicha institución se dedica principalmente a la investigación y a la docencia, orientándose a garantizar la formación de especialistas a nivel de posgrado en ciencias sociales desde una perspectiva regional.

Esos años fueron testigos de un desfase entre el avance registrado en las políticas públicas llevadas adelante desde el año 2005 por el gobierno en torno al Instituto Nacional de las Mujeres y una escasa o ausente oferta académica en el nivel de grado y de posgrado respectivamente. En virtud de esa situación, el Programa Género y Cultura se funda con el propósito de construir un espacio interdisciplinario de investigación, formación y consultoría en el campo de los Estudios de Género, contribuyendo de forma proactiva en los procesos de articulación entre actores/as y ámbitos académicos específicos, para consolidar el campo de estudios en el nivel de la formación de posgrado. En la misma dirección busca profundizar la investigación y la formación específica desde un perfil latinoamericano que vincule personas y unidades académicas de la región. En el transcurso del año 2008 el programa trabaja sobre la base de dos escenarios posibles de oferta académica, la apertura de una Maestría en Estudios de Género y la apertura de un Diploma Superior como primer paso para la concreción de la misma². Durante ese año se diseñaron ambos programas de formación explorando modalidades presenciales y virtuales, en diálogo con diferentes personas (referentes académicas, representantes de las políticas públicas de género y de oficinas de género de algunos organismos internacionales y de cooperación). El diseño del Diploma Superior denominado “Diploma Superior en Género y Políticas de Transformación Social” (FLACSO – Uruguay, 2009) fue concebido como un programa interdisciplinario, de carácter regional y con una modalidad de cursada virtual. Estaba pensado para un ciclo lectivo de nueve meses y contenía seis módulos obligatorios y tres optativos. Se proponía entre sus objetivos:

[] la consolidación de líneas de formación que aborden desde una perspectiva interdisciplinaria la situación de las mujeres en la sociedad uruguaya. Por una parte, se pretende brindar herramientas teóricas que posibiliten el análisis de las situaciones de subordinación, sometimiento y violencia a las que están expuestas las mujeres en nuestro país y en el mundo cualquiera sea el ámbito que se considere. Por otra parte, se apunta a la formación de profesionales que con una mirada global puedan estar en condiciones de aportar activamente a la elaboración de estrategias tendientes a la transformación de la sociedad. En el cruce de las perspectivas de la economía, la filosofía, el derecho, la sociología, la antropología, la historia y el psicoanálisis se analizarán los problemas concretos que plantea la inserción de las mujeres en los distintos ámbitos, sobre la base de un concepto de poder que se configura y articula en modo complejo desde el género, la etnia, la posición social y generacional de los sujetos (FLACSO Uruguay, 2009: 4-5).

Esta propuesta como se hace evidente en la cita anterior, hacía énfasis en el carácter interdisciplinario del conocimiento, intentaba articular las tradiciones académicas con los requerimientos profesionales y entendía la categoría de género en conexión directa con otras dimensiones, socio económicas, étnico raciales y generacionales. Con relación a la orientación profesional o académica el documento se inclinaba discursivamente a favor de una orientación profesional recurriendo a la siguiente fórmula:

La orientación del Diploma será predominantemente profesional, sin perjuicio de la deseable vocación académica que deriva de la formación de un posgrado. Se apunta a familiarizar a la profesional con la producción académica en el área de los Estudios de Género y al desarrollo de competencias de intervención en contextos institucionales y aplicados (FLACSO Uruguay, 2009: 7-8).

Cabe señalar que por definición, los diplomas superiores que se desarrollan en un tiempo académico acotado, tienen un perfil profesionalista, orientado al desarrollo de competencias profesionales; mientras que

2 Los posgrados en el sistema FLACSO -contenidos en el Reglamento de Programas Docentes de FLACSO-, prevén el diseño de posgrados acumulativos según el criterio de trayectorias integradas. Se puede comenzar cursando un Diploma Simple continuar con un Diploma Superior, avanzar hacia la Especialización hasta obtener el grado de Maestría.

las maestrías y doctorados, por razones complementarias poseen en nuestra tradición perfiles académicos orientados a la investigación. En nuestro contexto y dado el trabajo que se realizaba explorando en forma simultánea las diferentes alternativas de concreción y teniendo como horizonte las trayectorias integradas, ambas propuestas—el diploma superior y la maestría—, compartían en el primer año el mismo diseño curricular, que correspondía en forma inequívoca a un perfil académico. Esta solución de compromiso que se pensaba con carácter transitorio, no desconocía el grado de contradicción implícito en el que se incurría al afirmar una orientación formativa que no se correspondía cabalmente con el diseño curricular. En estos casos la literatura especializada, como lo plantea Sánchez Maríñez (2008), observa problemas de diseño cuando se trata —en nuestro caso al menos— de encrucijadas que resultan como efecto de estrategias y de procesos de negociación más amplios³. En ese momento podíamos sobrellevar perfectamente una contradicción percibida como menor, frente al gran desafío que suponía para una institución nueva en el Uruguay, la institucionalización en el nivel de posgrado de los estudios de género.

A pesar de los esfuerzos realizados entre el año 2008 y 2009 no fue posible concretar ninguna de las dos posibilidades previstas. Las razones que explican ese desenlace podrían ordenarse en diferentes niveles que abarcan dimensiones político – institucionales (tanto propias del país como del sistema FLACSO), culturales en el sentido de la llamada “matriz inercial” de la educación superior en el Uruguay como la han denominado Martínez Larrechea y Chiancone (2011), financieras, debilidad en el proceso de gestión, entre otros. A fines del 2009 el Programa Género y Cultura inicia una nueva gestión tendiente a formalizar los estudios de posgrado en género, apelando en esta oportunidad a la cooperación externa a través del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica (PCI) de la Agencia Española de Cooperación Internacional. En el marco de este programa y en el transcurso del año 2010 se establece un esquema de intercambio y cooperación entre la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO) y la FLACSO – Uruguay⁴. En el período 2008 – 2009, la UPO tenía en funcionamiento un doctorado llamado “Investigaciones feministas: Perspectiva Feminista de la creación del pensamiento científico y construcción de la sociedad”. Las reuniones mantenidas a lo largo de ese año implicaron de algún modo un reposicionamiento de nuestras propuestas, dado que los formatos previstos en la convocatoria presuponían un tipo de vinculación “dependiente”.

La incorporación de la directora del Instituto Nacional de las Mujeres en el período 2005 – 2010 al Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay ese año, resultó clave para decidir la apertura de las inscripciones para el Diploma Superior en Género y Políticas Públicas en el mes de octubre aun cuando las conversaciones con la universidad española no habían definido el formato de cooperación. El cambio de nombre “género y políticas de transformación social” del diseño original a “género y políticas públicas”, dio cuenta también de una reformulación en el diseño curricular. El peso marcadamente académico de la primera propuesta fue balanceado por la incorporación de contenidos temáticos y perfiles docentes que venían con una clara experiencia en la gestión pública. Ese nuevo perfil orientó

3 Sánchez Maríñez en la obra citada observa que los diseños y las estrategias de implementación de los posgrados en América Latina en los últimos años, mezclan la orientación profesionalizante con la académica por efecto de desconocimiento o confusión. Si bien no nos oponemos a esta perspectiva interpretativa, entendemos necesario incorporar que es posible que la combinación de orientaciones pueda ser leída de otra forma. Las tendencias de la educación superior en América Latina se han caracterizado en las últimas dos décadas por la diversificación de las IES, la ampliación de la matrícula universitaria, las reformas académicas, el crecimiento de la oferta privada, la búsqueda de nuevas formas de financiamiento, el arancelamiento de los estudios de posgrado, la incorporación de nuevos actores supra universitarios como las agencias de acreditación, la creación de alianzas interinstitucionales, el predominio de la TIC (López Segrera, 2008). En este contexto de transformaciones profundas de la educación superior, los diseños curriculares concretos pueden ser entendidos como analizadores del conjunto de los discursos, prácticas, normativas, reglamentos y estrategias institucionales.

4 El Proyecto se denominó: “Acción para la preparación de título conjunto de posgrado sobre igualdad de género e intervención social”. Se planteó como objetivo: avanzar en la institucionalización de una propuesta de posgrado en Género para el Uruguay de carácter interinstitucional.

también las inscripciones que contaron con numerosas personas que venían del sector público con un interés marcado en la adquisición de herramientas que les permitieran concretar sus anhelos: legitimar prácticas profesionales y aportar desde su lugar al Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos aprobado por el gobierno nacional en el año 2007.

La Red Temática de Estudios de Género de la Universidad de la República había sido invitada a participar de las conversaciones que ese año se mantuvieron con la Universidad Pablo de Olavide en el marco del PCI. Por este motivo, podemos afirmar con certeza que la iniciativa sostenida en ese breve período de tiempo, permitió destrabar el desarrollo de dos propuestas de posgrado en la misma dirección. Una desde FLACSO Uruguay y otra desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, que definió su propio diploma superior en forma simultánea.

La experiencia del primer grupo de cursantes en el 2011 confirmó la pertinencia de la propuesta académica y el alto nivel de las docentes que participaron. Ese primer año y los dos siguientes finalizados, terminaron con procesos de evaluación muy positivos por parte de las y los cursantes⁵ y resultaron de un gran aprendizaje para todos los implicados.

Sin perjuicio de este logro evidente para una institución nueva como FLACSO Uruguay, la concreción de la propuesta de posgrado aún faltaba avanzar para alcanzar el grado de maestría. Para cumplir este objetivo se visualizaron dos alternativas, la primera consistente en que FLACSO Uruguay -que había obtenido por parte del gobierno uruguayo el Acuerdo de Sede⁶-, lograra una partida presupuestaria integrada al presupuesto nacional⁷. Este camino significaba el pasaje dentro del sistema FLACSO de un estatus de Proyecto a Programa. Esta determinación habilitaba estudios de posgrado en los niveles de Maestría y Doctorado. La segunda alternativa, que implicaba un proceso más complejo, suponía la asociación con un programa de posgrado internacional. Esta fue en definitiva la alternativa que resultó paradójicamente más viable.

Los acuerdos interinstitucionales para el posgrado en Políticas Públicas y Género

En el transcurso del año 2012 se comienzan las conversaciones entre el comité académico del Diploma en Género y Políticas Públicas de FLACSO Uruguay y la coordinación de la Maestría en Políticas Públicas y Género de FLACSO México con el propósito de explorar las alternativas para emitir un título conjunto en esa especialidad entre ambas instituciones. Para iniciar el proceso se intercambió la documentación respectiva de cada propuesta y se inició por parte de FLACSO México un estudio de equivalencias entre ambos programas. Del mismo resultaron varias diferencias significativas sobre las que había que tomar decisiones. Entre las principales se pueden anotar las diferentes normativas entre el sistema mexicano de estudios superiores y las propias del sistema FLACSO; el cómputo de los créditos

5 La evaluación del programa de formación contempla distintos procedimientos, tiene carácter anónima y establece criterios cuanti y cualitativos. La calificación general del diplomado para el año 2011 adjudicó una valoración general promedio de 9,2 (en una escala de 1 al 10), mientras que la puntuación promedio recibida en el mismo ítem en el 2012 fue de 9,3.

6 El Acuerdo de Sede es un instrumento jurídico por el cual se reconoce a una organización en su carácter de organismo internacional. Para el caso de FLACSO Uruguay, fue votado por la Asamblea General Legislativa con fecha 10 de febrero de 2012, como Ley N° 19108 y promulgado el 23 de julio de 2013. La aprobación de este acuerdo constituye un signo claro en el proceso de institucionalización reciente de FLACSO en el Uruguay.

7 El sistema FLACSO prevé en sus estatutos tres categorías de instituciones: los proyectos, los programas y las sedes en orden creciente de institucionalización, legitimación y capacidad presupuestaria. Estas categorías habilitan diferentes atribuciones y competencias para ofrecer programas de formación de posgrado. FLACSO Uruguay hasta la fecha de escritura de este artículo se mantiene en la categoría de Proyecto y no está autorizada para ofertar el nivel de maestría, por este motivo se hacía fundamental el establecimiento de alianzas con otros posgrados.

académicos, las escalas de calificaciones, las orientaciones profesionales de la Maestría de México y las académicas de FLACSO Uruguay, los contenidos obligatorios y los optativos, las modalidades virtual y semi presencial en México *versus* la modalidad presencial en FLACSO Uruguay, el diseño curricular que coincidía en algunos contenidos (que no siempre correspondían a la misma etapa de formación) pero se distanciaba en otros; las finalidades del trabajo final o tesis para acceder a la titulación. En síntesis, las distancias entre ambas propuestas eran de consideración.

Aun frente a este estado de cosas que no parecía muy auspicioso, a lo largo del año 2012 se fue procesando un diálogo continuo entre representantes de ambas instituciones y hacia adentro de FLACSO Uruguay, sobre las alternativas y la conveniencia de seguir adelante con los acuerdos. En un lado de la balanza seguía pesando fuerte, la oportunidad de institucionalizar el nivel de Maestría en Uruguay en el campo de los Estudios de Género, mientras que en el otro plato asehaba el riesgo o el temor de perder autonomía y sobre todo la acumulación de experiencia de posgrado alcanzada hasta el momento, dada la asimetría evidente que existía entre ambas instituciones desde el punto de vista de sus antecedentes, su historia en el sistema FLACSO, sus ofertas, sus presupuestos, sus planteles académicos, entre otros.

A continuación se presenta un esquema que ilustra las diferencias observadas entre ambos programas de formación en Estudios de Género.

Cuadro comparado de propuestas

Ejes de comparación	MPPYG FLACSO México	DSGPP FLACSO Uruguay
Normativas (en créditos y horas exigidos para el nivel de maestría)	Créditos Horas de trabajo académico	Créditos Horas presenciales
Valor del crédito	1 crédito = 16 horas 0,25 con docente – 0,75 sin docente	1 crédito = 16 horas de trabajo académico
Orientación del posgrado	Profesional	Académica
Modalidad de cursada	Virtual / semi presencial	Presencial
Elementos característicos del diseño	Estructurado por trimestres, trayectorias integradas entre niveles, titulaciones intermedias, Examen General de Conocimientos para el ingreso a la maestría, Tesis final: Ejercicio de Policyanalysis	Organizado en 10 meses de cursada, titulación única, Tesis final consistente en un proyecto de investigación o intervención con identificación de problema, objetivos y desarrollo de antecedentes y marco conceptual

Fuente: elaboración propia

El proceso de discusión al interno fue saldado una vez que el comité académico en Uruguay decidió – luego de algunos debates–, que el grado de distancia entre ambas propuestas, que derivaba de diferentes experiencias, acumulaciones regionales y tradiciones académicas, podía ser entendido como complementario y no solo como diferente. Esta decisión abrió la posibilidad de pasar a una segunda fase que consistió en elaborar los acuerdos de base sobre los cuales se iba a comenzar el trabajo de articulación. El acuerdo firmado entre ambas sedes luego de un año de conversaciones supuso el reconocimiento de la oferta de posgrado ofrecida en Uruguay como el primer nivel de la formación de la maestría que se ofertaba en México y en segundo lugar resolvió el problema de las titulaciones. Para esto fue necesario el diseño de un plan de adecuación progresiva en las propuestas de FLACSO Uruguay que incorporara:

- los contenidos correspondientes al Diploma que no estaban considerados en la propuesta de FLACSO Uruguay en el nuevo programa del 2013;
- la realización de un seminario Propedéutico o de nivelación para las dos cohortes que ya habían cursado en Uruguay, con el propósito de complementar las áreas temáticas de la propuesta mexicana para el ingreso a la maestría;
- la aceptación por parte de FLACSO Uruguay de las exigencias que rigen los estudios de posgrado en México para aplicar a las categorías de excelencia (a modo de ejemplo el Examen General de Conocimientos al que deben someterse las/los estudiantes de ambos programas);
- la reorganización de los contenidos de la oferta uruguaya;
- el establecimiento de una equivalencia entre el sistema de créditos de ambas propuestas, en función de las normativas nacionales de cada país y de las modalidades (virtuales / presenciales);
- el mantenimiento de la modalidad presencial en Uruguay para el nivel de Diploma Superior;
- la incorporación del Comité Académico del Diploma de Uruguay al Comité Académico de la Maestría en Políticas Públicas y Género de la Sede de México.

Dado el desfase entre los ciclos académicos de ambos hemisferios, también formó parte del acuerdo que los seminarios requeridos para alcanzar el nivel de Maestría, así como el rol de las tutorías fueran ofrecidos en Uruguay con la modalidad presencial por las docentes de FLACSO Uruguay. El documento Anexo único aprobado por FLACSO México (Subiñas, 2012) finaliza con la siguiente evaluación sobre el enfoque de género de ambas propuestas:

El enfoque de género en la Sede Uruguay tiene un mayor peso en la teoría de género y en la argumentación a favor de los derechos de las mujeres con un enfoque de construcción de ciudadanía. En cambio, la Sede México se centra en la teoría de las políticas públicas, donde aborda para cada una de las etapas del ciclo (Agenda, Formulación, Implementación y Evaluación) distintas herramientas para la incorporación de la perspectiva de género bajo un enfoque de Transversalidad o Gender Mainstreaming (Subiñas, 2012: 4).

Mientras que sobre la determinación de las equivalencias y la evaluación continua el documento final expresa:

() ambos programas son plenamente equivalentes en su enfoque en las políticas de igualdad de género y el desarrollo de contenidos, herramientas y enfoques para la incorporación de la igualdad de género en el proceso de las políticas públicas. Entre los elementos que aseguran monitoreo y evaluación continua de la coherencia de ambos programas se encuentran:

- a) Herramientas de Evaluación: la realización por parte de los estudiantes de los trabajos finales correspondientes al eje integrado del programa. En la Sede de México se aplica al concluir cada ciclo y en la Sede de Uruguay en el último trimestre. Estos trabajos serán calificados de forma conjunta entre docentes de ambas Sedes.
- b) Herramientas de Evaluación: la realización por parte de los estudiantes de ambas Sedes de un mismo Examen General de Conocimientos, donde se evalúen conocimientos teóricos, metodológicos y habilidades con relación a las Políticas Públicas y Género.
- c) Comités de Tesis: la participación del equipo docente de ambas Sedes en los Comités de Tesis de estudiantes de México y Uruguay.
- d) Espacio de intercambio entre estudiantes de ambas Sedes: el desarrollo de espacios de debate y discusión *online* entre estudiantes de ambas Sedes a partir de temas de actualidad de Políticas Públicas y Género con la finalidad de aplicar contenidos y herramientas de la Maestría a casos concretos actuales.

- e) Toma de decisiones: la participación de una persona representante del Programa de la Sede de Uruguay en el Comité Académico de la Maestría en Políticas Públicas y Género de la Sede de México (Subiñas, 2012: 12).

La firma del Convenio final entre ambas sedes implicó llegar a acuerdos sobre los siguientes temas: ingreso de postulantes, titulaciones intermedias y finales, escala única de calificaciones, evaluación intermedia y de seguimiento, utilización de los materiales producidos en la sede de México para la modalidad virtual, la perspectiva latinoamericana, las tutorías, la defensa de tesis, la participación de FLACSO Uruguay en el Comité Académico de Programa de Maestría en Políticas Públicas y Género de FLACSO México (FLACSO México – FLACSO Uruguay, 2012).

Lecciones aprendidas: el desarrollo de posgrados internacionales y los desafíos de la educación superior

De la experiencia expuesta queremos centrarnos en cuatro aprendizajes importantes que realizamos como equipo académico:

1. Los acuerdos inter-institucionales suponen avanzar de forma simultánea en dos dimensiones: la político-académica y la jurídico-administrativa. El conjunto de problemas que se presentan en la elaboración de acuerdos de esta naturaleza, pueden resolverse estableciendo diálogos y consultas simultáneas en esos dos registros. En muchas ocasiones el aparato jurídico administrativo desde la mirada académica parece mostrar las imposibilidades, sin embargo puede convertirse también en la instancia que ofrece las vías de solución a las diferencias.
2. Establecer acuerdos entre instituciones que antes no los tenían implica innovar. El proceso de innovación conlleva resolver problemas que no estaban previstos, porque son nuevos, porque no hay antecedentes o son escasos, porque es necesario transitar por fórmulas no previstas de antemano. Frente a este desafío, es importante evitar la “paralización” y seguir trabajando en la búsqueda de soluciones. Si bien las culturas institucionales resultan en muchas ocasiones resistentes a cualquier estrategia de cambio programado, esta experiencia nos permitió incorporar en forma veloz aprendizajes y logros acumulados por otra institución en un tiempo mayor. Estas incorporaciones han evidenciado en este breve período de trabajo conjunto, el valor diferencial que pasó a adquirir nuestra propuesta formativa en el contexto local. Hacer las cosas “de otro modo” ha pasado a ser un sello distintivo para el programa.
3. La necesidad de establecer una alianza inter-institucional para concretar el nivel de Maestría en el área de los Estudios de Género en el Uruguay permitió discutir las tensiones que se producen por efecto de establecer puentes entre las ofertas académicas (orientadas a la investigación) y las profesionalizantes (orientadas al desarrollo de competencias). En nuestra región los programas de corte académico –que son mayoritarios–, se diferencian en forma clara de los programas profesionalizantes. Sin embargo, a través de las demandas concretas de las personas que cursan los posgrados (nos referimos básicamente al nivel de las maestrías), se hace evidente que los marcos clásicos que definen el diseño curricular de una u otra opción, en muchas ocasiones colisionan con los intereses de las personas que se inscriben. La experiencia del Diploma Superior en Género y Políticas Públicas de FLACSO Uruguay ha mostrado en estos primeros tres años, que la demanda en forma mayoritaria se desliza al desarrollo de competencias en el área de la gestión. Esta demanda está generada posiblemente por la mención a las “políticas públicas” en el título del diploma, por el desarrollo de las

políticas públicas de género en el país, por la composición del equipo docente y su dirección, porque se trata de una propuesta de posgrado que se desarrolla en un año lectivo, entre otras características distintivas. El acuerdo realizado con la Sede de FLACSO México para el desarrollo conjunto de la maestría, ha permitido aprender, en todo el sentido que tiene el término, cómo debemos adecuarnos a las demandas profesionalizantes que no teníamos.

4. El aprendizaje colectivo derivado de la incorporación de nuevas tecnologías en el desarrollo de posgrados que fue posible gracias al acuerdo inter-institucional. Con esto hacemos referencia tanto a la utilización de TIC como también a la reformulación de los roles típicos que se ejercen en una programa de posgrado, que podrían ser pensados como parte de una nueva tecnología en el desarrollo de posgrados. Con esto nos referimos a poner en discusión el rol de las direcciones y tutorías de tesis, los formatos de tesis, el espacio de intercambio entre pares, los procesos de conocimiento individuales y colectivos, las nuevas exigencias a los comités académicos, el requerimiento cada vez mayor de la eficiencia terminal en los sistemas de evaluación de los propios programas de formación.

A modo de cierre

El desarrollo de un acuerdo interinstitucional para el desarrollo de un posgrado en Políticas Públicas y Género y su concreción efectiva en el año 2012 entre dos sedes de FLACSO ha resultado una experiencia innovadora que ha sido evaluada como altamente positiva por toda la organización. Ha permitido construir un espacio de diálogo fructífero y de intercambio entre instituciones con tradiciones académicas y modalidades educativas diferentes a propósito de un área temática. Ha logrado que los sectores académicos y administrativos de dos instituciones trabajen en forma conjunta en la resolución de los problemas. Para el Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay el acuerdo alcanzado hizo posible concretar la apertura de la primera Maestría en Políticas Públicas y Género del país, sobre la base de la oferta del Diploma Superior ya existente. Esta posibilidad por la realización de acuerdos locales amplió la oferta de becas para el acceso a la formación de posgrado. El intercambio con otro programa de orientación diferente nos permitió también resolver una de las tensiones que se generaba en nuestra propia oferta entre la orientación académica que deseábamos y la demanda profesional que recibíamos. La innovación que implicó el acuerdo en términos de adquisición de nuevas tecnologías – entendidas en sentido amplio-, se ha visto reflejado en forma clara en la eficiencia terminal lograda. Para la primera cohorte el egreso llegó al 66,6 por 100 de las personas que se inscribieron. De mantenerse estos resultados en los años próximos, la experiencia de posgrado resultaría posiblemente la más exitosa en la historia del país.

Esta experiencia acumulada e intensa de los últimos años, permite anticipar que el desarrollo de la formación de un posgrado internacional en Estudios de In/ Exclusión, Interseccionalidad y Equidad en el marco del Proyecto MISEAL – ALFA III, junto con los programas de movilidad para estudiantes y docentes que puedan generarse, puede transformarse en una oportunidad radical de innovación para las instituciones de educación superior en América Latina, para sus tradiciones y sus compromisos con la equidad, la inclusión social y la perspectiva interseccional. Pero también serán relevantes para establecer puentes entre los desarrollos académicos y los requerimientos de las políticas públicas.

Bibliografía

- Fernández Aguerre, Tabaré (2009). “Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay”. *Revista de la Educación Superior*, 13-32. Octubre-Diciembre. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602009000400002&script=sci_arttext
- FLACSO México – FLACSO Uruguay (2012). *Lineamientos académicos y operativos para la implementación conjunta en las Sedes de México y Uruguay de la Maestría en Políticas Públicas y Género*. Convenio de Cooperación.
- FLACSO - Uruguay (2009). “Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay”. *Revista de la Educación Superior*, 13-32. Octubre-Diciembre. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602009000400002&script=sci_arttext
- FLACSO México – FLACSO Uruguay (2012). *Lineamientos académicos y operativos para la implementación conjunta en las Sedes de México y Uruguay de la Maestría en Políticas Públicas y Género*. Convenio de Cooperación.
- FLACSO - Uruguay (2009). *Diploma Superior en Género y Políticas de Transformación Social – Programa Género y Cultura. Diseño del Postgrado*. Documento de Trabajo. Montevideo.
- FLACSO - Uruguay (2012) *Propuesta docente: Maestría en Género y Políticas de Igualdad*. Programa Género y Cultura. Documento de trabajo. Montevideo.
- López Segrera, Francisco (2008) “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe”. En: *Avaliação* (Campinas), 267-291. Jun 2008, vol.13, No.2, ISSN 1414-4077. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=en&nrm=iso
- Martínez Larrechea, Enrique, Chiancone, Adriana (2011). “La Educación Superior en Uruguay: matriz inercial y escenarios de cambio”. *Innovación Educativa*, 123-132. Octubre-Diciembre. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350014>
- Sánchez Maríñez, Julio (2008) “Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado”. *Ciencia y Sociedad*, 327-341. Vol. XXXIII, núm. 3, julio – septiembre. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002> el 10-08-2013.
- Subiñas Abad, Marta (2012) *Anexo único. Implementación conjunta de la Maestría en Políticas Públicas y Género (MPPG) en las sedes de FLACSO México y FLACSO Uruguay*. Documento de Trabajo, México, octubre 29.
- FLACSO - Uruguay (2009). *Diploma Superior en Género y Políticas de Transformación Social – Programa Género y Cultura. Diseño del Postgrado*. Documento de Trabajo. Montevideo.
- FLACSO - Uruguay (2012) *Propuesta docente: Maestría en Género y Políticas de Igualdad*. Programa Género y Cultura. Documento de trabajo. Montevideo.
- López Segrera, Francisco (2008) “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe”. En: *Avaliação* (Campinas), 267-291. Jun 2008, vol.13, No.2, ISSN 1414-4077. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=en&nrm=iso
- Martínez Larrechea, Enrique, Chiancone, Adriana (2011). “La Educación Superior en Uruguay: matriz inercial y escenarios de cambio”. *Innovación Educativa*, 123-132. Octubre-Diciembre. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350014>
- Sánchez Maríñez, Julio (2008) “Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la

implementación de los programas de postgrado”. *Ciencia y Sociedad*, 327-341. Vol. XXXIII, núm. 3, julio – septiembre. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002> el 10-08-2013.

Subiñas Abad, Marta (2012) *Anexo único. Implementación conjunta de la Maestría en Políticas Públicas y Género (MPPG) en las sedes de FLACSO México y FLACSO Uruguay*. Documento de Trabajo, México, octubre 29.

Experiencias de doctorantes latinoamericanos en Alemania: el caso de las ciencias sociales. Resultados preliminares

Rocío Ramírez Rodríguez*

Este documento presenta los resultados preliminares de una investigación exploratoria de carácter cualitativo acerca de los programas de doctorados en ciencias sociales de las principales universidades de Berlín vistos desde la perspectiva de siete estudiantes de doctorado latinoamericanos en su último año de estudios.

Esta exploración es un trabajo en proceso abierto a futuras mejoras motivado por el objetivo del Proyecto MISEAL “Medidas de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina” de establecer un programa de posgrado internacional de estudios de doctorado acerca de inclusión social desde la perspectiva de análisis interseccional en varios países latinoamericanos y europeos a partir del año 2014. El programa no solo tratará la inclusión social sino que debe ser como tal incluyente en el acceso y la movilidad de los y las futuras postulantes eliminando las barreras que de una u otra forma impiden que algunas personas lleven a cabo estudios de doctorado y/o un intercambio internacional. Por tanto, las opiniones y recomendaciones de los y las estudiantes de doctorado en Ciencias Sociales acerca de los programas en los que participan deben contribuir al mantenimiento de los aspectos positivos, el mejoramiento de los aspectos negativos y la introducción de aspectos inexistentes dentro del contexto de programas de posgrado internacionales que prevén la movilidad de estudiantes y docentes como el que planea el proyecto MISEAL para hacerlos más inclusivos. Más allá, algunas de las recomendaciones pueden servir como base para la elaboración de un reglamento conjunto para el programa de doctorado planeado por el proyecto, el monitoreo de futuros estudiantes del posgrado así como futuros estudios acerca de la situación de los doctorantes internacionales en general.

Objeto de investigación

El objeto de investigación son tres programas de doctorados internacionales, interdisciplinarios y (semi-) estructurados en ciencias sociales de la Freie Universität Berlín y en la Humboldt Universität Berlín y el caso de una persona que lleva a cabo un doctorado individual en una de estas dos universidades.

* Coordinadora del proyecto Unión Europea Alfa III Proyecto MISEAL, Lateinamerika-Institut, Freie Universität Berlin.

Sujeto de investigación

Considerando las variables manejadas en el proyecto MISEAL, grupo étnico, sexo, diversidad sexual, edad, discapacidad y nivel socio-económico, los sujetos de investigación en este estudio son siete estudiantes de doctorado latinoamericanos, cuatro hombres y tres mujeres entre los 32 y 38 años de edad, dos personas con sexualidades no normativas, una persona declarada negra, cuatro mestizas, una persona declarada blanca latina. Ninguna persona registra discapacidad. El conjunto de personas entrevistadas se encuentran en el 2013 en su último año de doctorado en uno de los programas de posgrado ofrecidos por las facultades de ciencias sociales de la Freie Universität y la Humboldt Universität de Berlín. Los países de origen son: Brasil, Chile, Colombia, El Salvador y México. Para garantizar la anonimidad se abstiene de enunciar los temas de investigación pero cinco de las personas entrevistadas dedican su investigación al análisis de un grupo que incluye por lo menos una variable analizada en MISEAL, diversidad sexual, género y trabajo femenino, grupos indígenas y personas socio-económicamente desfavorecidas.

Método de investigación y selección de participantes

El método de encuesta aplicado en este estudio exploratorio fueron entrevistas semi-estructuradas con un enfoque en el proceso del doctorado, desde la selección de Alemania como destino para llevar a cabo los estudios, pasando por el proceso de solicitud a una plaza de doctorado, la inscripción, la consecución de fondos y el desarrollo del programa de estudios de doctorado. Las preguntas de la entrevista fueron abiertas, dando cabida a respuestas amplias acerca de la percepción de la situación personal, del ámbito académico y de la parte administrativa relacionada a los programas de doctorado a partir de una misma pregunta. Los temas de investigación, el desempeño académico y la tutoría por parte de las y los docentes de los respectivos programas no fueron indagados directamente para garantizar la anonimidad de las entrevistas.

Las personas que participaron en las entrevistas cubren el criterio de la buena práctica. En el marco de esta investigación, una buena práctica es definida por el sujeto que la lleva a cabo, es decir, cuando el sujeto cumple con el programa de estudios y está a punto de terminarlo dentro de un periodo de tiempo considerado promedio en el contexto alemán (cinco años) gracias a los recursos aprovechados y/o pese a las dificultades personales y circunstanciales. En este caso, la buena práctica la hace el sujeto y no el programa como tal, aunque éste pueda optimizar las condiciones. Las personas entrevistadas fueron contactadas en contextos informales preguntándoles en qué programa de doctorado y año de estudios se encontraban y cuánto les faltaba para entregar su tesis y si estaban dispuestos a conceder una entrevista acerca de su experiencia durante el doctorado informándoles que se desarrollaba en el marco del proyecto MISEAL. Las entrevistas se desarrollaron entre 45 y 60 minutos entre agosto y octubre del 2013 y fueron grabadas y transcritas.

Dado que las opiniones de las personas entrevistadas coinciden en la mayoría de los aspectos, los resultados se presentan por medio de un análisis FODA: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de los programas y con esto del sistema de educación alemán en este segmento, desde la perspectiva de los estudiantes de doctorado latinoamericanos.

Antecedentes y limitaciones de la investigación

La clasificación y análisis de una buena práctica, en este caso de un programa de doctorado internacional e interdisciplinario, es una tarea difícil por tratarse de un objeto de investigación multidimensional donde están implicados varios sujetos e instancias en el proceso. En un primer momento parece útil, rápido y fructífero entrevistar a las personas encargadas de los programas acerca del funcionamiento de los mismos. Las personas responsables de los programas por lo general tienen conocimiento de los objetivos del programa, número de postulantes, estudiantes de doctorado y de egresados así como de los temas, las mallas curriculares, la estructura del programa y los recursos a disposición y cuentan con información acerca de todos los participantes, incluyendo estudiantes y docentes. Una entrevista de prueba a la coordinación de un programa arrojó como resultado que los encargados de los programas tienden por naturaleza a informar acerca de los aspectos positivos del programa en términos muy generales dejando los aspectos con potencial de mejoramiento específicos en un segundo plano. Además desconocen algunas dificultades que afrontan los estudiantes al llegar e iniciar sus estudios en Alemania especialmente en instancias fuera de la universidad como la oficina de migración. Por esta razón se limita esta exploración a la perspectiva de la demanda dejando de lado la oferta.

Un aspecto a tener en cuenta en este estudio es el límite y la limitación para su lectura y para futuras investigaciones. Esta exploración se limita a personas que han logrado llevar a cabo sus estudios satisfactoriamente dentro del sistema alemán y no considera las personas que por uno u otro motivo han prolongado el periodo de estudios a más de cinco años o los han interrumpido. Bajo este panorama, las opiniones acerca de los programas y el sistema de doctorados alemanes expuestos en este estudio son unidimensionales limitándose a los mejores casos y en el futuro podrían ser reforzados por las opiniones de personas que no han logrado doctorarse en el sistema alemán después de llevar cierto tiempo en el proceso. Estas personas son más difíciles de identificar y especulativamente menos dispuestas a conceder una entrevista aunque poseen conocimiento para una investigación propia.

Resultados

Los resultados de esta investigación son presentados en forma de un análisis de FODA. Serán expuestas fortalezas y oportunidades así como los aspectos con potencial de mejoramiento de los programas en los que participan las siete personas entrevistadas. Las fortalezas se refieren a los aspectos positivos internos propios de los programas y las oportunidades a aspectos externos fuera del ámbito universitario que podrían ser aprovechados por los programas y los estudiantes para mejorar su estancia en Alemania y acompañar su proceso de doctorado. Los aspectos con potencial de mejoramiento consideran posibles riesgos en el momento de diseñar sus condiciones de admisión y acompañamiento a estudiantes de doctorado.

Aspectos generales

¿Por qué Alemania, por qué Berlín?

Todas las personas entrevistadas coinciden en que uno de los aspectos más importantes para decidir llevar a cabo el doctorado en Alemania era la posibilidad de escribir la tesis en inglés y/o en español ya

que la mayoría de ellas prefiere hacer el doctorado en inglés o español. La reputación de las universidades berlinesas en las ciencias sociales también es fuertemente valorada así como las amplias posibilidades de financiamiento por medio de becas de programas del estado, fundaciones y de los programas de doctorado, la gratuidad de la matrícula y el relativo bajo costo de vida en comparación con otras ciudades europeas. Solo una de las personas entrevistadas no había estado en Alemania antes de decidir hacer el doctorado en este país.

Fortalezas

Las fortalezas dentro de este análisis se refieren a los aspectos positivos de los sistemas y programas de doctorado berlineses mencionados por la personas entrevistadas.

Disponibilidad de recursos

Uno de los aspectos más atractivos del sistema alemán para los y las estudiantes latinoamericanos/as es la disponibilidad de recursos financieros e infraestructurales para llevar a cabo el doctorado en Alemania. La mayoría de las personas entrevistadas resaltan que en su país de origen hubiese sido difícil llevar a cabo un doctorado por su alto costo y la falta de posibilidades de financiación. En Alemania existen becas por parte de programas estatales, fundaciones políticas, religiosas e independientes, financiación de las universidades y de fondos externos mediante los programas de doctorado. En dado caso, también existe la posibilidad de acceder a becas del país de origen que por lo general implican un compromiso de retorno vinculado a un tiempo laboral obligatorio después de concluido el doctorado.

También destacan las personas entrevistadas la infraestructura de las universidades berlinesas y las bibliotecas que ofrece la ciudad, específicamente el Instituto Iberoamericano de la Biblioteca Estatal. Aparte de esto, cinco de las siete personas cuenta con un espacio de trabajo en una oficina compartida y remarcen que esas condiciones no las tenían o hubiesen tenido en su lugar de origen.

Intercambio académico y cultural

Otro aspecto que mencionan las personas entrevistadas es el intercambio académico que han vivido dentro de su facultad y su universidad. Por lo general, los estudiantes tienen la posibilidad de asistir a conferencias, seminarios y coloquios que son ofrecidos en diferentes ámbitos y temas dentro y fuera de la universidad y son de carácter voluntario. En estos espacios encuentran personas de otras disciplinas donde se generan debates teóricos y metodológicos que encuentran muy provechosos para su enriquecimiento personal y académico. Las universidades berlinesas cuentan con los recursos y el prestigio para invitar a destacados/as investigadores/as internacionales que los estudiantes latinoamericanos no hubiesen podido presenciar en su país de origen.

Otro punto que valoran es el intercambio cultural en sus programas y en el entorno donde viven. Las personas entrevistadas se encuentran en programas internacionales donde una parte de los estudiantes viene de diferentes partes del mundo o por lo menos de diferentes países latinoamericanos, además de

sus compañeros/as alemanes/as. Esta atmósfera fomenta su competencia intercultural, que en un principio no parece ser un aspecto importante pero con el paso de los primeros meses se torna fundamental para convivir en la sociedad alemana.

El intercambio académico y cultural también se ve reflejado en los diálogos norte-sur que se generan entre Europa y Latinoamérica y otras regiones del mundo que en los países de origen no se dan frecuente y espontáneamente con un público tan diverso. Aparte de esto, las mayoría de personas entrevistadas menciona haber aprendido más acerca de Latinoamérica estando en Alemania que en su propio país. En general las fuentes y canales de formación e información acerca de esa parte del mundo así como el interés de los y las estudiantes alemanes por Latinoamérica parece ser mucho más amplio que el que puedan tener los y las estudiantes latinoamericanos/as por Europa.

Independencia y libertad del estudiante de doctorado

Todas las personas entrevistadas aprecian la libertad que tienen como estudiantes de doctorado al escoger su tema, su plan de trabajo y sus métodos de investigación. La mayoría de los entrevistados entraron a programas semi-estructurados donde existen líneas de investigación amplias que permiten acomodar varios temas de investigación. En lo que respecta a las ciencias sociales, los estudiantes en el sistema alemán acostumbran trabajar independientemente sin depender del tutor o la tutora y así darle forma a su tema de investigación sin mucha influencia externa.

Formación académica extracurricular

Por otro lado se destaca la posibilidad de los programas para fomentar otras actividades aparte de las estrictamente ceñidas a la tesis como la participación en congresos, conferencias, escuelas de verano, así como trabajos de campo en los países acerca de los que se lleva a cabo la investigación. También existe una amplia gama de cursos libres que preparan a los estudiantes para la vida laboral en la academia, desde cómo escribir textos científicos, el uso de nuevas tecnologías para la enseñanza y la investigación hasta asesoría psicológica y estrategias para la solución de conflictos.

Internacionalización y movilidad

La mayoría de programas de doctorado en Alemania ofrecen oportunidades de movilidad a otras universidades asociadas al programa y también el intercambio de docentes. En la mayoría de los programas de doctorado en ciencias sociales en Alemania se fomenta la investigación comparada, lo que implica por lo menos tomar dos casos de investigación en diferentes países. Esto conduce en la mayoría de los casos a realizar trabajo de campo en otro país aparte de Alemania y del país de origen. Tres de las personas entrevistadas llevan a cabo investigaciones comparadas y dos de ellas lo han hecho por sugerencia de su tutor/a.

Oportunidades

Esta parte del análisis compacta las opiniones acerca de las estructuras externas existentes en torno al sistema de educación en el segmento del doctorado que son percibidas por los estudiantes como positivas y se podrían ampliar para las condiciones de los programas de doctorado en Alemania.

Oportunidades de financiación

Algunas de las personas experimentan un apoyo significativo de parte de la entidad de donde reciben una beca de doctorado que puede ser pero no necesariamente es la misma que organiza el programa de estudios de doctorado. Como se mencionó anteriormente, el acompañamiento no solo es financiero sino también de contenido y en algunos casos espiritual y/o ideológico de parte de las fundaciones religiosas o políticas existentes en Alemania. Algunas de las personas entrevistadas reportan que encontraron un refugio en este tipo de organizaciones ya que las universidades están más enfocadas a la parte académica. Este tipo de fundaciones son descritas como un sitio amable ya que por lo general las personas beneficiarias cuentan con simpatías similares ya sean confesionales o políticas. Además existen varios fondos para la mujer y el fomento de la equidad que ofrecen financiación a doctorantes, especialmente en la fase de cierre de estudios.

Aparte de las becas para el doctorado, en Alemania existen becas de calificación de seis meses a un año previstas para un periodo previo al doctorado que les permiten tanto a los postulantes como a los y las docentes conocerse y valorar conjuntamente si se puede llevar a cabo un proyecto de doctorado con el tema y métodos propuestos y con los recursos a disposición. Estas becas de calificación ofrecen a los/as estudiantes latinoamericanos/as la oportunidad de demostrar y afianzar sus conocimientos y en dado caso nivelarlos con los estándares alemanes.

Aspectos con potencial de mejoramiento

Oferta de información

Según dos personas entrevistadas que ya habían llevado a cabo estudios de maestría, en el sistema alemán es mucho más fácil acceder a un programa de doctorado cuando ya se absolvieron estudios previos como pregrado y maestría en Alemania que cuando se viene por primera vez directamente de Latinoamérica. La mayoría de las personas entrevistadas reportan haber necesitado de un semestre a un año en el proceso de inscripción en su universidad y de adaptación a su nuevo entorno, entre otros motivos, porque la información requerida no se encuentra directamente en las páginas de internet o está solo en alemán.

Los programas de bachelor y maestría por lo general cuentan con un/a tutor/a que ayuda a ubicar a los nuevos estudiantes y les ayuda con aspectos prácticos como encontrar alojamiento, seguro médico, abrir una cuenta bancaria, etc. Las personas que ingresan a un programa de doctorado por lo general también buscan con frecuencia apoyo de las redes privadas de las personas que se conocen en el país de destino. Según las personas entrevistadas las facultades ofrecen poca información por ejemplo acerca de los trámites en la oficina de migración e inscripción y en caso de que exista no se encuentra tan fácilmente en la página de internet. En general existe un fuerte deseo de que todas las instancias estén informadas

acerca del proceso y las condiciones de los programas de doctorado, incluyendo al personal docente y administrativo, las personas que coordinan los programas así como la oficina de empadronamiento y migración. Estas instancias deben ofrecer información más detallada y en varios idiomas para ubicar a los postulantes ya desde su país de origen evitando así pérdida de tiempo y recursos.

Programas en primera fase

Las personas que llegaron a hacer parte de un programa estructurado de doctorado ingresaron a programas que se encontraban en su inicio o primera fase de ejecución. Ellos notan que al principio del programa se requiere tiempo para organizar la oferta de seminarios y asesoría así como para definir el concepto académico de los programas. También la asesoría en la parte logística en función del doctorado como son los requerimientos para renovar la visa, el seguro médico, alojamiento, casos de enfermedad son asuntos secundarios que merecen mayor atención. Dos personas entrevistadas reportan que sus programas tienen seminarios independientes acerca de varios temas que en general cambian cada año lo cual los hace estudiantes multifacéticos. Aunque la variedad es altamente valorada, al mismo tiempo los estudiantes prefieren un concepto académico fijo que lleve a una formación concreta en algún tema en específico.

Financiación de los programas

Los tres programas y escuelas de doctorados a los que pertenecen seis de las siete personas entrevistadas son financiados parcial o totalmente por fundaciones con fondos externos. Estos programas por lo general se someten a evaluaciones periódicas, cada tres o cuatro años con el fin de recibir una prolongación y más financiamiento. Las evaluaciones se basan entre otros, en el cumplimiento de objetivos planteados en la propuesta inicial del programa. Uno de los indicadores del éxito son el número de estudiantes de doctorado en el programa y después de cierto tiempo, el número de egresados, número de publicaciones, participaciones en congresos, organización de conferencias y eventos, etc. Por lo general, las entidades que financian los programas junto con las universidades elaboran las condiciones bajo las cuales se admiten los y las estudiantes de doctorado y se les otorgan fondos. En la mayoría de las universidades alemanas no existe límite de edad para ingresar como estudiante de doctorado ni de tiempo para estar inscrito como doctorante. No obstante, las entidades que financian las becas por lo general tienen un límite de la edad para la solicitud de becas hasta los 35 años y las becas como tal las conceden por máximo tres años. Aparte de esto, se dificulta volver a obtener fondos de otra institución alemana una vez que se haya sido beneficiario de una beca en Alemania.

Una de las personas entrevistadas concluye que

[...] se tiende a comparar un doctorado en ciencias sociales y uno en ciencias duras que por lo general ya está establecido, que es de corta duración y en laboratorio donde el resultado prácticamente es claro. En las ciencias sociales, especialmente en Alemania se investiga de forma comparada, por lo menos dos casos. A los postulantes que llegan de otros países por lo general les piden también desarrollar su tema de investigación y compararlo con el caso de otro país que no conocen.

Esta situación conlleva a la desorientación de los y las estudiantes de doctorado, especialmente los extranjeros, que por lo general reportan necesitar por lo menos seis meses entre la solicitud de fondos

y la matrícula, y por lo menos un año en adaptarse a las condiciones de vida y estudios en Alemania. Cuatro de los/as siete entrevistados/as ven el primer año como un periodo de adaptación más que como un periodo efectivo para el desarrollo del proyecto de doctorado. Los y las estudiantes de doctorado por lo general una vez aceptados en los programas afinan y/o replantean su proyecto y es en el segundo año cuando empiezan la investigación, el trabajo de campo y la escritura en el tercero. En general, los programas permiten y fomentan la participación en otras actividades en las que se espera que los y las doctorantes hayan participado durante el doctorado. En estas actividades se cuentan los congresos, las escuelas de verano, la publicación de artículos y la participación en seminarios temáticos que llevan tiempo de preparación y ejecución y a veces no es tomado en cuenta a la hora de prolongar una beca.

Según la mayoría de personas entrevistadas, el límite de tiempo y recursos financieros afecta tanto a los y las estudiantes extranjeros como a los alemanes. Las personas entrevistadas opinan que es difícil terminar su investigación dentro de los tres años que prevén las becas en ciencias sociales. Este límite de tiempo pone en riesgo los resultados de la investigación y en la mayoría de los casos lleva a atrasos en el plan de trabajo. En el momento en que se acaba la beca, se requiere tiempo para la búsqueda de otras posibilidades de financiación y continuar el doctorado. Otra dificultad vinculada a esta situación es la continuidad y sostenibilidad de los programas en sí. Cuando los programas no presentan los resultados esperados en la primera fase de evaluación corren el riesgo de no ser prolongados y por tanto pueden perder su continuidad y sostenibilidad.

Acompañamiento académico

Cinco de las siete personas entrevistadas mencionan el encuentro y la sorpresa que tienen al principio con el sistema académico alemán y lo comparan con el latinoamericano o el estadounidense en el caso de las personas que alguna vez tuvieron experiencia con estos sistemas o han escuchado hablar de ellos. Por lo general, según los entrevistados, los y las docentes en Latinoamérica tienden a apoyar y acompañar a los estudiantes durante la tesis mientras que en Alemania se trabaja mayoritariamente de manera independiente. Por un lado los entrevistados califican esta relación docente-estudiante en el sistema alemán como provechosa ya que le permite al estudiante desplegar sus ideas sin muchas intervenciones por parte del/la docente. Por otro lado les parece al principio inesperada por los siguientes argumentos:

Cuatro de las personas entrevistadas encontraban al principio el sistema de educación superior alemán un poco jerárquico a causa de la relación formal entre los docentes y los estudiantes, pero con el tiempo les parece más igualitario en el momento en que gozan de cierta autonomía para llevar su proyecto a cabo sin muchas intervenciones de parte de los docentes. Esto se percibe como confianza en el trabajo y conocimientos del estudiante. Tres de las personas entrevistadas afirman que Berlín es una muy buena ciudad para llevar a cabo los estudios por la buena reputación de sus universidades a nivel internacional y la posición de los y las docentes dentro de las ciencias sociales a nivel nacional y en Latinoamérica. Ellos recomiendan informarse mejor acerca de los institutos y el contexto en el que se llevarán a cabo los estudios, qué acceso a posibilidades de financiación tienen los y las docentes para sus estudiantes, qué proyectos y redes manejan ya que estas abren perspectivas laborales posteriores al doctorado así como también informarse acerca de los y las estudiantes de doctorado que han atendido anteriormente como punto de referencia.

Internacionalización e interdisciplinaridad

Según la mayoría de las personas entrevistadas los términos internacionalización e interdisciplinariedad que caracterizan los programas y su plan de estudios parecen interpretados de diferentes formas por el personal docente y los postulantes a doctorado. La mayoría de las personas entrevistadas espera que un programa interdisciplinario en ciencias sociales acepte postulantes de disciplinas afines y que puedan hacer el doctorado en otra disciplina dentro de la misma facultad con el fin de que varias disciplinas traten temas similares desde diferentes perspectivas. En algunos de los programas existentes personas de diferentes disciplinas tratan diferentes temas lo que conlleva a que estudiantes de doctorado de un mismo programa aprendan mucho de varios temas. Al mismo tiempo se desea complementar esta experiencia con las sinergias e intercambios metodológicos y temáticos que se pueden dar a partir de una constelación de académicos/as de diferentes disciplinas de las ciencias sociales tratando un mismo tema. Frente a esto, los reglamentos sostienen que si alguien está inscrito en una facultad se espera que se lleve a cabo el trabajo de una disciplina concreta y se evite que el doctorado se realice en otra disciplina con el fin de prevenir vacíos de conocimiento en teorías y métodos. Algunas de las personas encontrarían provechoso tener unos cursos obligatorios y orientadores en las disciplinas donde llevan a cabo su trabajo de doctorado, especialmente aspectos metodológicos. Esos cursos existen pero son ofrecidos en alemán o inglés y hasta que la persona aprenda el idioma a un nivel que le permita asistir a un curso, pueden pasar dos o tres años. Por tanto se recomienda tener en cuenta ya sea el tiempo que requiere aprender el idioma para llegar a tender estos cursos u ofrecerlos en español.

La mayoría de los entrevistados esperan también reconocimiento del conocimiento adquirido en sus países de origen por parte de sus compañeros/as e instituciones con el fin de promover un intercambio más equitativo. No solo las personas provenientes de centros universitarios de las grandes ciudades sino también de universidades regionales de Latinoamérica deberían encontrar acogida en los programas ofrecidos, así que los programas deberían establecer vínculos no solo con universidades capitalinas sino también regionales en Latinoamérica.

Según uno de los entrevistados el programa en el que participa es internacional y acepta a personas de todas partes del mundo pero la asesoría profesional prepara al egresado al mercado laboral alemán y europeo dejando de lado la preparación para trabajar en el resto del mundo.

Idioma

Sin duda el idioma, aunque para ciertos programas no se requiere, es una herramienta indispensable para vivir un largo periodo en Alemania. Al principio se recomienda tener en cuenta que los cursos de alemán a nivel académico son costosos. Si bien en el ámbito académico no es un requerimiento en los programas en los que participan las personas entrevistadas, en el campo administrativo de las universidades y en la vida cotidiana sigue siendo fundamental. Según los entrevistados, Alemania debe seguir preparándose en todas sus instancias a recibir personas de otras partes como países más pequeños, por ejemplo los nórdicos, que están acostumbrados por tradición a tener dos idiomas para atender la demanda internacional. Una mejoría en la internacionalización del sistema conllevaría también a solventar vacíos de información desde el principio del proceso cuando se minimiza o elimina la barrera del idioma. Algunas de las personas entrevistadas aconsejan que las páginas de internet que son relevantes para su postulación deben estar traducidas al inglés y ser lo suficientemente atractivas o amables al postulante en términos de claridad.

Por otro lado también es recomendable introducir más información acerca de las sutilezas del sistema alemán en internet, especialmente acerca de las relaciones académicas, la importancia de la participación en congresos y el número de publicaciones que se debería alcanzar o se esperan de un estudiante de doctorado durante su proceso.

Coordinación de las instancias implicadas

Otro aspecto mencionado por las personas entrevistadas es incrementar el diálogo entre los diferentes organismos implicados en el proceso de doctorado con el fin de evitar desde el inicio del proceso generar pérdidas de tiempo y recursos a causa de la falta de coordinación entre los programas, la universidad y la oficina de migración. Todas las personas entrevistadas encuentran los trámites de visa e inscripción en los programas como complejos pero con alto potencial de simplificación. Desde el principio hay que tener en cuenta que para pedir la visa de estudios definitiva se necesita la matrícula de la universidad y para poder matricularse se necesita el seguro médico. Por otro lado, para tener el seguro médico subvencionado por el estado como estudiante se necesita estar matriculado en la universidad, lo que conlleva a tener por un tiempo un seguro privado de transición mientras la persona logra matricularse finalmente. Estas situaciones también se presentan en el caso de solicitud de becas, donde se necesita la matrícula y para la matrícula entonces la visa, que por lo general requiere el aseguramiento financiero de la beca. Es decir, existen procesos que se contraponen. Por tanto, algunos de los estudiantes tienen que demostrar al principio que tienen fondos propios o los de sus familiares para acceder a la visa y la matrícula antes de recibir la beca. Esta situación implica que las personas cuenten con cierta solvencia económica durante el proceso de matrícula y de solicitud de becas excluyendo así a personas menos favorecidas a acceder a estudios de educación superior en el extranjero.

Recomendaciones

En las entrevistas se le otorga a la persona entrevistada la calidad de experto de principio a fin. Por tanto la última pregunta del cuestionario es acerca de las recomendaciones que cada uno pueda dar a partir de lo anteriormente relatado y su experiencia a través de los años en Alemania. Estas recomendaciones resumen los aspectos mencionados a lo largo del texto y se presentan cronológicamente, antes de iniciar el doctorado, durante y después del mismo.

Antes de iniciar el doctorado los entrevistados recomiendan:

Mejorar la información y la transparencia acerca del financiamiento con todas sus alternativas y los procesos administrativos que se requieren.

Si un programa se declara como internacional e interdisciplinario se deben introducir temas de investigación que convoquen a personas de varias disciplinas trabajando en un mismo tema. Por ejemplo, si se trata la inclusión social y equidad, los estudiantes encuentran más productivo definir un caso específico como la educación superior y profundizarlo en grupos o proyectos de trabajo donde se representen varias disciplinas que tratar el tema en general en una sola disciplina.

En cuanto a la internacionalización de la academia alemana aunque el sistema esté en vías de internacionalización invitando a participar estudiantes y docentes de otros países en sus programas, se desea una mayor presencia de docentes extranjeros/as en la academia como es el caso de Estados Unidos e Inglaterra.

Dos de las siete personas que fueron entrevistadas hicieron parte de un programa de becas de calificación durante un periodo de seis meses que les permitieron plantear su proyecto de doctorado para después concursar por una beca y por una plaza en el programa al que posteriormente pertenecieron. Estas dos personas encontraron esta experiencia como bastante provechosa ya que ese periodo no se cuenta como tiempo efectivo de doctorado sino como un periodo de preparación. La idea es que tanto el tutor o la tutora como el o la estudiante tengan un diálogo previo antes de presentarse al doctorado, que ambos descubran si pueden trabajar juntos y que el postulante se de cuenta si hacer el doctorado y la vida académica realmente es lo que esperan. Así se evitarían prolongamientos del periodo de doctorado y pérdidas de tiempo en su fase inicial. Según una persona entrevistada, el sistema de becas podría comprender un periodo de seis meses a un año donde el postulante a doctorado pueda tener la oportunidad de trabajar en los planteamientos de este proyecto y al final de ese periodo se someta a una evaluación del proyecto y en dado caso mejorarlo antes de iniciar el doctorado. Esto conllevaría a que el tiempo efectivo del doctorado sean los tres años que normalmente prevén las becas. En la mayoría de los casos, la beca se otorga para el doctorado directamente y no considera que el primer año por lo general los estudiantes replantean sus propuestas. Esto lleva a una pérdida de tiempo en recursos materiales para el desarrollo del doctorado.

Ya una vez aceptados en el programa, la mayoría de las personas entrevistadas mencionan una estrategia de acompañamiento y asesoramiento al estudiante por lo menos en el primer año por parte de su tutor y que esta sea obligatoria. Por ejemplo que exista una guía en términos de tiempo y un compromiso de entrega de resultados al docente o la docente periódicamente.

También sería provechoso fomentar el compromiso por parte de sus compañeros alemanes con los becarios extranjeros.

En lo que al programa de estudios respecta se recomienda introducir en el plan de estudios (más) cursos complementarios especialmente para casos donde el estudio previo del postulante no corresponda con lo que se requiere para la disciplina donde se desarrolla el doctorado. Específicamente cursos de métodos de investigación y teorías sociales de orden obligatorio en el primer año ayudarían a complementar el conocimiento adquirido en el país de origen. Las personas entrevistadas asisten a coloquios de su disciplina y también les parecen efectivos los seminarios en bloque acerca de temas afines en diferentes disciplinas. Un encuentro temático de diferentes disciplinas ayudaría a establecer más vínculos de investigación interdisciplinaria. Este vínculo podría enriquecerse con el intercambio entre universidades entre Alemania y el país de procedencia, también en lo que respecta a los docentes.

Por último, algunos de los estudiantes desean combinar las becas de tres años con la posibilidad de ser docente en los últimos dos años del doctorado para un total de cinco años. En Berlín no hay obligación de docencia durante el doctorado. Sin embargo un periodo obligatorio y remunerado de la misma podría crear una situación de ganancia para el tutor, el doctorante y los estudiantes que reciban las clases. El doctorado capacita para la investigación y califica para la docencia y de facto los y las estudiantes desean más oportunidades para practicar la docencia durante el proceso y que sean remuneradas como corresponde.

El Caso del Programa Centroamericano de Posgrado en Ciencias Sociales (PCPCS)

Walda Barrios-Klee*

Presentación

El proyecto Medidas de inclusión social y equidad de género en la educación superior (MISEAL), tiene entre sus objetivos rescatar las buenas prácticas que se realizan en el interior de las instituciones de educación superior socias, la sede académica Guatemala es una de ellas y en el marco del II Congreso Internacional fue pertinente compartir la experiencia del Programa Centroamericano de Posgrado en Ciencias Sociales el cual se llevó a cabo en Guatemala durante los años 2001-2012. En este texto voy a enfocarme en las buenas prácticas realizadas, aunque sin ignorar los escollos que se tuvieron que enfrentar. El análisis se sitúa a partir del sueño de la integración centroamericana y la experiencia de la ampliación de Centroamérica hacia Chiapas desde el “esfuerzo por recuperar la historia, por afirmar la cultura, como parte de los procesos de consolidación de nuestras naciones” (Fábregas, s/f: 238).

El sueño de la integración centroamericana

Francisco Morazán (1792-1842) fue el último presidente de la República Federal de Centro América de 1827 a 1838, durante su gestión impulsó las reformas liberales, suprimió el diezmo, promovió la educación y estableció la libertad de prensa. En ese período Centro América se debatía en una fuerte confrontación entre liberales y conservadores, imponiéndose finalmente los conservadores y disolviendo la República Federal para dar paso a los cinco Estados independientes que perviven hasta la actualidad. No obstante, el anhelo de una Centro América integrada para hacer como ansiaba Bolívar “una patria grande” pervivió.

A partir de la llegada al poder en Guatemala de los liberales bajo la égida de Justo Rufino Barrios (1835-1885) este intentó por la fuerza militar volver a unificar Centro América, hallando la muerte en el intento en la Batalla de Chalchuapa en 1880.

Diferentes intereses geopolíticos se opusieron a una Centro América unificada, desde México Porfirio Díaz hasta los conservadores de toda Centro América. A partir de esa época la influencia norteamericana también se haría sentir.

* Coordinadora del Programa de Estudios de Género y Feminismos de la FLACSO, sede Guatemala. Ha sido docente, investigadora y candidata a la Presidencia de la República en el período electoral 2007.

La certeza de que una federación potenciaría Centro América se expresa en la actualidad con la existencia del Parlamento Centro Americano (PARLACEN), fundado en octubre de 1991, y otras instituciones creadas para promover la integración.

La integración ha pasado por diversas etapas históricas que se enumeran someramente¹:

a) 1951 – 1969: ODECA – MERCOSÚN

En 1951 se crea la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA), inspirada en la OEA. Diez años después en 1961 se firma el Tratado General de Integración Económica, que establece el Mercado Común Centroamericano con tres componentes: una zona de libre comercio, unión aduanera, un proceso de industrialización basado en la reciprocidad y la equidad.

b) 1979-1991

Esta es una etapa de crisis, motivada en parte por las guerras civiles en la región más la inestabilidad macroeconómica de los años 80, estas circunstancias marcaron el debilitamiento de la integración en los años 80.

c) 1991-2006 : SICA

Este es el período del Sistema de Integración Centroamericana que buscó la renovación, profundización y ampliación del proceso.

Miguel Ángel Reyes Illescas quien se ha ocupado de estudiar el tema opina que “el moderno proceso de integración en Centroamérica ha recorrido cinco etapas desde su fundación y que un reencauzamiento del “proceso de transición” en el istmo daría lugar al inicio de una sexta. La primera etapa corrió desde la suscripción del Tratado General de Integración en 1960 hasta la “guerra inútil” entre El Salvador y Honduras en 1969. La segunda, del fracaso del *modus operandi* de 1970 a la profundización de la crisis general en Centroamérica a partir de la caída de Somoza en 1979. La tercera etapa, de la insolvencia de pagos entre países de principios de los ochenta a la suscripción de los acuerdos de Esquipulas en 1986 y 1987, la cuarta de estos acuerdos a la Declaración de Antigua de 1990. La quinta es la actual y la sexta la que al final de estas notas se sugiere como la estrategia para la unidad política” (Reyes, 1998: 29).

De acuerdo al Dr. Reyes, las dos primeras etapas se basaron en el modelo de integración europea y las propuestas de Prebisch de la sustitución de importaciones-mercado común protegido-exportaciones industriales intrarregionales. En estas hubo relativo crecimiento industrial e intercambios comerciales.

Surgieron grupos empresariales en la industria y el comercio y nacieron capas de obreros y de estratos medios en las ciudades (gerentes, profesionales, técnicos, funcionarios). Pero la incipiente industrialización (y la exportación tradicional) no pudieron absorber el desempleo urbano y la migración rural y las ciudades se rodearon de áreas marginales. Y una de sus promesas, el beneficio para todos, no se cumplió: los beneficios del proceso no se “derramaron” a los estratos vulnerables. (Reyes, 1998: 31).

La coyuntura de los años ochenta² que implicó la caída del valor de las exportaciones tradicionales, la crisis de los precios del petróleo, las crisis políticas, las guerras de liberación nacional, etc. influyeron en el desenvolvimiento de la tercera etapa que inicia en los ochenta y concluye con los acuerdos de Esqui-

1 Esta periodización está tomada del texto *Desafíos del desarrollo y la integración de Centroamérica desde la perspectiva de las mujeres* (2006), confrontar páginas 17 a 25.

2 Sobre la crisis económica de los años ochenta y su impacto en las mujeres como ejército industrial de reserva confrontar *Trabajo femenino y crisis económica. Impacto en la familia chiapaneca*, Barrios Ruiz & Pons Bonals (1993).

pulas I y II en 1986-87, “se caracteriza por una drástica disminución del comercio interregional y por la presencia de perniciosos síntomas de *desintegración*” (Reyes, 1998: 31).

El 1 de febrero de 1993 se crea el Sistema de Integración Centro Americana (SICA) por los estados de Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. Posteriormente, se adhirió la República Dominicana. Se constituyeron en países observadores regionales México, Chile, Brasil y Uruguay. Y como observadores extra regionales España, Alemania, Taiwán y Japón.

El Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) tiene por objetivo fundamental alcanzar la integración de Centroamérica para constituir la en una región de paz, libertad, democracia y desarrollo. En ese sentido, se reafirman los siguientes propósitos³:

1. Consolidar la democracia y fortalecer sus instituciones sobre la base de la existencia de gobiernos por sufragio universal, libre y secreto, y del estricto respeto a los Derechos Humanos.
2. Crear un nuevo modelo de seguridad regional basado en un balance razonable de fuerzas, el fortalecimiento del poder civil y la superación de la pobreza extrema; la promoción del desarrollo sostenido y la protección del ambiente, la erradicación de la violencia, la corrupción, el terrorismo, el narcotráfico y el tráfico de armas.
3. Impulsar un régimen amplio de libertad que asegure el desarrollo pleno y armonioso del individuo y de la sociedad en su conjunto.
4. Lograr un sistema regional de bienestar y justicia económica y social para los pueblos centroamericanos.
5. Alcanzar una unión económica y fortalecer el sistema financiero centroamericano.
6. Fortalecer la región como bloque económico para, de esa forma, ingresar triunfalmente en la economía internacional.
7. Reafirmar y consolidar la autodeterminación de Centroamérica en sus relaciones exteriores, mediante una estrategia única que fortalezca y amplíe la participación de la región, en su conjunto, en el ámbito internacional.
8. Promover en forma armónica y equilibrada, el desarrollo sostenido económico, social, cultural y político de los Estados miembros y de la región.
9. Establecer acciones concertadas dirigidas a la preservación del ambiente mediante el respeto y la armonía con la naturaleza, asegurando el desarrollo equilibrado y la explotación racional de los recursos naturales, con miras al establecimiento de un nuevo orden ecológico en la región.
10. Conformar el Sistema de la Integración Centroamericana sustentado en un ordenamiento institucional y jurídico y fundamentado, asimismo, en el respeto mutuo entre los Estados miembros.

Para la realización de los propósitos citados del Sistema de la Integración Centroamericana y sus Estados miembros, se convino en proceder conforme a los siguientes principios fundamentales:

1. La tutela, respeto y promoción de los Derechos Humanos constituyen la base fundamental del Sistema de la Integración Centroamericana;
2. Paz, Democracia, Desarrollo y Libertad, son un todo armónico e indivisible que orientará las actuaciones de los países miembros del Sistema de la Integración Centroamericana;
3. La identidad centroamericana como manifestación activa de los intereses regionales y de la voluntad de participar en la consolidación de la integración de la Región;

3 Fuente: página web: <http://html.rincondelvago.com/sistema-de-la-integracion-centroamericana-sica.html>

4. La solidaridad centroamericana como expresión de su profunda interdependencia, origen y destino común;
5. La gradualidad, especificidad y progresividad del proceso de integración económica, sustentado en el desarrollo regional armónico y equilibrado; y el tratamiento especial a países miembros de menor desarrollo relativo; la equidad y reciprocidad; y la Cláusula Centroamericana de Excepción;
6. La globalidad del proceso de integración y la participación democrática, en el mismo, de todos los sectores sociales;
7. La seguridad jurídica de las relaciones entre los Estados.

Dentro de este ideario se concibe el Programa Centro Americano de Post Grado que se impartió en FLACSO Guatemala de 2001 a 2012. La idea central era promover la movilidad académica en Centro América, formar especialistas regionales y fortalecer los diálogos culturales entre los países, y de esta manera contribuir a la integración a través de la construcción de una comunidad académica regional. Si bien somos países que pertenecemos a una misma tradición histórica, cada uno tiene sus especificidades culturales y sus propios desarrollos sociopolíticos. Se trataba de borrar un poco las fronteras a través de las ciencias sociales.

El rol de las ciencias sociales en la región

La FLACSO fue creada en 1957 como un organismo de la UNESCO para promover las ciencias sociales en América Latina; se ejecutaba así una recomendación de la Conferencia Regional de Ciencias Sociales de América Central y las Antillas (San José Costa Rica, julio 1954) y de la Primera Conferencia Regional de Enseñanza Universitaria de las Ciencias Sociales en América del Sur realizada en Río de Janeiro en marzo de 1956. La sede de FLACSO fue establecida en Santiago de Chile, en dónde ya estaba radicada la CEPAL (1949) (Pérez Brignoli, 2008:13).

El desarrollo de las ciencias sociales en Centro América no ha sido uniforme, las diversas realidades socio políticas de cada país marcan de una manera u otra su evolución. Respecto de este tema, en el trabajo realizado por Jorge Rovira Mas⁴ hace una ponderación que culmina con la metáfora la “promesa incumplida”, aludiendo a los procesos impulsados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), que a la fecha no ha logrado concretar una integración académica activa para la región.

El documento fundacional del Programa Centro Americano de Posgrado en Ciencias Sociales (2001) reconoce el azaroso destino de las ciencias sociales en la región al plantearse “aportar sistemáticamente a superar el importante rezago histórico que existe en el desarrollo de las ciencias sociales en Centroamérica”.

El Programa Centro Americano de Posgrado en Ciencias Sociales

Inició sus actividades en 2001, finalizando en 2012. Durante los once años que estuvo funcionando formó seis cohortes de maestría (96 personas) y dos de doctorado (29 personas), regido bajo los principios de regionalidad, transversalidad y excelencia académica, se propuso crear masa crítica para impulsar las ciencias sociales construyendo una comunidad académica regional, intergeneracional, capaz de incidir en las políticas públicas para contribuir al desarrollo humano.

⁴ Jorge Rovira Mas (2007) *El desarrollo de la sociología en Centro América. La promesa Incumplida*. Cuadernos de Sociología No. 7: págs.: 9-18, 2007, Escuela de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica.

Los principales escollos los detalla Ricardo Sol Arriaza en la evaluación del apoyo brindado por la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI) que hizo posible el funcionamiento del Programa. De la lectura y análisis del texto escrito por Sol Arriaza (2013) reseñamos los obstáculos que desde nuestro punto de vista fueron más relevantes, considerando los objetivos del plan fundacional. Estos se refieren al cuerpo docente y a la auténtica integración regional.

1) En relación con el cuerpo docente:

En la prospección realizada *ex ante* por el Dr. José Alejos García (2003), guatemalteco de origen, nacionalizado mexicano, investigador de la UNAM, ya vislumbraba el problema de tener un cuerpo docente con dedicación absoluta. Posteriormente, en la evaluación realizada por el Dr. Knut Walter, director de la primera cohorte (2001-2004), también señalaba las dificultades para integrar un claustro docente; en 2006 Francisco José Ureta Morales, también comenta la falta de docentes que se dedicaran de manera comprometida al trabajo del posgrado.

Esto nos permite señalar que se trató de un problema reiterado. También las apreciaciones de las personas que cursaron las diversas cohortes de los post grados señalaban que no era lo mismo ser buen docente, que buen científico social.

La docencia es una vocación y un compromiso que no se encuentra con tanta facilidad. Estas apreciaciones se constatan con la evaluación realizada por Sol Arriaza en donde consta la satisfacción por la formación teórica del claustro, pero se reflejan las deficiencias didácticas y de dedicación del cuerpo académico (2013: 53).

2) En relación con la auténtica composición regional:

Como menciona Sol Arriaza (2013) en la evaluación que llevó a cabo sobre el Posgrado, se intentó mantener el balance de nacionalidades; pero como suele suceder cuando un país es sede hubo predominio de personas guatemaltecas, al extremo que en la sexta cohorte de la Maestría, que resultó la última, de diez estudiantes que la cursaban solo había una persona originaria de Noruega. Lo mismo aconteció con el cuerpo docente en la fase escolarizada.

A pesar de ello se consiguió mantener el *ethos* regional.

La necesaria construcción de una identidad centroamericana

El principal aporte del PCPCS constituyó la convicción de impulsar la construcción de una identidad centroamericana.

Desde los espacios académicos y universitarios se ha insistido en la necesidad de la integración centroamericana; al respecto Luis F. Linares López de la Asociación de Investigación y Estudios Sociales (ASIES) señala:

Guatemala y el resto de Centroamérica solo pueden aspirar, ya no digamos a ser actores importantes en la escena internacional, sino a la pura y simple sobrevivencia y a la viabilidad económica, si profundizamos y fortalecemos nuestro proceso de integración. Aisladamente, los siete países centroamericanos pesamos poco o nada, pero en conjunto tenemos el equivalente de la población de Colombia y la mitad de su extensión territorial y de su PIB. Uniendo capacidades y combinando ventajas, podemos avanzar más rápidamente hacia mayores niveles de desarrollo⁵.

5 Un punto de vista. Obligados a integrarnos, Luis F. Linares López en Opinión Siglo XXI, página 16, lunes 2 de septiembre, 2013.

En la evaluación realizada por Sol Arriaza se encuentra el testimonio de la Dr. Gina Sibajá, originaria de Costa Rica y graduada del PCPCS, quien opinó: “vivir y estudiar en otro país de la región, transformó totalmente mi enfoque y manera de ver y entender Centro América” (2013: 100).

Los dos grandes vacíos

Los dos grandes vacíos que tuvo el PCPCS fueron los enfoques de etnicidad y género. A pesar de existir en la sede Guatemala un área de estudios de género y feminismos desde 1996, no se integraron sus actividades al posgrado centroamericano. Siempre fueron rutas paralelas, lo mismo aconteció con los estudios de etnicidad, siendo Guatemala un país con una presencia indígena tan fuerte. En los demás países de la región si bien los grupos étnicos no son mayoría han jugado papeles relevantes en los distintos hitos de la historia regional. Por ejemplo, todo el tema de los Miskitos para el caso de Nicaragua, la costa Atlántica como área de análisis.

Estas ausencias se continúan reflejando en la evaluación realizada por Sol Arriaza (2013) en la que los datos no están desagregados por sexo, ni se destaca la etnicidad de las personas participantes.

Estos dos temas son relevantes no solamente desde el punto de vista de la inclusión social, sino desde las ciencias sociales del siglo XXI con perspectiva de etnicidad y género.

De acuerdo con Sol Arriaza (2013) uno de los principales aportes es la Revista Centro Americana de Ciencias Sociales, iniciada en 2004 y que para diciembre 2011 llevaba publicados 16 números.

La ampliación de las fronteras

Para constituirnos en una zona con peso geopolítico y generadora de conocimientos es necesaria la ampliación de la frontera regional desde el punto de vista estratégico, socio económico y académico, en esta dirección es relevante considerar la importancia de la frontera sur de Centro América.

La frontera sur de México tiene una intensa vida académica. Además de la Universidad Autónoma de Chiapas fundada en 1975, siendo gobernador del Estado, Manuel Velasco, se encuentran otras universidades públicas y privadas y una universidad intercultural dado el carácter pluriétnico del Estado de Chiapas.

Sumado a ello, en San Cristóbal de las Casas existen una serie de centros de investigación que han impreso un carácter cultural a esta ciudad, que inspiró a la escritora y feminista Rosario Castellanos (1925-1974) su libro de cuentos *Ciudad Real*.

La frontera ha sido fundamental en la historia política, en la década de los 80 dio refugio a la población que se desplazó como consecuencia de la represión genocida del Estado guatemalteco.

En la frontera sur de México, termina Norte América e inicia Centro América. Posee una dinámica poblacional digna de ser estudiada, por eso estimamos que Centroamérica debe ser considerada iniciando en Chiapas, desde el punto de vista de las dinámicas poblacionales, políticas e intelectuales.

Esto ya había sido comprendido por intelectuales de la talla de Andrés Fábregas Puig⁶, nacido en Tuxtla Gutiérrez, por eso promovió la fundación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Sureste), siendo su primer director.

6 Se graduó como Doctor en Antropología en el CIESAS en 1990, con estudios de posgrado en la Universidad del estado de New York, fundador y primer jefe del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, fundador y primer Rector de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), Director del Instituto Chipaneco de Cultura y Rector de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Desde esa posición promovió los encuentros de intelectuales Chiapas–Centroamérica definidos por él como “una experiencia internacional de política cultural”. De acuerdo al Dr. Fábregas “en el lapso de 1990 y 1993 se dieron las condiciones en Chiapas para acercar a las personas productoras de conocimientos, ciencia y arte del Estado y Centroamérica” (s/f: 230).

Se realizaron tres encuentros: el primero se llevó a cabo en Tuxtla Gutiérrez del 8 al 12 de abril de 1991 en el Teatro de la Ciudad. El segundo fue en San Cristóbal de las Casas, del 3 al 7 de mayo de 1992 entre la Casa de la Cultura y el Centro de Convenciones de la ciudad. Este fue muy emblemático pues coincidió con la conmemoración de los 500 años del arribo de los españoles a América. El último se realizó en el Palacio Municipal y la Casa de la Cultura de Tapachula a mediados de 1993. Los resultados de los dos primeros fueron publicados en Memorias editadas por el Gobierno del Estado de Chiapas (1991).

Como resultado de esos encuentros la investigación realizada por Antonio Mosquera Aguilar *Los trabajadores guatemaltecos en México* (1990) sostenía que “la migración guatemalteca a México es la expresión demográfica de un proceso de integración en todos los planos de la realidad entre dos países vecinos” (1990: 7).

También propone un área regional que aglutina los municipios fronterizos de Chiapas y Guatemala de manera integrada (cfr. Mapa Mosquera, 1990:112); este planteamiento se sostiene por “la existencia de diversas interrelaciones que se caracterizan por su alta intensidad y se concretan en una continuidad espacial entre México y Guatemala, se expresan en varias regiones que podemos calificar de fronteras” (Mosquera, 1990:97).

Siguiendo esta brecha abierta sobre la necesaria interrelación Chiapas-Centroamérica, y considerando que se trataba de un espacio privilegiado para socializar y compartir el proyecto MISEAL, al recibir la invitación para participar en el 2º Congreso Internacional las ciencias sociales en el Siglo XXI convocado por la Facultad de Ciencias Sociales, Campus III de la UNACH, celebrado en la ciudad de San Cristóbal de las Casas (2013), enviamos una ponencia para su evaluación.

Se presentaron 172 ponencias, y dos conferencias magistrales. La conferencia inaugural estuvo a cargo del Dr. Rolando Cordera Campos, economista de la UNAM con el tema *El Desarrollo de ayer y de hoy*. Realizó una crítica al modelo tradicional de desarrollo, visibilizó la crisis económica y sostuvo que debe repensarse la noción de desarrollo desde la academia.

La conferencia de cierre estuvo a cargo del Dr. Gilberto López y Rivas, del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Centro Regional Morelos, con el tema *Recolonización y ciencias sociales*.

Paralelamente se desarrolló un programa cultural en donde el grupo de mujeres mayas tzotziles Fortaleza de la Mujer Maya (FOMA), presentó una obra de teatro sobre la violencia en contra de las mujeres. Hubo concierto de marimba, exposiciones de libros y pinturas, lectura de poesía. También estuvieron integrantes de la Asamblea de Artistas Revolucionarios de Oaxaca (ASARO).

También una muestra culinaria titulada *Expo del gusto*, repensar nuestra comida, con platillos tradicionales de San Cristóbal de las Casas y del Estado de Chiapas, dentro de la tradición antropológica iniciada por el clásico Claude Lévi-Strauss (1908-2009) en *El origen de las maneras de mesa*, si bien centrada en la mitología pone de relieve la importancia de la comida en la cultura de los pueblos⁷.

7 Es uno de los cuatro tomos de *Las Mitológicas* (1964-1971): *Lo crudo y lo cocido*, *De la miel a las cenizas*, *El origen de las maneras de mesa*, y *El hombre desnudo*.

La difícil coyuntura

Actualmente la educación pública, tanto en México como en el resto de Centro América está atravesando una crisis, se han propuesto reformas que el gremio magisterial ha rechazado. El argumento central de las autoridades educativas es el de mejorar la calidad en la formación de los docentes, de manera que éstos sean correas de transmisión de educación mejor hacia el estudiantado.

Es cierto que la educación pública en la región es de mala calidad y se deben impulsar programas para mejorarla, pero estos deben ser consensuados con las personas involucradas para que avancen y formen parte de un proceso y no de medidas autoritarias y precipitadas.

El reto de la aplicabilidad de las ciencias sociales

Se plantea un debate académico sobre el propósito de las ciencias sociales. No se trata de la búsqueda del conocimiento simplemente por el placer de conocer, se intenta que las personas formadas en ciencias sociales sean capaces de ser absorbidas por los estados para incidir en la construcción de políticas públicas más acertadas y que influyan en el desarrollo humano⁸.

Discutimos la diferencia entre difusión e incidencia, que tienden a confundirse en los procesos y programas institucionales.

Luis Raúl Salvadó comentó el papel de la FLACSO sede académica Guatemala en los procesos recientes de recuperación de memoria histórica a través de los cursos de archivística que han tenido como objetivo contribuir a formar masa crítica para participar en los trabajos que requiere el Archivo de la Policía Nacional, entre otros acervos.

Tanto los Encuentros de Intelectuales Chiapas-Centroamérica (1990-93), como las contribuciones del PCPCS (2001-2012) trataron de borrar las fronteras políticas por medio de la cultura y las ciencias sociales, esto coincide con el espíritu del MISEAL que construye una articulación académica entre América Latina y Europa, propiciando el diálogo de saberes.

Bibliografía

- Barrios Ruiz, Walda & Pons Bonals, Leticia (1993). *Trabajo femenino y crisis económica. Impacto en la familia chiapaneca*. Talleres gráficos de la Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.
- FábregasPuig, Andrés (s/f). “Los encuentros de intelectuales Chiapas-Centroamérica: una experiencia internacional de política cultural”. En *Revista Mexicana de Política Exterior*, 229-244.
- FLACSO Costa Rica (2006). *Los desafíos del desarrollo y la integración de Centroamérica desde la perspectiva de las mujeres*. Memoria del 1 encuentro regional de mujeres líderes. Abril 25-27, Heredia, Costa Rica.
- Reyes Illescas, Miguel Ángel (1998). *Centroamérica, riesgos y desafíos para la paz y la democracia, la unión política como estrategia*. Debate 41. Guatemala: FLACSO Guatemala.
- Pérez Brignoli, Héctor (2008). *Los 50 de la FLACSO y el desarrollo de las ciencias Sociales en América Latina*, Editorial Juricentro. San José: FLACSO Secretaría General.

8 Coloquio realizado entre estudiantes de sociología del último año de la carrera de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG) su profesor Dr. Antonio Mosquera Aguilar; por parte de FLACSO sede académica Guatemala: Luis Raúl Salvadó, Ana Lucía Hernández Cordero y Walda Barrios-Klee, en la sede de FLACSO el lunes 28 de octubre, 2013, teniendo como marco de referencia el texto de Pérez Brignoli (2008).

- Mosquera Aguilar, Antonio (1990). *Los trabajadores guatemaltecos en México*, Editorial Tiempos Modernos, Guatemala.
- Rovira Mas, Jorge (2007). *El desarrollo de la sociología en Centro América. La promesa Incumplida*, Cuadernos de Sociología, No. 7: 9-18, 2007. Escuela de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica.
- Sol Arriaza, Ricardo (2013). *Evaluación del Programa Centroamericana de Ciencias Sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Costa Rica, enero.

6. Espacio abierto

Las ventajas y desventajas de considerar la palabra *gender* como la palabra del año 2013. Polonia tras 20 años de introducir los estudios de género*

Jędrzej Kotarski**

La palabra *gender* ha sido nombrada la Palabra del Año 2013 en un concurso realizado por los especialistas del Instituto de Lengua Polaca de la Universidad de Varsovia y la Fundación de la Lengua Polaca en el que tomó parte una gran cantidad de internautas. Podría parecer que es un gran éxito que prueba la transformación de la sociedad polaca que ha llegado a entender los estudios introducidos en Polonia hace 20 años. (*Otras palabras destacadas al mismo tiempo son: arco iris, experto, Euromajdan. Los años pasados lo fueron las palabras claramente valorizantes como: escucha, *bezpieka*, archivos secretos, consenso, el Papa, solidaridad, etc. (RFLP, 2013).

Los científicos del Instituto de Lengua Polaca de la Universidad de Varsovia y la Fundación de Lengua Polaca desde hace muchos años analizan el lenguaje utilizado por los medios polacos, eligiendo las palabras del día, de la semana, del mes y del año. Ganan las palabras que se utilizaban en el periodo de tiempo dado con más frecuencia de lo que se deduce de la comparación con otros periodos de tiempos anteriores, medidos en meses o años. Las palabras que aparecen con más frecuencia son los apellidos, gentilicios, nombres de empresas u organizaciones así como los nombres comunes, los verbos y adjetivos que describen al héroe del día, los temas de los que se ocupaban los políticos y empleados, en qué y quién se centraba el interés de los periodistas y lectores, es decir la mayoría de la sociedad.

En el ranquín de la “Palabra del Año” aparte de los análisis del Instituto se toma en cuenta también las propuestas enviadas por los internautas - las que a veces distan pero con frecuencia coinciden con las elegidas por los expertos-. Las propuestas enviadas retratan desde dos perspectivas (formal e informal) los temas más relevantes en las disputas llevadas a cabo en el foro amplio. La palabra del año no tiene que ser necesariamente una palabra nueva o la más frecuente que ha surgido hace poco aunque estas características resultan muy importantes en la recepción de su rango. En el concurso se trata de una palabra o noción (suceso, objeto o idea) que percibimos como importante, la palabra que elegimos entre las palabras del día, de la semana, del mes. La palabra *gender* en el año 2013 ganó con mucha ventaja a las demás entrando de forma dinámica al idiolecto lexical de muchos polacos, representantes de todas las edades, ambientes, sexos, regiones, ideologías, etc. La palabra ganó popularidad no por las discusiones de los años pasados o algún suceso en particular sino a causa de una polémica que se intensificó en los úl-

* Artículo de difusión.

** Instituto de Estudios Internacionales - Universidad de Łódź . Master en Historia contemporánea y Ciencia Política (Universidad de Łódź/ Universidad de Granada). Candidato a doctor en los Estudios Interdisciplinarios de Doctorado en Ciencias Sociales en Universidad de Łódź.

timos dos meses del año. El término presenta, a decir verdad, una semántica poco precisa pero a cambio lo caracteriza una fuerte carga axiológica muy polarizada (parece que incluso más que las palabras como p.ej. *tolerancia*). “Ha llegado a ser la Palabra del Año, nosotros como comisión tan solo lo constatamos” – escribió la profesora Halina Zgółkowska de UAM (CILP, 2013:2).

A finales del año 2013 en Polonia se dio inesperadamente una polémica muy emocional alrededor de lo que son los estudios de género. Este interés generalizado por el tema suscitaron las palabras de un político sin mucha importancia acerca de la propuesta de introducir la educación sexual basada en los estudios de género para los niños pequeños de las guarderías. Eso inmediatamente puso furiosos a los círculos derechistas como el rojo al toro y ya al día siguiente juzgaron a los estudios de género como una ideología peligrosa, responsable de inquietantes cambios sociales relacionados con la sexualidad que afectaban al concepto de la familia, los valores de la Iglesia y la religión – lo que para nada es verdad. Los estudios de género entendidos como estudios sobre la sexualidad vista desde la perspectiva cultural y no biológica están presentes en la ciencia polaca desde hace dos décadas. En los años 90 no causaron una polémica tan acalorada y violenta, ni mucho menos tan masiva como en los últimos meses del año 2013.

La presencia de los estudios de género es un signo de los cambios dentro de la sociedad y sus costumbres tanto en Polonia como en el mundo lo que hay que admitir y a lo que hay que hacer frente, cosa que por lo visto no se ha llevado a cabo todavía a gran escala.

Las feministas polacas no ponen en duda el evidente hecho de las diferencias entre los dos sexos, aunque ahora a principios de la segunda década se han visto acusadas de eso.

En realidad todo depende de cómo lo vemos, de la reflexión acerca de las raíces de los diferentes papeles en la sociedad. Por qué y hasta qué punto las mujeres son tratadas de otra forma que los hombres, lo que conlleva toda una serie de consecuencias. Los estudios de género se centran en las situaciones de desigualdad y discriminación, de la inclusión y exclusión determinada por el sexo, raza, origen étnico, edad, cultura, etc.

Algunos jerarcas de la iglesia católica sostienen actualmente, cosa que suena absurda, que los estudios de género es una seudociencia que sirve de arma a las feministas y daña la moralidad pública, destruye las familias y ataca violentamente a la iglesia.

Es difícil separar el feminismo de la ideología *gender*. Es normal que aparezcan algunos movimientos sociales o tendencias ideológicas que modifican la percepción de los términos en la ciencia. Pero de ninguna manera podemos aquí hablar de una seudociencia. Siguiendo esta lógica la mayoría de las disciplinas nuevas la tendríamos que calificar así. En las épocas pasadas se acusaba de lo mismo a Galileo y a Nicolas Copérnico, a Giordano Bruno o a Darwin ya que rompían con las normas establecidas, con la visión del mundo dominante que determinaba la realidad de sus contemporáneos. La ciencia se basa en poner en duda sus propias teorías que antes parecían acertadas, en introducir ideas nuevas o modificar las viejas y eso siempre ha sido así. En esto radican también los problemas de los estudios de género que son una disciplina nueva. Su objetivo no es arruinar los valores tradicionales sino ver la sexualidad y las relaciones entre los dos sexos en su contexto y desde una perspectiva interdisciplinaria.

El punto de vista de la iglesia católica no era unánime sino dividido igual que toda la sociedad. Varios jerarcas de la iglesia animaban a los fieles a ver la familia desde una perspectiva histórica. La familia contemporánea es totalmente diferente de la del siglo XII, XVI, XVII o hasta el XIX, los estándares y estereotipos no paran de evolucionar. Los cambios son condicionados muchísimos factores, no solo por la ideología *gender* o el feminismo. Los estudios de género son una víctima fácil. La iglesia católica les prestó una atención inesperadamente grande. Considerándolos culpables de los cambios de costumbres actuales que en realidad se deben a las innovaciones tecnológicas, globalización, nuevas posibilidades y

tecnologías comunicativas. En realidad la cantidad de factores que han influido en el proceso es considerable incluyendo nuevas popculturas. Es algo con lo que hay que conformarse. La iglesia tal vez debería vigilar las normas morales, pero no son los estudios de género los que causaron los cambios de costumbres. La idea de culpar a cualquier disciplina científica de transgredir las normas morales es un malentendido enorme que nos hace pensar en la Edad Media. A todo eso hay que añadir los cambios demográficos, económicos, la movilidad, el intercambio entre varias vertientes culturales. Todo eso influye de forma inevitable en nuestros hábitos y normas a nivel micro y macro.

Podemos preguntar entonces cómo fue posible llegar en tan corto tiempo a un conflicto y una polémica que ha abarcado todo el país en todos los estratos sociales. Cómo es posible que el tema de la ideología *gender* no abandone las portadas de la prensa desde hace bastante tiempo y que cada día empiece con opiniones de nuevos expertos que no han logrado tranquilizar el ambiente ni ordenar la información, más bien todo lo contrario: han suscitado y aumentado las tensiones alrededor de los estudios de género. Parece absurdo pero la *gender* ha generado un nuevo, recién descubierto elemento de lucha por imponer cierta norma social. Es una lucha en la que intervienen círculos relacionados con determinados partidos políticos que lo simplifican todo hablando continuamente de la Polonia soviética e izquierdista o la católica y conservadora en lo que se ha dejado inmiscuir sin necesidad la iglesia misma.

La iglesia católica en general se siente debilitada y experimenta muchos problemas con los que tiene que afrentarse también en Polonia. La inesperada polémica acerca de los estudios de género y el ataque conservador contra ellos han resultado muy fáciles y además muy espectaculares. El tema permite distraer la atención de los problemas internos que trastornan a la iglesia la que por otro lado acaba de descubrir la importancia de los estudios de género. La verdad es que los dogmas se veían atacados ya varias veces anteriormente, aparecieron en el Oeste donde al feminismo se lo culpaba prácticamente por todo el mal de este mundo, además de las múltiples desgracias que trajeron las mujeres. Así que no es nada nuevo. Parece que simplemente ha llegado la hora para que el feminismo polaco y los estudios de género polacos se enfrenten al problema, ya que lo mismo le pasó al feminismo y a la teoría *gender* en el Oeste a fines de los años 80. La Polonia de aquella época estaba ocupada con sus problemas políticos, la descomposición del sistema socialista y su transición hacia el capitalismo. Hoy el discurso *gender* ha aparecido relativamente tarde en el momento menos esperado, como una reacción natural en defensa de las posiciones conservadoras y por otro lado un tema suscitado por parte de los círculos izquierdistas y ultraizquierdistas que buscando temas que resalten y justifiquen su presencia en el escenario político han logrado arrastrar a toda la sociedad polaca.

A los estudios de género les han puesto la etiqueta de un movimiento que propaga el relativismo lo que ha hecho a una parte de la sociedad verlo con malos ojos. Muchas tendencias relacionadas con las ideas feministas surgen de otros movimientos en los que se ponen en duda nuestras acciones y hábitos, la percepción de lo que hacemos y el aspecto que tenemos. El hombre no cesa de transgredir estas normas que aceptamos actualmente, muchas veces de forma muy decidida y la dirección de los cambios se puede prever solo en parte. Sin importar que opinemos de los estudios de género no podemos ignorar los cambios evidentes que formaban y forman parte de la identidad humana en el mundo entero. Podemos por supuesto que discutir sobre las causas y las consecuencias, sobre el ritmo y las direcciones de los cambios, pero no hay marcha atrás y nunca volverá el sistema patriarcal con los papeles tradicionales de hombre y mujer que conocemos del pasado. La conclusión de la historia con la Palabra del Año en Polonia es pues que debemos aceptar y afrontar la realidad. No discutir, no rechazar ni negar los procesos sociales ya bastante avanzados sino simplemente analizar los cambios que se dan desde varias perspectivas de investigación y con variadas metodologías p.ej. la interseccional. Dentro de algunos años los estudios

de género serán para todos una cosa tan natural como lo son actualmente los derechos ciudadanos de la mujer que hace unas décadas también suscitaban una fuerte y muy emocional polémica.

En resumen, al elegir el término *gender* como la Palabra del Año generando una polémica tardía y artificialmente impulsada no honra a la ciencia polaca, ya que es el resultado de la incompreensión de su auténtico significado y la falta de aceptación de la sociedad hacia estos estudios tan complejos y necesarios -los estudios de género-, al igual que la falta de reconocimiento de la importancia del método interseccional en los análisis de los procesos de exclusión. La polémica arriba comentada proyecta una sombra triste en la historia de 20 años de los estudios de género en Polonia.

Bibliografía

CILP Comunicato de Instituto de Lengua Polaca de la Universidad de Varsovia, diciembre 2013.
RFLP Reporte de La Fundación de la Lengua Polaca, diciembre 2013.

Periódicos

Neewstweek de Polonia de 11, 21 de noviembre , 4, 10, 17 de diciembre 2013.
Polityka de 8, 15 de noviembre ; 4,10, 17 de diciembre 2013.
Przekroj de 8, 15 de noviembre ; 8,15, 22 de diciembre 2013.

Diarios: varios numeros de noviembre y diciembre 2013

Gazeta Wyborcza.
Rzeczpospolita.
Gazeta Polska.

Coordinación MISEAL
Instituto de Estudios Latinoamericanos
Freie Universität Berlin
Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlin
Tel.: +49 (030) 838 53072
Fax: +49 (030) 838 55464
contacto@miseal.org

Coordinación Ecuador
Programa Estudios de Género y de la Cultura
FLACSO Ecuador
Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro
+ (593 2) 294 6800
+ (593 2) 294 6803
agoetschel@flacso.edu.ec

Freie Universität Berlin



UNICAMP



FLACSO
CHILE



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



FLACSO
ECUADOR



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona



FLACSO
GUATEMALA



UCA
Universidad
Centroamericana



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



Uniwersytet
ŁÓDZKI

UNIVERSITY OF Hull



FLACSO
URUGUAY