RUTAS
POSIBLES DESDE EL SUR

Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación

Dora Inés Múnevar M.
Ana Yineth Gómez Castro.

Apoya:
MISEAL
ALFA
FINANCED BY THE EUROPEAN UNION
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE ESTUDIOS DE GÉNERO

RUTAS POSIBLES DESDE EL SUR

Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación.

Dora Inés Munévar M.
Ana Yineth Gómez Castro

Equipo responsable:
Mara Viveros Vigoya (2014:marzo).
Salón Oval, Postgrados Ciencias Humanas.
Jornada de Socialización de avances del
Proyecto MISEAL.

Universidad Nacional de Colombia

RUTAS POSIBLES DESDE EL SUR
Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación.

© Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género.
© Dora Inés Munévar, Ana Yineth Gómez Castro, co-autoras

Primera edición, Julio de 2014

ISBN impreso: 978 - 958 - 775 - 031 - 7
ISBN e-book: 978 - 958 - 775 - 030 - 0
Diseño y diagramación: Mónica Najar
Diseño de portada y portadillas: Ana Yineth Gómez Castro y Dora Inés Munévar M.
Producción Editorial: Pregraf Impresores S.A.S

Gestema: América Latina
Marisol Castro Chaparro (portada y portadilla de segunda unidad) y Santiago Peña Herrera (portadilla de primera unidad): interpretación del gestema en Lengua de Señas Colombiana (con ajustes para lograr las fotografías).

Pares académicas para la interlocución final con propósitos de validación
Walda Barrios-Klee y Ana Lucía Ramazzini (Guatemala), María Belén Cevallos y Sofía Argüello Pazmiño (Ecuador)

Este documento ha sido desarrollado en el marco del Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL) y fue editado por el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.

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

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita de el titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho Bogotá, Colombia

Instituciones asociadas

Unión Europea:
Universidad Libre de Berlín, Alemania
Universidad Autónoma de Barcelona, España
Universidad de Hull, Reino Unido
Universidad de Lodz, Polonia

América Latina:
Universidad de Buenos Aires –UBA-, Argentina
Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP-, Brasil
Universidad Nacional de Colombia –UNAL-, Colombia
Universidad Nacional de Costa Rica –UNA-, Costa Rica
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, Sede Chile
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, Sede Ecuador
Universidad de El Salvador –UES-, El Salvador
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, Sede Guatemala
Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM-, México
Universidad Centroamericana –UCA-, Nicaragua
Pontificia Universidad Católica del Perú –PUCP-, Perú
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, Proyecto Uruguay

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

Contacto

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

Coordinación MISEAL Colombia
Universidad Nacional de Colombia
Sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Estudios de Género
Dirección: Calle 44 No 45-67 Unidad Camilo Torres, Bloques B5 y 6, Oficina 504 o 615
Tel.: 57-1 3165000, extensiones 10417, 10293
Email: misealun_fchbog@unal.edu.co escesgenero_bog@unal.edu.co
http://www.humanas.unal.edu.co/genero/

Elaboración emprendida por:

Dora Inés Munévar M.
Ana Yineth Gómez Castro
Equipo responsable
Proyecto MISEAL
Universidad Nacional de Colombia

Con aportes situados del:

Equipo de trabajo estudiantil o multigrupo
Universidad Nacional de Colombia
Sede Bogotá

David Felipe Henao Neuta
Andrea Cobos Ricardo
Jaili Ivinai Buelvas Díaz
Karem Rocío Cerón Sánchez
Yeny Carolina Murillo Quiñonez
Juan David Osorio Vargas
María Lucía Rivera Sanín
July Isabel Erazo Beltrán
(Ver gráfica 1)[1]

[1] En las páginas del texto se encuentran sus voces ubicadas entre comillas e identificadas con sus nombres. En algunos de ellos se hace uso de la E como una opción de política lingüística inclusiva, semejante al "caso de Guatemala [donde], optamos por reivindicar la A" (Walda Barrios-Klee y Ana Lucía Ramazzini, 2013).

RUTAS POSIBLES DESDE EL SUR

Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación.

En América Latina y el Caribe viven alrededor de 156 millones de jóvenes entre 15 y 29 años, cerca de 26% de la población. Sin embargo, sólo un 1,63% de los diputados y senadores[2] tienen menos de 30 años. Más preocupante aún es que las mujeres siguen rezagadas: entre los pocos jóvenes parlamentarios apenas un 32% son mujeres […].

Eso es fundamental para la región, particularmente en este momento en que varios países experimentan un incremento de las protestas callejeras. Tales movilizaciones nos dicen que los jóvenes, más allá de ser escuchados, quieren participar activamente en el desarrollo de sus sociedades. Y si las instituciones no les abren espacios formales, las protestas podrían convertirse en el medio más efectivo para hacerse escuchar.

Heraldo Muñoz

Creo que es necesario que nos podamos plantear colectivamente, con quienes quieran ser parte de la aventura, hablar y practicar los retos de un feminismo que tenga como meta aportar a la descolonización cultural, que interpele a la naturalización de la violencia racista […] que parta de los cuerpos que nacieron al feminismo, para enamorar otros cuerpos, con otras marcas, con otros dolores, con otras esperanzas. Un feminismo que no cree corralitos sino que cruce fronteras. Que sepa vivir en la frontera […]. Quisiera que podamos avanzar en la complicidad, en el acompañamiento entre nuestras distintas experiencias, para poner manos a la obra en nuevos proyectos colectivos, donde descubramos la enorme capacidad de creación de teoría y práctica que hay en nuestras experiencias, y encontremos las maneras de multiplicarlas.

Claudia Korol

[2] En 25 parlamentos analizados por el Programa de las Naciones Unidas por el Desarrollo (PNUD).

LAS CO-AUTORAS

Dora Inés Munévar M.

Posdoctora en Estudios de Género, Doctora en Ciencias Políticas y Sociología y Magistra en Sociología de la Educación. Son diversos campos que cuando se entrecruzan me permiten repensar los alcances transformadores del trabajo académico basado en pedagogías feministas. Las investigaciones recientes, además de escuchar la presencia y las voces de mujeres y hombres de distintos grupos humanos como sujetos políticos, constituyen expresiones investigativas sobre género, poder, saber, cuerpo, ciencia, tecnología, excelencia, reflexividad, productividad y comunicación.

Como ciudadana curiosa me dejo sorprender por las relaciones arte y vida; como académica nómada recorro los caminos asombrosos y llenos de reflexividad entretejidos con las experiencias situadas; como Profesora titular con tenencia de cargo en la Universidad Nacional de Colombia disfruto los compromisos de docencia e investigación propia o estudiantil en programas de posgrado y de pregrado. Mi adscripción al Departamento de Comunicación Humana y mi vinculación a la Escuela de Estudios de Género han sido determinantes para recrear las posibilidades creativas del I.D.H.: Instituto de estudios sobre desarrollo humano, (dis) capacidades, diversidades.

Ana Yineth Gómez Castro

Ana Yineth Gómez Castro, (me nombro) mujer, madre, "sin discapacidad[1]", joven colombiana, de origen rural, clase media baja bogotana (profesión+hipoteca)[2]. Con interés en explorar la comprensión del fenómeno social situado de la discapacidad visual usando una perspectiva interseccional; con experiencia en facilitación de multigrupos. En la creación, práctica y conceptualización (a partir del aprendizaje que deja lo vivido), de metodologías de trabajo grupales para cultivar la autonomía, problematizar lo naturalizado, activar la autoreflexividad y motivar agencias sustentadas en la experiencia. Curiosa por descubrir mediante la acción, el potencial transformador que encierran las pedagogías feministas y populares, la postura analítica y política de la interseccionalidad, así como las relaciones entre sexualidad, discapacidad visual y lenguajes audiovisuales. Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia.

[1] Usuaria de ojos que ven.
[2] En otros órdenes de poder no he resuelto aún cómo nombrarme

ÍNDICE

0. Ruta introductoria para desplegar acciones 15

Primera unidad: HACER TRANSVERSALIDAD

I. Ruta exploratoria para problematizar los usos de la transversalidad 24

Fase participativa: el inventario de experiencias 25

Fase analítica: de las nociones a los dispositivos 27

Fase reflexiva: la transversalidad problematizada 30

II. Ruta conceptual para situar la perspectiva interseccional 34

Etapa 1. Contextos 36

Paso 1. Contexto transnacional: tipología por complejidad 39

Paso 2. Contexto nacional: cifras e indicadores poblacionales 44

Paso 3. Contexto universitario: medidas inclusivas vigentes 49

Etapa 2. Fundamentos 52

Paso 4. Multigrupos situados 54

Paso 5. Horizontes y criterios 57

Paso 6. Pedagogías transformativas 60

Paso 7. Dispositivos institucionales 63

Paso 8. Foro institucional auto-reflexivo 65

Segunda unidad: CONTINUAR TRANSVERSALIZANDO LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA EQUIDAD 67

III. Ruta experiencial para transversalizar la perspectiva interseccional 68

Componente 0. Experiencia desencadenante 70

Paso 9. Conformación del multigrupo 72

Paso 10. Encrucijada inicial 76

Paso 11. Elementos desencadenantes 76

Paso 12. Tránsitos 81

Paso 13. Atajos desencadenados 82

Componente 1. Inclusión social y equidad en procesos de formación 84

Paso 14. Extracurricular: experiencias situadas y cabildeo 85

Paso 15. Curricular: módulo en asignaturas introductorias por facultad 89

Componente 2. Inclusión social y equidad en procesos de investigación 91

Paso 16. Semilleros de investigación: intereses investigativos en inclusión y equidad 93

Paso 17. Tesis: curso intensivo en perspectiva interseccional para tesistas por facultades 95

Componente 3. Inclusión social y equidad institucional 97

Paso 18. Evaluación de políticas y programas: participación periódica de quienes se benefician 98

Componente 4. Inclusión social y equidad transnacional 102

Paso 19. Doctorado: seminario en perspectiva interseccional 102

IV. Ruta reflexiva para considerar aspectos presupuestales 108

V. Ruta indicativa para hacer evaluaciones interseccionales 112

Paso 20. Procesos evaluativos 112

Paso 21. Formato de valoración 115

VI. Ruta bibliográfica para consultar fuentes 119

VII. Ruta para atesorar sentidos y significados: un glosario inconcluso 129

0 Ruta introductoria para desplegar acciones

Hacer transversalidad en perspectiva interseccional en el marco del proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” –MISEAL-, implica adoptar una postura pedagógica feminista informada por la reflexividad, la autonomía y la experiencia, resultado de rupturas epistemológicas basadas en otros modos de conocer. Significa optar por formas deliberativas de análisis que contribuyan a estimular la reflexión y la acción entre personas interesadas (estudiantes, docentes, personal administrativo, investigadoras e investigadores), en torno a inquietudes sencillas y desencadenantes tales como: “¿qué cambia en mi proyecto cuando le incluyo la perspectiva interseccional?, ¿cómo se renuevan mis quehaceres diarios al explorarlos desde la perspectiva interseccional?, ¿cómo se estremece mi campo de acción académico y laboral cuando considero la exclusión social entendida interseccionalmente?, ¿sentir y pensar de manera situada condiciones de inclusión social y de equidad en la institución propia, puede desatar iniciativas que contribuyan a transformar la educación superior?” (Ana Yineth Gómez, 2013a).

Continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación busca acompañar la problematización de los modos de analizar las diferencias humanas, la desnaturalización de las marcas diferenciadoras que devienen situacionalmente en desigualdades, y la elaboración de propuestas sobre cómo incluir, en su condición de subjetividades cognoscentes, a las poblaciones históricamente excluidas de la educación superior. Procura hacer esta incorporación en actividades propias de la formación profesional y de la investigación académica a partir del cuándo, el qué, el en dónde, el con qué, el para quién y el para qué de la transversalidad con apoyo en la transversalidad de género (campo de estudio en el que emergieron las bases de la Guía).

En otras palabras, “…Rutas posibles desde el Sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación” es un texto dinámico con dos unidades altamente reflexivas que recogen el trabajo comprometido del equipo responsable de MISEAL Colombia y la experiencia compartida por quienes integraron al multigrupo situado en la Universidad Nacional de Colombia. La Guía resultante cuenta también con aportes de otros equipos responsables de MISEAL en los países socios, como consta en las referencias, y constituye una apertura analítica al vaivén de la serie de movimientos en espiral impulsados desde dentro por agentes que comparten la interlocución consciente y recurren a los dispositivos institucionales a su alcance, en el marco de las políticas inclusivas vigentes en cada universidad y con la intencionalidad política de generar cambios de fondo en la institucionalidad.

De la descripción de la Guía

La Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación abarca componentes epistémicos, sociales, políticos y técnicos en clave de una transversalidad politizada o divergente, una vía que evoca la descolonización de los saberes y da cabida a la participación permanente, incluidos el advocacy[3] y el lobby[4]. Así, convencidas de los alcances que tienen los"nuevos conocimientos inspirados geopolíticamente en América Latina" (Breny Mendoza, 2010: 20), aguardamos que germinen transformaciones en las instituciones de educación superior[5].

La Guía surge del trabajo colectivo desde dentro del equipo responsable de MISEAL Colombia, realizado entre mayo y noviembre de 2013. Contiene veintiún pasos agrupados en ocho rutas posibles, empezando por una Ruta Introductoria para desplegar acciones que habla de los rumbos de la transversalidad en la educación superior latinoamericana, de la descripción de la Guía (el proceso de construcción y sus características), de los propósitos de la misma (el objetivo, el público destinatario y el ámbito de aplicación) y del contexto de su surgimiento (dinámica de trabajo del proyecto MISEAL). Las siguientes dos rutas (Exploratoria para problematizar los usos de la transversalidad y Conceptual para situar la perspectiva interseccional), que conforman la primera unidad, revelan la influencia de experiencias de transversalidad reportadas por instituciones socias, de un conjunto de lecturas revisadas y de unos contextos heterogéneos circundantes; y puntualizan los fundamentos que dan cuerpo a la Guía.

Siguiendo las pedagogías feministas, privilegiamos el valor de las experiencias como punto de partida (en lugar de empezar por definiciones conceptuales como la transversalidad o los regímenes de desigualdad, por ejemplo). Comenzamos[6] recogiendo experiencias de transversalización que pudieran reportar cada una de las instituciones participantes en el proyecto a través de tres ejercicios: uno de auto-observación, otro de observación de segundo orden a una institución par y, finalmente, el estudio de

[3] "La palabra advocacy no se traduce fácilmente al castellano; sin embargo, es ampliamente usada por los movimientos de mujeres y de derechos humanos y por tal motivo se decidió dejarla en inglés. Un significado aproximado de advocacy sería cabildeo por/y defensa de una causa" (Cecilia Avila, 2008: viii, nota 1).

[4] Las denuncias y las reivindicaciones acerca de los derechos humanos de las mujeres y de la ciudadanía plena de las poblaciones históricamente excluidas, son activadas mediante acciones colectivas que propician el diálogo para entender las justificaciones ideológicas y culturales subyacentes en las desigualdades analizadas por MISEAL. Al reclamar los derechos a la educación, a la salud o a la vida mediante el lobby, la diversidad de personas participa de manera directa y desde el ejercicio de su propia ciudadanía.

[5] La autora se guía por tres preguntas: ¿Cuán lejos llega el nuevo "conocimiento otro" latinoamericano en su inclusión del pensamiento feminista y la cuestión de género? ¿Cómo se puede articular el feminismo y el género en esta nueva epistemología del sur […], de manera que el sufrimiento y los sueños de las mujeres se tomen en cuenta y sus conocimientos no queden soterrados […]? ¿Qué lugar ocupan las feministas latinoamericanas en el surgimiento de constitución de la epistemología del sur y cuál puede ser su aporte? (Breny Mendoza, 2010: 20).

[6] Entre mayo y julio de 2013.

> "Lo más interesante de esta experiencia no fue el hecho de hacer estos planteamientos, que aunque algunos en el pasado ya habían puesto sobre la mesa, nosotros los recogimos de construcciones teóricas y vivenciales (coinvestigadores) propias, no, lo más interesante fue el hecho de creer y vivir esos planteamientos".
>
> Andrea Cobos

documentos sobre la transversalidad. Continuamos con el análisis de estas experiencias a la luz de discusiones conceptuales en el marco de los feminismos para considerar los alcances políticos de la interseccionalidad, la transversalidad, la equidad y la inclusión social.

En otras palabras, nos comprometimos con una exploración empírica o proceso de construcción de una propuesta capaz de animar transformaciones en la enseñanza y la investigación de las instituciones de educación superior latinoamericanas[7], con base en los avances del equipo de Brasil y del equipo de transnacionalización. De manera simultánea, en la Universidad Nacional de Colombia, se conformaría un multigrupo situado, que ha sesionado durante cinco meses, para abordar el estudio titulado "Hacia el análisis interseccional"; con los recorridos del equipo de trabajo estudiantil (2013) ha sido posible identificar elementos desencadenantes y múltiples voces, y una serie de dispositivos curriculares y extracurriculares, locales y transnacionales, para sugerir su réplica situada en otras instituciones de la región latinoamericana. Como resultado, la Guía ha quedado organizada en dos unidades.

La primera unidad, titulada Hacer transversalidad, recoge el espectro de experiencias reportadas por instituciones socias; presenta algunos aspectos útiles para comprender los usos de la transversalidad en América Latina, así como la necesidad de fortalecer su sentido politizado, minando los límites que han restringido su aplicación. Incluye una contextualización en tres niveles: transnacional, nacional y universitario, y desemboca en los fundamentos de las Rutas posibles desde el sur: el multigrupo, los horizontes y criterios, las pedagogías transformativas, los dispositivos institucionales, y el foro institucional autorreflexivo.

[7] El proceso con el grupo estudiantil colombiano al que hace referencia este segundo periodo inició en junio de 2013 y se extiende hasta la actualidad, renovándose y refrescando sus debates e intereses surgidos de las experiencias situadas. Para la elaboración de esta Guía se toman los desarrollos del grupo alcanzados desde el comienzo hasta octubre de 2013.

La segunda unidad, titulada Continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación, presenta cinco rutas de trabajo en el terreno de la transversalidad. 1) Ruta experiencial para recorrer vivencias desencadenantes con dos acepciones: una que se refiere al efecto de desatar y originar reflexiones y procesos que influenciaron las características de la Guía, y otra que se refiere a la liberación y el rompimiento de ataduras que limitan los modos de hacer, pensar, sentir, vivir y participar en el campo académico; ambas dan paso a construcciones transformativas en los procesos de formación, investigación y evaluación de políticas tanto de programas institucionales como en escenarios transnacionales. 2) Ruta reflexiva para considerar aspectos presupuestales sabiendo que "sin un giro en los procesos de asignación presupuestal, que permita ser un instrumento de cambio, los buenos propósitos en todo nivel se tornan más difíciles de realizarse" (FLACSO Proyecto Uruguay, *et al.*, 2013: 5). Y finalmente, la Guía incluye otras tres rutas: Ruta indicativa para hacer evaluaciones interseccionales; Ruta bibliográfica para consultar fuentes; y Ruta para atesorar sentidos y significados a manera de glosario inconcluso en constante construcción.

De los propósitos de la Guía

"…Rutas posibles desde el sur" busca poner a disposición de las instituciones de educación superior de América Latina un documento que, como Guía, señale emprendimientos viables por su potencia empírica e irradie los aspectos favorables de algunos "procesos de inclusión, de equidad y de una igualdad acoplada a las diferencias" (Rossih Amira Martínez Sinisterra, 2009).

A medida que nos familiarizábamos con las nociones teóricas, las experiencias de aplicación y el devenir histórico conceptual de la transversalidad y de la transversalización, se fueron afianzando los medios y los sentidos para transversalizar la inclusión social y la equidad en la educación superior en perspectiva interseccional, sobre todo considerando que la meta política de "descolonizar supone registrar producciones teóricas y prácticas subalternizadas, racializadas, sexualizadas" (Ochy Curiel, 2007: 95).

Sin ser un manual orientado a la implementación secuencial de una serie de pasos inflexibles, la Guía brinda distintas posibilidades para su uso e invita a explorar una o varias rutas de acuerdo con los horizontes institucionales, las fortalezas locales, los obstáculos, las oportunidades, las necesidades y las características de las problemáticas situadas en relación con la exclusión social y la inequidad.

Los ámbitos de aplicación previstos de manera inmediata son las instituciones de educación superior de América Latina; donde ha de ocurrir una fase de problematización de los usos dados a la transversalidad para dar cabida a sus componentes participativos y deliberantes.

Los medios sugeridos para hacer transversalidad remiten a los dispositivos de formación e investigación disponibles en cada institución, tales como espacios extracurriculares, módulos en asignaturas introductorias

por facultad, semilleros de investigación, cursos para tesistas por facultad, evaluación de políticas y programas, y seminarios en el doctorado transnacional del proyecto MISEAL.

El público a quien van dirigidas las Rutas posibles desde el sur abarca principalmente a los grupos sociales estudiantiles y profesorales de las instituciones de educación superior latinoamericana, entendiéndolos como poblaciones heterogéneas con cúmulos de experiencias diferenciadas.

De manera general, esperamos que los efectos de la puesta en práctica de la Guía, desencadenen un movimiento reflexivo en espiral formado por la proliferación de multigrupos situados y foros de autorreflexión que se extiendan a la población administrativa de las instituciones y alcancen a las autoridades universitarias. La Guía busca visibilizar ante estas autoridades las demandas sociales desde dentro de las instituciones y las experiencias situadas de personas beneficiadas, o no, con las políticas inclusivas vigentes.

De la necesidad de entretejer transversalidad

Reconocimos los procesos de despolitización de la categoría de género a través de los usos institucionales de la transversalidad. Esta situación ha sido consecuencia, entre otros factores, de la integración tecnocrática de la perspectiva de género en las políticas públicas o transversalidad de género, esto es, por una estrategia gender mainstreaming que marca distancia con la propuesta debatida en la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Beijing, realizada hace cerca de dos décadas.

Conocimos algunos recorridos conceptuales y políticos de las prácticas de transversalidad registradas en la región. Los diferentes relatos reunidos están influenciados por la forma de hacer la transversalidad de género establecida en la Conferencia de Beijing y son muy cercanas a la definición de la Unión Europea. Las experiencias registradas dan cuenta de los modos como la sociedad contextualiza la transversalidad y la forma como las estudiosas de género construyen los distintos escenarios para hacerlo y los temas a transversalizar, para no seguir incorporando "lo diferente" como

mera estrategia de mera legitimación de la institucionalidad (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013a; 2013b).

Señalamos las ventajas conceptuales y políticas de la tendencia deliberativa de la transversalidad, tomando distancia de tendencias tecnocráticas donde el principal protagonismo lo asumen los y las expertas en diseño de políticas.

Destacamos la acepción de transversalidad como instrumento pensado para garantizar la igualdad de género con un alto potencial para posicionar cambios que consideren la complejidad de las múltiples discriminaciones tal como circulan en la vida cotidiana.

Resaltamos el interés investigativo en la perspectiva interseccional por ser una herramienta política que, una vez insertada en el tejido social, interactúa de forma transversal en el espacio institucional y de forma longitudinal en el tiempo, provocando efectos decisivos a mediano y largo plazo, particularmente en lo que se refiere a situaciones de exclusión e inequidad de ciertas poblaciones de la educación superior en contextos latinoamericanos[8].

Optamos por confirmar la conformación de multigrupos situados porque la transversalidad de la inclusión social y la equidad en perspectiva interseccional se basa en la polifonía y la agencia de los grupos más marginados por el sistema hegemónico. Su meta es recrear las políticas inclusivas vigentes en las instituciones de educación superior, plantear otros caminos para dar respuesta a sus propios compromisos en materia de inclusión, y ofrecer espacios para la rendición de cuentas institucionales en relación con las políticas inclusivas.

Sugerimos varias rutas posibles a las comunidades académicas para que, según sus contextos históricos, decidan usarlas de manera consciente, consecuente y problematizada, y contribuyan a la generación de cambios institucionales tanto en lo micro como en lo macro, tanto en la construcción de subjetividades incluyentes como en la implementación transversal de políticas inclusivas.

[8] En relación con los países de América Latina y el Caribe es preciso recordar "los efectos del colonialismo español, británico, francés, holandés, estadounidense y portugués. Cada uno ha dejado su impronta distintiva en la ciudadanía, lo mismo que en los ciudadanos [las ciudadanas]: en sistemas legales, religión, idioma, economía, particularidades demográficas, al igual que en formas de exclusión racial. […] la región se ha caracterizado por una variedad de formas de Estado: liberal, nacionalista, corporativista, de bienestar, populista, socialista, autoritaria y neoliberal, tiene una identificación histórica y continúa con las instituciones políticas y formas legales de Occidente, […] tiene una larga historia de luchas de las mujeres por los derechos de ciudadanía que se remontan al siglo XIX y más atrás, las cuales lograron avances significativos durante las primeras décadas del siglo XX" (Maxine Molyneux, 2008).

Además, y de eso somos conscientes plenamente si deseamos contribuir a la transformación de la transversalidad centrada en inclusión social y equidad, las rutas propuestas reclaman que estén disponibles al público con medios que garanticen la accesibilidad para que sean usadas por mujeres y hombres en situación de discapacidad y por integrantes de pueblos originarios. Por eso estamos invitando a cada institución para que, en los espacios sugeridos, se ocupe de hacer enlaces a narraciones en audio, en lengua de señas y en idiomas indígenas de acuerdo con las circunstancias históricas de cada país…

Del contexto de surgimiento de "Rutas posibles desde el sur"

La Guía emerge en el marco del proyecto "Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina" –MISEAL-. Este es un proyecto transnacional subvencionado por la Unión Europea a través de la convocatoria Alfa III que busca construir medidas que aporten desde una perspectiva interseccional a los procesos de inclusión social y de equidad que adelantan las instituciones de educación superior latinoamericanas. Participan en el proyecto 12 instituciones de educación superior de América Latina, y 4 europeas.

El impacto de sus acciones va a ser analizado a partir de experiencias reportadas por integrantes de los tres grupos sociales que conforman a las comunidades universitarias: docentes, estudiantes y personal administrativo que viven marcas de diferencia y desigualdad relacionadas con la edad, la discapacidad, el género, la condición económica, la orientación sexual y la etnia/raza. Por eso mismo, con el proyecto se procura mejorar las condiciones de acceso, permanencia, egreso y movilidad de poblaciones históricamente excluidas.

> "Que este discurso teórico/práctico [el de la inclusión entendida interseccionalmente] se haya movilizado, en mi caso más cercano en las discusiones de corredor del Departamento de Antropología, es una transgresión directa a aquellas prácticas que siguen legitimando modelos arquetípicos de ser y estar en el mundo".
>
> Felipe Henao

La característica más relevante de este proyecto transnacional es que comprende la inclusión social y la equidad desde una perspectiva interseccional, es decir, sin restringirse al análisis de alguna de las marcas de diferencia (la de género, por ejemplo): por el contrario, considera las relaciones entre múltiples categorías que configuran desigualdades situadas en la educación superior. Para ello se organiza en cinco paquetes de actividades con objetivos particulares: Transnacionalización de resultados, Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad, Posgrado transnacional, Evaluación y monitoreo y Visibilidad y red de especialistas.

El equipo colombiano hace parte del paquete "Medidas para institucionalizar…" junto a Uruguay, Brasil, Costa Rica, Nicaragua, México y Alemania. Todos los equipos, desde sus instituciones de origen, participan en la ejecución de las actividades previstas: construcción de un sistema de indicadores intersecccional (liderado por Brasil y Colombia); elaboración del observatorio transnacional de inclusión social y equidad (liderado por Uruguay y Brasil); análisis de normas y programas institucionales (liderado por México y Nicaragua); diseño de una guía de sensibilización destinada al personal docente y administrativo (liderado por Costa Rica), y preparación de la Guía de transversalidad destinada a docentes y estudiantes (liderado por Colombia).

Dicho esto, nos permitimos presentar a las instituciones de educación superior de América Latina, a sus comunidades universitarias y al público interesado, las "…Rutas posibles desde el Sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación". Los grupos estudiantiles y profesorales, como destinarios de la Guía, de acuerdo con sus preferencias y realidades, pueden transitar de manera autónoma por las rutas que configuran a cada unidad del presente documento.

Equipo responsable de Miseal Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, diciembre 14 de 2013

Primera unidad
HACER TRANSVERSALIDAD

I Ruta exploratoria para problematizar los usos de la transversalidad

Espacio para hacer enlaces a narraciones en audio, en lengua de señas y en idiomas indígenas de acuerdo con las circunstancias de cada país...

Las "Rutas posibles desde el sur" como Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la perspectiva interseccional, hacen parte del trabajo correspondiente al paquete "Medidas para institucionalizar la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior (IES) de América Latina (AL)"; y se enmarcan en "un campo del conocimiento que funciona como dispositivo crítico para el análisis de las diversas problemáticas sociales y [para la confrontación de la forma como opera] la construcción tradicional de los saberes hegemónicos" (MISEAL, 2011). Su fundamento principal se halla en los objetivos del proyecto transnacional en relación con los marcadores de diferencia elegidos para trabajar en perspectiva interseccional: género, diversidad sexual, etnia/raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad, y pensados para incidir en la formación y en la investigación, ahora orientadas por la inclusión social y la equidad[9].

"…de inmediato me interesó debido a que era un proyecto que estaba vinculado con la Escuela de Estudios de Género y los estudios de género siempre han sido un tema absolutamente fascinante para mí".

Carolina Murillo

La formación académica en relación con las diferencias humanas para incluir a las poblaciones históricamente excluidas de la educación superior, además de tener en cuenta a las subjetividades cognoscentes para que las "disciplinas y trabajos de investigación [sean pensados en términos de] inclusión social y equidad" (MISEAL, 2011), considera los orígenes, los avances y las críticas a la noción de transversalidad teniendo como referente teórico a las prácticas intelectuales feministas académicas y de acción[10] y como herramienta reflexiva[11] a las conversaciones creativas[12], las conversaciones comunitarias de Gebre Bogaletch (2013)[13] o las conversaciones cordiales del equipo de trabajo estudiantil (2013)[14] para cocrear[15] transformaciones colectivas desde dentro de las instituciones de educación superior.

[9] Como se lee en los documentos del proyecto de donde se deriva esta Guía: "Se espera lograr la transversalización desde una perspectiva de inclusión social y equidad con el fin de que la población estudiantil pueda contar con instrumentos teóricos y metodológicos para afrontar los problemas sociales de nuestro tiempo. La formación y sensibilización de estudiantes a través de la transversalización podrá generar multiplicadores de inclusión social y equidad en su comunidad y esto repercutirá a largo plazo dentro y fuera de las universidades generando efectos positivos sobre procesos y formulaciones de políticas de inclusión social" (MISEAL, 2011).

[10] Magdalena León, citando a María del Carmen Feijóo (1989), señala "cuatro circuitos diferentes de producción de conocimiento, así: académicos, de acción, de los Estados y de las ONG" (2007: 23).

[11] Haciendo uso de aproximaciones procesuales a la posición de conocimiento, movilizando distintas solidaridades para reconfigurar los asuntos investigativos y estructurando las rutas posibles para conjugar los análisis deseados, como lo han propuesto Richa Nagar y Susan Geiger (2007).

En estos escenarios por donde circulan los saberes legítimos de acuerdo con lo establecido y donde también se sitúan los estudios de género y las epistemologías de resistencia, hemos identificado un conjunto de experiencias de transversalización de género agrupadas en dos tendencias como vía para problematizar los usos de la transversalidad. De este modo, tres fases serían determinantes para situar la transversalidad en perspectiva interseccional[16] y, sobre todo, para repensar los fundamentos incluidos en este texto a partir de los multigrupos situados.

Fase participativa: el inventario de experiencias

Sabiendo, con Leslie McCall (2005), que "la aproximación categorial se centra en la complejidad de las relaciones entre múltiples grupos sociales y [que] toma en consideración las dimensiones de las categorías analíticas entre sí y en el interior de las mismas" (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013a: 23), es preciso comprender el sentido de las experiencias de transversalidad de género vividas en las instituciones socias. Esta comprensión permite dialogar desde dentro con una afirmación basada en los análisis compartidos por el Equipo de Ecuador:

> […] las universidades que han instaurado políticas de igualdad de género, no han logrado ir más allá de las acciones afirmativas; por ejemplo, en lo que

[12] Abarcan una serie de recursos indispensables para propiciar la interacción con la otredad mediante la integración de prácticas comunicativas con apuestas estéticas vivas para garantizar el reencuentro en y con el mundo común, la transformación de y por la vida cotidiana y la recuperación de saberes para activar debates situados e incrementar resistencias cognoscentes (Dora Munévar y Militza Munévar, 2007).

[13] Su experiencia se basa en los siguientes principios: 1) […] Primero se debe conocer profundamente la realidad cultural de la comunidad, y cómo se desarrolla esa vida, para tener mayor credibilidad con las personas con quienes se tratará. Por eso [Gebre] Bogaletch comenzó en la región Kembata - Tembaro, de donde ella provenía, y formó instructores, hombres y mujeres, de la misma región, para que multiplicaran lo aprendido. 2) Es necesario comenzar a partir de los intereses de la gente. Identifique los temas que más preocupan a esa comunidad, y parta de allí, para luego pasar gradualmente al tema que se quiere abordar. […] 3) Para realizar la formación, emplee los procesos culturales propios de las comunidades. [Gebre] Bogaletch conocía la costumbre de las "conversaciones comunitarias" de su tribu: alrededor de 50 personas se reunían bajo un frondoso árbol para escuchar […] y discutir asuntos de interés para todos y todas. Ese fue el procedimiento que ella aprovechó, formando a los instructores y las instructoras para que dirigieran estas conversaciones del modo más efectivo. 4) No juzgue a las personas. […] Condene las prácticas, lo que se hace, no a las personas.

[14] Son alternativas deliberantes basadas en relaciones horizontales que superan el binarismo sujeto y objeto de investigación y se aproximan a construcciones dialógicas entre quienes participan en condición de coinvestigadoras.

[15] Magdalena León, citando a Teresa del Valle (2004), señala "tres categorías de tensión: negativa, crítica y creativa. La primera, ve el problema como irremediable y sin posibilidades de salida; la segunda, permite valoraciones y hacer juicios sobre problemas; y la tercera, plantea que al analizar las fuerzas contrapuestas, se pueden promover salidas" (2007: 25).

[16] "La transversalidad y la interseccionalidad no son herramientas excluyentes en la intervención para superar la desigualdad de género. Por el contrario se, complementan. La interseccionalidad contribuye a diseccionar con más precisión las diferentes realidades en las que se encuentran las mujeres y por lo tanto puede mejorar la acción política" (Carmen Expósito Molina, 2012: 205, nota 1).

respecta a la integración en la formación del marcador de etnicidad, en cuanto a reconocer otros tipos de saberes presentes en nuestras sociedades, a diversificar el profesorado, a reconocer la identidad cultural y a favorecer el uso de otras lenguas que contribuyan a la inclusión de saberes no occidentales, a comprometerse con una investigación que refleje la orientación intercultural de la universidad, a procurar la existencia de órganos colegiados mixtos en la universidad, con indígenas y no indígenas, entre otros (Sylvia Schmelkes, 2009, cita en Ana Esteves y Diana Santos, 2013).

Con el fin de transversalizar los múltiples saberes relativos a la inclusión y a la equidad en perspectiva interseccional pensamos en los componentes de la organización académica, entendidos como dispositivos curriculares o extracurriculares posibles para ampliar las asignaturas y las iniciativas de investigación con los aportes de las experiencias institucionales de transversalidad o transversalización, reportadas por las instituciones en las que se privilegia el género y en las que se trabaja con indicadores que asumen esta perspectiva[17]. Para ello, identificamos tres momentos que hemos recorrido pausadamente a través de la interlocución con algunas integrantes de las instituciones socias:

1. En un primer momento (auto-observación) compartimos experiencias cercanas, mientras que en el segundo momento (observación de segundo orden) recibimos experiencias acerca de una institución par. En ambos casos convocamos el uso de distintos formatos, que van de la escritura a la imagen o del símbolo a la palabra grabada.

2. La intención (de propósito) fue elaborar un inventario con la información registrada para discutir y co-elaborar los primeros lineamientos derivados de las experiencias compiladas. La intensión (de intensidad) fue compartir ideas, criterios y reflexiones de manera creativa.

3. El abordaje crítico de la literatura pertinente para acentuar la discusión interna y según aportes de autores y autoras que se han interesado por la transversalidad o transversalización, desencadenó los componentes de la perspectiva interseccional.

[17] Las instituciones participantes cuentan con experiencias en el terreno de la transversalización de género que demuestran el impacto positivo que tienen las medidas de transversalización sobre la formación de profesionistas y cientistas (MISEAL, 2011).

Ahora podemos afirmar el sentido político de la inclusión social y de la equidad como cimientos para hacer transversalidad sabiendo que "el análisis crítico de las experiencias generadoras de políticas de inclusión y equidad existentes, [...], ofrece instrumentos y herramientas para entender la complejidad de los procesos de in/exclusión desde una perspectiva múltiple e interseccional" (MISEAL, 2011). De un lado, la inclusión social sólo es posible con el liderazgo de "subjetividades incluyentes que reconozcan la diferencia" (María Teresa Luna Carmona, 2009: 9); y, del otro, la equidad implica una labor entretejida entre:

> [...] el ser conscientes de la diferencia y de esta como enriquecimiento; el favorecer la heterogeneidad de manera que ella se desarrolle; el otorgar reconocimiento de igual valor a los seres humanos buscando superar los componentes estructurales que nos dividen en forma discriminada y discriminatoria; y el ser conscientes del referente a partir del cual se percibe, se estudia y nos relacionamos con lo que consideramos "diferente" (Elizabeth Quiñones, 1997; Adela Cortina, 1997; citadas en Alba Luz Zuluaga y Suzy Bermúdez, 1997: 11).

Con el primer cimiento, la inclusión social, afianzamos la conformación de los multigrupos situados desde la heterogeneidad poblacional como fundamento para hacer transversalidad, mientras que con el segundo cimiento, la equidad, nos proponemos abordar debates relacionados con los modos de continuar transversalizando en perspectiva interseccional para traspasar las fronteras tecnocráticas de las instituciones, con la intencionalidad de adentrarnos en los ámbitos deliberativos abiertos por las dinámicas contestatarias inherentes a la incorporación de los saberes de género[18].

Fase analítica: de las nociones a los dispositivos

La conjugación inclusión -equidad- interseccionalidad derivada de los debates afines emprendidos con el cobijo de pedagogías feministas, además de reflejar los avances locales, indica los modos como se puede ir incorporando la perspectiva interseccional en la formación y en la investigación (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013a; 2013b; 2013c). Los espacios concretos avizorados y los dispositivos se fueron definiendo de acuerdo con los horizontes de posibilidad[19] y con los criterios mínimos identifica-

[18] Frente a los cuales vale considerar los efectos de la despolitización y de la tecnificación "[...] la despolitización que han sufrido estos conocimientos, despojados de la propuesta política emancipatoria [remite a], su tecnificación, cuando se busca elaborar baterías de instrumentos, guías y manuales de operaciones para incorporar el enfoque de género a las políticas públicas" (Teresa del Valle, 2007: 53).

[19] La transversalización puede contribuir a que la población estudiantil se aproxime a un campo del conocimiento aplicado a las diferentes áreas disciplinarias, que les permita contar con instrumentos teóricos y metodológicos que fungen como dispositivos críticos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (MISEAL, 2011).

dos para afianzar cuestiones asociadas a género, etnia/raza, edad, diversidad sexual, condición socioeconómica y discapacidad (tabla 1). En todo caso, esta decisión advierte sobre la existencia de *disciplinas alejadas de las problemáticas sociales, y la proliferación de resistencias ante la idea de hacer conscientemente la integración de una perspectiva de análisis que parece ajena a los intereses disciplinares o profesionales.*

Tabla 1. Nociones de transversalización emergentes

Nociones	Acercamiento al concepto de transversalización tal como emerge de las experiencias reportadas
Gramatical	La práctica queda limitada por la literalidad del verbo transversalizar, es decir, atravesar e incorporar el concepto en una temática predefinida.
Instrumental	La práctica se diluye en un compromiso de todas las partes responsables pero sin acciones específicas visibles o sin posibilidades reales de cumplimiento.
Normalizada	La práctica remite a los marcos establecidos por un organismo internacional o por la agenda política dominante.
Estratégica	La práctica responde al cumplimiento de un mandato institucional instituido legítimamente.
Politizada	La práctica se corresponde con principios e iniciativas de movilización sociopolítica.
Divergente	La práctica aborda de manera crítica la noción normalizada de transversalización.

Fuente. Auto-observación y Observación de 2º orden. Equipo responsable MISEAL Colombia

Las experiencias vividas en las instituciones de educación superior de América Latina socias de MISEAL permiten repensar los usos institucionales de la transversalidad en perspectiva interseccional (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013a; 2013b; 2013c). Con el poder crítico-transformador de los saberes de género sostenidos por los debates feministas, dichas experiencias dejan sentir que "los programas de género en las universidades pueden ser fuentes que alimenten estos procesos de reflexión, y de esta manera poner a prueba su propia capacidad reflexiva y autocrítica" (Gioconda Herrera, 2007: 114) para adentrarse en la estructura de la perspectiva interseccional basada en los usos institucionales de la transversalidad (tabla 2).

Tabla 2. Usos institucionales de la transversalización

Usos institucionales	Espacio de la institucionalidad en donde se ejerce la acción de transversalidad reportada
Ejes	Líneas de profundización que forman parte del plan de estudios vigente.
Asignaturas	Espacios curriculares estructurados de acuerdo con el plan de estudios.
Temas	Componentes de una asignatura del plan de estudios y de las líneas de investigación.
Lugar propio	Área de conocimientos ya institucionalizada (institutos, escuelas, departamentos, áreas).
Redes	Conjunto de interacciones creadas entre acciones de formación e investigación.
Lobby y advocacy	Estrategias de persuasión y abogacía o defensa y promoción de inclusión social y equidad.
Extracurriculares	Componentes de agendas de divulgación nutridos por los saberes de género.
Política institucional	Incorporación de la perspectiva de género en la regulación de la vida académica cotidiana.

Fuente. Auto-observación y Observación de 2º orden. Equipo responsable MISEAL Colombia

La transvesalidad o transversalización de la inclusión social y de la equidad en áreas específicas de conocimiento reflejan los avances locales registrados en las últimas décadas de acción institucional, lo mismo que los modos de insertar estos temas en espacios curriculares y extracurriculares con respecto a los planes de estudio de diferentes carreras de pregrado. Y, a la par, evocan las dinámicas de las investigaciones académicas pensadas para confrontar las relaciones estructurales a partir de las cuales se producen las desigualdades por género, etnia/raza, edad, diversidad sexual, condición socioeconómica y discapacidad. Las vías exploratorias transitadas, a partir de la auto-observación y de la observación de segundo orden (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013a; 2013b; 2013c), nos han permitido identificar los dispositivos institucionales diseñados para hacer transversalidad o para usar la transversalización (tabla 3).

Tabla 3. Dispositivos institucionales para usar la transversalización

Dispositivos institucionales	Unidad que dispone de mecanismos de regulación y procesos que permiten sustentar la transversalización de género
Programas de formación	Pregrado Posgrado
Programas de extensión	Interacciones Universidad – Sociedad
Programas de investigación	Grupos de investigación Investigaciones de maestría Investigaciones de doctorado Semilleros de investigación
Otros	Proyectos estudiantiles Iniciativas comunitarias

Fuente. Auto-observación y Observación de 2º orden. Equipo responsable MISEAL Colombia

Fase reflexiva: la transversalidad problematizada

Entre las acciones antidiscriminatorias más conocidas, enarboladas por los feminismos, se hallan la discriminación positiva y el gender mainstreaming, transversalidad o transversalización de género. Esta última, que fue asumida de modo explícito por la Plataforma para la Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujeres de Naciones Unidas celebrada en Beijing en 1995, ha sido objeto de múltiples interpretaciones en el campo de lo público y ha sido usada como instrumento para la incorporación del principio de igualdad de trato y de oportunidades en la elaboración, gestión y evaluación de políticas[20].

[20] La primera norma europea antidiscriminación se focalizó en el género. Las políticas de género en la Unión Europea suelen ser identificadas en términos de los cambios ocurridos a través de acciones orientadas a la igualdad de oportunidades, con acciones afirmativas y en términos de transversalidad o gender mainstreaming. Este instrumento ha sido definido por la Comisión Europea como la organización o reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de todas las políticas, de modo que se incorpore la perspectiva de una igualdad de géneros a todos los niveles y en todas las etapas por los agentes normalmente involucrados en la confección de políticas.

Sin ser un hecho lineal o acumulativo, poco a poco, con el reconocimiento de la diversidad de las mujeres y la desestructuración del concepto unitario mujer por parte de los feminismos del Sur geopolítico, la atención política se centró en la noción de múltiples desventajas o desventajas acumuladas. Así, el gender mainstreaming, transversalidad o transversalización de género quedó asociado a las políticas para la igualdad de género aunque también abarcaba el reconocimiento de otros marcadores de diferencia como fuentes de desigualdad.

En todo caso, esta alternativa originó resistencias y ambivalencias. Algunas resistencias se relacionan con la marginalidad de la igualdad de género cuando los procesos de transversalización se dirigen a varias desigualdades; otras remiten a los posibles entrecruzamientos con otros marcadores de diferencia en la medida que pueden incrementar su potencial transformador en la arena política e incrementar la comprensión de los regímenes de desigualdad.

Sin embargo, con los entrecruzamientos de los marcadores de diferencia se configuran análisis sociales más sofisticados al sobrepasar los límites de la sumatoria de las discriminaciones y al prestar cuidado a las identidades, a las resistencias y a los privilegios.

La perspectiva interseccional propicia la acción crítica, por eso es conveniente incorporar la transversalidad con estrategias que tomen en cuenta los análisis situados de las múltiples desigualdades vividas, y las consecuentes intersecciones establecidas entre ellas[21]. En consecuencia es preciso distinguir las prerrogativas brindadas por cada una de las dos tendencias respaldadas normativamente: una transversalidad democrático-participativa que es considerada emergente con respecto a la transversalidad tecnocrática instituida.

> “Supongo que lo que el grupo de trabajo hizo fue: soñar un mundo nuevo, ir más allá de las prácticas cotidianas y los esfuerzos que aunque arduos resultaban en pocas acciones afirmativas”.
>
> Felipe Henao

[21] “La articulación de diversas dimensiones de la desigualdad social, como la clase, la etnicidad, la edad, la región u otras, no siempre es satisfactoria en el análisis. […]; si bien manejamos un discurso muy alerta a las diferencias, esto no se plasma necesariamente en agendas de investigación que aborden sistemáticamente su significación” (Gioconda Herrera, 2007: 106).

La transversalidad democráticoparticipativa, sin estar libre de tensiones, demanda la consulta a un amplio rango de personas para que las experiencias de mujeres y hombres se conviertan en parte integral del diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de políticas, programas y proyectos en todas las esferas políticas, económicas y sociales con el fin de que no se perpetúe la inequidad (Judith Squires, 2009: 55 y ss.); y la transversalidad tecnocrática o instrumental-tecnológica implica la puesta en escena del conocimiento experto en todas las políticas, las estrategias, los programas, las actividades administrativas y financieras y la cultura institucional de una organización o instancia determinada.

La primera tendencia demanda la participación, la presencia y el empoderamiento de las mujeres junto a la consulta directa a las organizaciones de la sociedad civil; la segunda se limita a tener en cuenta la experticia para la formulación de política pública basada en la evidencia (Judith Squires, 2005). La primera recoge los aportes de la transversalidad feminista porque comprende enfoques comprehensivos y dialógicos (Nira Yuval-Davis, 2005), los cuales confrontan el poder del elitismo profesional y el saber experto desplegado por quienes formulan políticas basadas en la evidencia, es decir, por quienes cultivan las formas tecnocráticas o segunda tendencia.

Por tanto, escuchar a quienes abogan por medios deliberativos para activar el mainstreaming es comprometerse con teorías afines a la democracia deliberativa y con la construcción de acciones situadas, más que limitarse a descubrir desigualdades o quedarse en sumar diferencias. Y sabiendo que quienes promueven la democracia deliberativa para apoyar la transversalidad comparten un interés sentido a favor de la transformación, más que el mero cumplimiento de intencionalidades profesionales o corporativas, es deseable considerar los principios e implicaciones de la deliberación.

Asi mismo, si una decisión deliberativa toma en cuenta tanto las perspectivas teóricas como el sentir de las personas, y es legitimada en términos políticos no solamente por la ausencia de ciertos sesgos ideológicos sino por una apuesta inclusiva vinculada a la concienciación, la diversidad y la ciudadanía, el diálogo emergente es vital para confrontar la tendencia tecnocrática de los usos de la transversalidad y para convocar la participación de diversos grupos sociales.

En este sentido democrático, emerge la innovación deliberativa con alternativas tales como la veeduría ciudadana, las reuniones de consenso, los grupos de discusión o las cartografías sociales y los sondeos deliberativos (Judith Squires, 2009: 60). Se trata de un camino multidimensional que también plantea preguntas a las labores de facilitación llenas de agendas preestablecidas y con funciones ordenadas por personas que actúan desde la experticia, con iniciativas diseñadas para hacer transversalidad tecnocrática; sin olvidar que “en términos ontológicos, una tendencia deliberativa no necesariamente borra las relaciones de poder existentes en las relaciones sociales (en las relaciones de género y dentro de una perspectiva inteseccional)” (Sofía Argüello Pazmiño, 2013).

> “Además contar con una líder, cuyo papel no gira en torno a la autoridad, al imponer caminos conceptuales propios […] sino por el contrario, se dedica a guiar, a acompañar en el replanteamiento y a sugerir posibles rutas a seguir, nunca restringiendo o rechazando las opiniones u aportes de los demás, siempre dispuesto a construir en colectivo”.
>
> Andrea Cobos

II Ruta conceptual para situar la transversalidad en perspectiva interseccional

Los equipos responsables del proyecto MISEAL en cada país se han interesado por repensar los modos de hacer el análisis de las inequidades numéricas y epistémicas contenidas tanto en los saberes, las disciplinas y las profesiones, como en las normas que regulan la vida académica y en las cifras que hablan de lugares jerarquizados y de posiciones asimétricas. Por esta doble vía, se han inclinado por una perspectiva interseccional que evoca procesos autorreflexivos basados en experiencias universitarias situadas para repensar su articulación con la inclusión social y la equidad a través de la formación y de la investigación, como expresiones del trabajo académico cotidiano.

Espacio para hacer enlaces a narraciones en audio, en lengua de señas y en idiomas indígenas de acuerdo con las circunstancias de cada país...

Los equipos responsables de hacer transversalidad en cualquier institución de educación superior han de ser conscientes de las implicaciones de la perspectiva interseccional en la vida académica. Por eso, al desplegar acciones con el fin de cuestionar, prevenir o erradicar las discriminaciones entre los grupos sociales que constituyen a la comunidad universitaria, están reconociendo la necesidad de convencer a quienes integran a las instituciones de no hacerlo (o de abstenerse de continuar haciéndolo) y de asegurarse que las personas no solamente han quedado convencidas sino que, también, están dispuestas a cambiar sus actitudes y a actuar conforme a tales convicciones y a los cambios generados por sus propios cambios, especialmente con respecto a las creencias sobre lo diferente a través de la formación profesional y a la reproducción ideológica de la otredad mediante la investigación académica.

Las creencias suelen estar estructuradas a partir de puntos de vista conservadores que aducen la imposibilidad física, psicológica e intelectual de ciertas poblaciones para acceder, permanecer y egresar de las instituciones de educación superior y de las mujeres para hacer ciencia; de puntos de vista liberales que buscan la integración de los grupos excluidos a la educación y al empleo a través de medidas de acciones afirmativas; y de puntos de vista radicales que reclaman aperturas y transformaciones en los modos de conocer e investigar para el reconocimiento de otras subjetividades cognoscentes. En otras palabras la reproducción ideológica generizada mediante el conocimiento en la academia, exige otras reflexiones derivadas de la concepción histórica de las instituciones como espacios que privilegian marcos interpretativos y modos de pensar y expresar el trabajo intelectual acerca de la masculinidad y la feminidad, la etnia/raza, la edad, la (dis)capacidad o la sexualidad y las condiciones socioeconómicas.

En este sentido es conveniente tener en cuenta los procesos de sensibilización, la transformación de las actitudes y la incorporación de comportamientos inclusivos planteados por Martha Franken (2009: 107); los criterios para transversalizar el género en las aulas propuestos por María Luisa Femenías (2010: 142-143), abarcando las características de la sensibilidad ante cualquier tipo de discriminación, el umbral que marca el nivel de tolerancia a las discriminaciones y la urgencia en la necesidad de hacer cambios en los sistemas de creencias (sea de cada individuo, sea colectivamente, en grupos, sistemas estructurales, institucionales y a nivel simbólico); o las estrategias relatadas por Yolanda Puyana (2007) en sus reflexiones académicopolíticas con ocasión de la conmemoración de una década de los estudios de mujer y género en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá[22].

En todo caso, los procesos, los criterios y las estrategias ya señalados, que implican tránsitos por las epistemologías de resistencia y por el Sur global, conducen a entretejer la transversalidad con los hilos de la complejidad de los contextos latinoamericanos y con la especificidad de los fundamentos de la Guía, teniendo una doble intencionalidad: develar las invisibilidades históricas asentadas en la ignorancia como forma productiva del poder y de resistencia al poder de lo establecido; e incorporar un modo de conocer y un conocimiento legítimo para denunciar por qué se han dejado fuera determinadas reflexiones geopolíticas y determinadas experiencias situadas[23].

[22] Privilegiar el trabajo colectivo sobre los intereses personales: desde un principio el grupo fue concebido con una dinámica de apertura [...]. Evitábamos posturas fundamentalistas como las que eran comunes en la izquierda de la época, y procurábamos abrirnos a la crítica. [...]. Considerar la influencia de intereses personales y académicos: en las ciencias se vive hoy una revolución del pensamiento que reconoce cómo la razón y la emoción no son antagónicas. [...]. Desarrollar investigaciones: [...], encaminadas a hacer visible la situación de las mujeres ante la androcéntrica Facultad de Ciencias Humanas. [...]. Administrar, en medio de una estructura a veces rígida y a la vez flexible: [...]. Propiciar un encuentro con las mujeres: [...]. Sobresalieron por varios años las peticiones del magisterio, y fueron muy interesantes los debates permanentes en torno a la relación entre el movimiento social, el feminismo y el Estado. Divulgar el conocimiento sobre mujer y género en el pregrado: [...]. Desde 1991, con el Grupo Mujer y Sociedad, y luego con el Programa de Estudios de Género, propusimos un curso denominado La cuestión femenina, en el que participa cada semestre un promedio de 80 estudiantes de todas las facultades de la Universidad (Yolanda Puyana, 2007: 130-134).

[23] Cuestiones que evocan los alcances de la hegemonía ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica, los efectos de sus avances, los fundamentos de las formas impuestas de conocer y los límites del distanciamiento entre lo cognoscible y lo cognoscente para dar paso a las subjetividades incluyentes, los contextos multidimensionales, los modos de interpretación deliberativa y las vías de transformación colectiva.

Etapa 1. Contextos

La comprensión transnacional, nacional y universitaria de las experiencias situadas se halla en la base de la configuración interseccional de un sistema de medidas pensadas para hacer inclusión social y construir equidad. Además de desestructurar los binarismos, los esencialismos, los universalismos y los determinismos, la adopción de estas medidas ha de tener en cuenta las formas ideológicas de organizar y ejercer el poder, las expresiones de privilegio de ciertos sectores, las situaciones de marginalización vividas y las experiencias de resistencia narradas por poblaciones históricamente excluidas. Estos aspectos vitales han sido sostenidos por feministas del Sur que trabajan con una intencionalidad política denunciando los modos de producir subjetividades en contextos colonizados por diferentes centrismos que suelen materializarse tanto en los cuerpos y las corporalidades como en las estructuras sociales (Dora Munévar, 2013a: 67); éstos, a la vez, configuran unos regímenes de desigualdad basados en unas relaciones sociales ancladas en la distribución asimétrica de poder y terminan siendo "un concepto que aporta de manera sustancial la concepción de la interseccionalidad en clave sociológica y feminista" (Sofía Argüello Pazmiño, 2013).

Dichos contextos están estructurados jerárquicamente a partir de la interacción entre las edades, los géneros, las etnias/razas, las clases sociales, las sexualidades y las capacidades. Junto a la cristalización de sus respectivos correlatos (edaísmos, etnización/racialización, generización, normalización, estratificación, heterosexualidad y desvalorización corporal), generan, acentúan e intensifican las "intersecciones de diferentes tipos de desigualdades sociales y las interdependencias globales entre conjuntos locales de desigualdades sociales más allá del ámbito nacional" (Desigualdades.net, 2013).

También advierten sobre la necesidad política de examinar las relaciones de poder establecidas por el sistema dominante y, por tanto, demandan el balance analítico entre relaciones estructurales, componentes identitarios y modos de comprender las interseccionalidades a través de la experiencia, un asunto situado, localizado y sentido como fundamento de la constitución de los sujetos, y de la localización, como espacio diáspora de debate teórico multidimensional y de conciencia crítica colectivizada (tabla 4).

Tabla 4. Interacciones entre relaciones estructurales, componentes identitarios y otros modos de comprender las interseccionalidades

Relaciones estructurales	Componentes identitarios	Modos de comprender las interseccionalidades
Correlatos y regímenes de desigualdad (edaísmos, etnización/racialización, generización, normalización, estratificación, heterosexualidad, desvalorización corporal).	Marcadores de diferencia: Edad Géneros Etnia/Raza Clase social Sexualidades Discapacidades	Autorreconocimiento de diferencias Reconstrucción de diferenciaciones Descripción de condiciones estructurales Descripción de regímenes de desigualdad Identificación de discriminaciones vividas
	Cuerpos/corporalidades: Edaizados/sexuados/ generizados/ racializados/ etnizados/ estratificados/ heteronormatizados/ (dis) capacitados/ desvalorizados	Desvelamiento de ideologías
		Sensibilización y concientización para construir /sentir transformaciones
		Resignificación de lo político, presencia de subjetividades políticas y ejercicio de nuevas ciudadanías

Fuente. Dora Munévar, 2013b.

Como los estudios sociológicos se centran en los regímenes de desigualdad que propician exclusiones e inequidades, éstos suelen destacar la necesidad de cuestionar el papel que tienen las mismas instituciones y buscan caracterizar los mecanismos de exclusión social que soportan las personas porque obstaculizan todo proceso de inclusión y equidad; por eso, ya sea de manera directa o tácita, es indispensable analizar las lógicas locales de estratificación, los discursos de segregación y las prácticas de discriminación. Cuando estas características se explican en perspectiva interseccional se están abarcando sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales para apreciar sus dinámicas históricas; esto es, en la medida en que la exclusión de alguien ocurre respecto a alguna de estas dimensiones se amplían las desventajas en otras, así la realidad muestra la marginación material / simbólica de ciertos individuos tanto por las relaciones estructurales como por los derechos ciudadanos y la participación inherentes a los componentes identitarios.

De este modo, el proceso multidimensional y el carácter dinámico de las exclusiones e inequidades pueden mostrarse a partir de la identificación de las relaciones estructurales en franca interacción con los componentes identitarios; se trata de un camino que requiere la exploración de las diferentes expresiones, sin olvidar que, como cada una dispone de un lenguaje diferente, conviene hacer uso de la perspectiva interseccional. Esta permite hacer análisis más complejos, pues se detienen en las situaciones concretas, reconocen a los agentes, recorren las instituciones desde dentro, e interrogan a las políticas y a las normas vigentes. Por eso mismo, es conveniente identificar los aspectos

estructurales para señalar la presencia y los alcances generales de los clasismos, los heteronormativismos, los racismos y los corporalismos; lo mismo que para afianzar los debates en torno a los cuerpos sexuados/ generizados/ racializados/ etnizados/ enclasados/ heteronormatizados/ (dis) capacitados/ desvalorizados.

Estos entrecruzamientos señalan los límites establecidos para el estudio poblacional desde fuera, así como las perspectivas teóricas fijas definidas para explicar los factores sociales que enmarcan la vida cotidiana de la diversidad de mujeres y hombres. En consecuencia, escuchar e involucrar a las personas que viven las diferencias es una cuestión política que exige la reivindicación de sus derechos desde la expresión de sus necesidades sentidas y vividas según los regímenes de desigualdad.

> "Además conservaba en mi pasado reciente situaciones etnoracializantes que hacían que mi identidad étnica sufriera ciertos cambios en consecuencia a la homogenización. La estructura latente ordenadora de las situaciones etno-racializantes me cuestionaban por una identidad rígida que siguiera los estereotipos propios y que en mi caso particular no respondían a esas directrices; entre otras cosas, por mi pertenencia a un Cabildo Indígena Urbano, por unos colores de piel y características fenotípicas fundamentalmente mestizas, y una cosmología en proceso de reetnización".
>
> Felipe Henao

En el contexto de la vida académica cotidiana, es preciso tener consciencia de lo vivido para incorporar cambios e interrogar lo que aparece como inmutable, naturalizado y ahistórico e, incluso, implica repensar las múltiples experiencias situadas en las instituciones diferenciadas por su complejidad, lo mismo que repensar el reporte de las cifras desagregadas y las medidas inclusivas adoptadas que dan cuenta de la diversidad poblacional en las aulas, los laboratorios, la gestión, lo extracurricular o la investigación.

PASO 1. Contexto transnacional: tipología por complejidad

Uno de los primeros aportes del proyecto MISEAL ha sido la tipología institucional establecida en términos de dimensión y gestión de cada institución universitaria; esta tipología se convirtió en la base para la construcción de los primeros indicadores interseccionales (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 34-48)[24]. Se trata de una síntesis empírica útil para la construcción de las matrices de indicadores en relación con los grupos sociales que integran a la comunidad universitaria y que permite la clasificación institucional, de conformidad con las cifras y características reportadas por cada universidad (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 48)[25]:

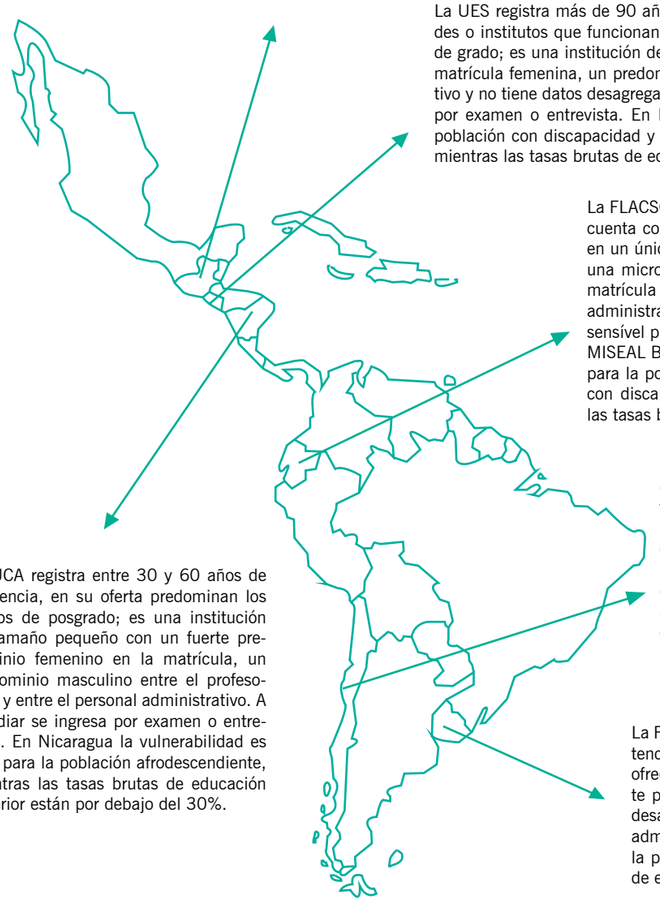
- *Instituciones de baja complejidad* (6 IES) – FLACSO (*Chile*), FLACSO *(Ecuador)* FLACSO *(Uruguay)*, FLACSO *(Guatemala)*, UES Y UCA (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 41-48). Entre las instituciones de educación superior agrupadas como instituciones de baja complejidad, cuatro pertenecen al sistema FLACSO y dos corresponden a países centroamericanos (mapa 1) (Dora Munévar, 2013c).

[24] [...] ao construir essa tipologia para as IES sócias o objetivo é oferecer uma ferramenta para a construção do Sistema de Indicadores Interseccionais e também para a formulação de estratégias voltadas para a implementação de medidas de inclusão e equidade nas IES. Em função de características comuns ou distintas, as IES podem se agrupar para formar múltiplos arranjos em conformidade com suas missões e competências institucionais. A tipologia não visa estabelecer uma hierarquização ou ranking das IES; seu objetivo é reconhecer e organizar as diferenças e similitudes que existem entre as 12 IES e, ao fazê-lo, servir de instrumento para a reflexão e a ação (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 47).

[25] Com base nesse conjunto de indicadores, propõe-se uma tipologia de IES – baixa complexidade, média complexidade e alta complexidade – em função de cinco critérios: tamanho das IES (macros e grandes; médias; pequenas e micros) consideradas em relação ao número de alunos, docentes e funcionários; número de faculdades; número de campi e oferta de cursos de graduação e pós-graduação. [...] Em relação ao grupo "baixa complexidade", a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação constitui um critério eliminatório para "média complexidade" e "alta complexidade". Para a categoria "média complexidade" também foram adotados 5 critérios e para a categoria de "alta complexidade", seis critérios. Deve ser notado que esses critérios foram construídos com base nas características desse conjunto de IES, valendo-se de seus indicadores em relação a diversos aspectos. Para uma IES se classificar como "média complexidade" ela deve atender 3 dos 5 quesitos da categoria; para se classificar como de "alta complexidade", deve atender 4 dos 6 quesitos estabelecidos para essa categoria (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 42, 43).

Mapa 1. Instituciones de baja complejidad

La FLACSO – Guatemala registra menos de 30 años de funcionamiento y ofrece solamente cursos de posgrado; es una institución de pequeño tamaño donde se observa que predomina fuertemente la matrícula femenina y hay un ligero predominio femenino entre el personal administrativo. En Guatemala la vulnerabilidad es alta para la población indígena y mediana para la población afrodescendiente, mientras las tasas brutas de educación superior están por debajo del 30%.



La UES registra más de 90 años de existencia, tiene entre 10 y 20 facultades o institutos que funcionan en varios campus y ofrece solamente cursos de grado; es una institución de gran tamaño con un ligero predominio de la matrícula femenina, un predominio masculino entre el personal administrativo y no tiene datos desagregados para el profesorado. Se ingresa a estudiar por examen o entrevista. En El Salvador la vulnerabilidad es alta para la población con discapacidad y mediana para la población afrodescendiente, mientras las tasas brutas de educación superior están por debajo del 30%.

La FLACSO – Ecuador registra entre 30 y 60 años de existencia, cuenta con menos de 10 facultades o institutos que funcionan en un único campus y ofrece solamente cursos de posgrado; es una microinstitución con un fuerte predominio femenino en la matrícula y un predominio masculino entre docentes y personal administrativo. En relación con la población nacional, "nota-se sensível prevalência dos homens" (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 9). En Ecuador la vulnerabilidad es alta para la población afrodescendiente, mediana para la población con discapacidad y baja para la población indígena; mientras las tasas brutas de educación superior estàn entre 30% y 60%.

La FLACSO – Chile registra entre 30 y 60 años de existencia, cuenta con menos de 10 facultades o institutos y ofrece solamente cursos de posgrado; es una microinstitución con un fuerte predominio femenino en el personal administrativo y sin datos disponibles en relación con la distribución porcentual del profesorado. Quienes lo deseen, pueden ingresar por tener libre acceso aunque provea orientación preuniversitaria para cursar los estudios. En Chile la vulnerabilidad es baja para la población afrodescendiente y se registran tasas brutas de educación superior por encima del 60%.

La UCA registra entre 30 y 60 años de existencia, en su oferta predominan los cursos de posgrado; es una institución de tamaño pequeño con un fuerte predominio femenino en la matrícula, un predominio masculino entre el profesorado y entre el personal administrativo. A estudiar se ingresa por examen o entrevista. En Nicaragua la vulnerabilidad es baja para la población afrodescendiente, mientras las tasas brutas de educación superior están por debajo del 30%.

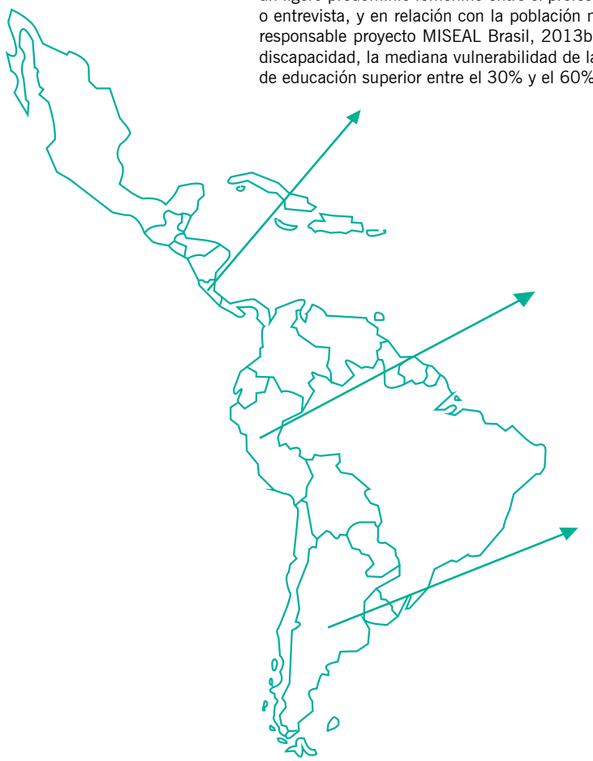
La FLACSO – Uruguay registra entre 30 y 60 años de existencia, cuenta con menos de 10 facultades o institutos y ofrece solamente cursos de posgrado; se observa un fuerte predominio masculino en la matrícula y no hay datos desagregados ni para el profesorado ni para el personal administrativo. En Uruguay la vulnerabilidad es baja para la población afrodescendiente y se registran tasas brutas de educación superior por encima del 60%.

Fuente. Elaboración propia a partir de Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b

- *Instituciones de mediana complejidad* (3 IES) – PUCP, UNA, UBA. (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 41-48). Dos de estas instituciones de educación superior caracterizadas como instituciones de mediana complejidad se ubican en países suramericanos; la tercera es centroamericana geopolíticamente (mapa 2) (Dora Munévar, 2013c)[26].

Mapa 2. Instituciones de mediana complejidad

La UNA es una institución que registra entre 30 y 60 años de existencia, dispone de varios campus para albergar menos de 10 facultades o institutos y en ella predominan los cursos de posgrado; es una institución de tamaño medio con predominio masculino en la matrícula y entre el personal administrativo y con un ligero predominio femenino entre el profesorado. Se ingresa a estudiar mediante aprobación de examen o entrevista, y en relación con la población nacional, "nota-se sensível prevalência dos homens" (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 9). La baja vulnerabilidad de la población en situación de discapacidad, la mediana vulnerabilidad de las poblaciones afrodescendiente e indígena, junto a las tasas de educación superior entre el 30% y el 60% permiten comprender la situación del país.



La PUCP registra más de noventa años de existencia, tiene entre 10 y 20 facultades o institutos y en su oferta predominan los cursos de posgrado; es una institución de tamaño medio con predominio masculino en la matrícula, lo mismo que entre el profesorado y con un fuerte predominio femenino entre el personal administrativo. El examen es un instrumento para concursar por una vacante o cupo para estudiar y en relación con la población nacional, "nota-se sensível prevalência dos homens" (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 9). La baja vulnerabilidad de la población indígena y las tasas de educación superior entre el 30% y el 60%, completan el panorama del país.

La UBA registra más de 90 años de existencia, tiene entre 10 y 20 facultades o institutos y predominan los cursos de posgrado; es una macroinstitución donde se reconoce un fuerte predominio de la matrícula femenina y del personal administrativo y un ligero predominio femenino entre el profesorado. Quienes lo deseen, pueden ingresar por tener libre acceso aunque dispone de un ciclo básico común. La baja vulnerabilidad de la población indígena y las tasas de educación superior por encima del 60% contextualizan la situación específica de la universidad.

Fuente. Elaboración propia a partir de Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b

[26] A propósito, ¿cómo explicar los datos en la UBA, si es una macroinstitución de larga trayectoria, reconocida por las políticas de acceso libre y gratuito, y donde las mujeres predominan (con variaciones) en los tres grupos sociales?, y ¿cómo explicar los datos de la PUCP, si es una institución de tamaño medio de larga trayectoria, donde el examen es un instrumento para concursar por una vacante o cupo para el ingreso y en relación con la población nacional, "nota-se sensível prevalência dos homens"? (Dora Munévar, 2013c).

- *Instituciones de alta complejidad* (3 IES) – UNAM, UNAL y UNICAMP (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 41-48). Las instituciones de educación superior socias del proyecto definidas como instituciones de alta complejidad se hallan ubicadas en países que cuentan con mayor población en la región y con importantes debates en torno a la multiculturalidad y a la plurietnia: México, Colombia, Brasil (mapa 3) (Dora Munévar, 2013c).

Mapa 3. Instituciones de alta complejidad

La UNAM tiene más de 90 años de existencia, funciona en varios campus, dispone de más de 20 facultades o institutos y en ella predominan los cursos de grado; es una macroinstitución con ligero predominio de la matrícula femenina y entre el personal administrativo, y predominio masculino entre el profesorado. Se ingresa a estudiar mediante la aprobación de examen o entrevista; la vulnerabilidad es mediana para la población indígena y la población con discapacidad; y la tasa de educación superior es inferior al 30%.

La UNAL tiene más de 90 años de existencia, funciona en varios campus, dispone de más de 20 facultades o institutos y predominan los cursos de posgrado; es una institución de gran tamaño, con predominio masculino en la matrícula y en el profesorado, y predominio femenino en el personal administrativo. El examen es un instrumento para concursar por una vacante o cupo por quienes desean ingresar a la universidad; la vulnerabilidad es mediana para la población afrodescendiente y para la población con discapacidad; y las tasas de educación superior se encuentran entre el 30% y el 60%.

La UNICAMP es una institución que registra entre 30 y 60 años de existencia, funciona en distintos campus, y ofrece más de 20 facultades o institutos donde predominan los cursos de posgrado; es una institución de tamaño medio, con un fuerte predominio de la matrícula femenina y entre el personal administrativo, y un predominio masculino entre el profesorado. El examen es un instrumento para concursar por una vacante o cupo por parte de quienes desean ingresar a la universidad; la vulnerabilidad es alta para la población afrodescendiente y mediana para la población indígena; las tasas de educación superior son inferiores al 30%.

Fuente. Elaboración propia a partir de Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b

Los análisis interseccionales compartidos por el Equipo de Brasil, además de comunicar tasas brutas de educación superior con respecto a cada país de acuerdo con los procesos de armonización de información realizados por el Equipo de transnacionalización, permiten conocer datos relativos a los grupos sociales que integran a la comunidad universitaria e indican las relaciones institucionales con las condiciones vividas por poblaciones históricamente excluidas en América Latina, una cuestión que evoca la intención de "describir y analizar adecuadamente las interdependencias transnacionales, transregionales y multidimensionales de las desigualdades sociales en América Latina" (Desigualdades.net, 2013). Los datos revelan qué hay de las mujeres estudiantes, qué hay de las mujeres profesoras y qué hay de las mujeres que integran al personal administrativo, mientras las relaciones reiteran una realidad sabida: la exclusión del sistema de educación superior nacional de la población afrodescendiente, de la población indígena y de la población con discapacidad, pues:

> Además de reportar un panorama particular para cada institución, los documentos indican la existencia de unas "zonas mais densas de informação, outras com mais dispersas e outras totalmente vazias" […] en todos los temas abordados y en todos los países, independientemente del tipo de complejidad en la que haya sido clasificada la institución de educación superior socia, una cuestión que nos convoca a conjugar las preguntas de Mari Matsuda […], es posible resaltar la situación o complejidad de cada institución de educación superior por constituir una alternativa analítica, afín a las condiciones históricas de cada país, para explicar la heterogeneidad institucional y las desigualdades heterogéneas. [Y] conjugar los datos más destacados de cada universidad, la clase de vulnerabilidad poblacional según el país y tres de los seis marcadores de diferencia incorporados en el proceso de construcción de indicadores interseccionales […]. La referencia a las poblaciones afrodescendientes, indígenas y con discapacidad, que han sido agrupadas por vulnerabilidad, lo mismo que las tasas brutas de educación superior de cada país [remiten] al lugar que ocupan las poblaciones históricamente excluidas en cada país y la posición epistemológica subyacente a los nexos interseccionalidad-desigualdades. […], aparecen los indicadores identificados para hacer el análisis en perspectiva interseccional del profesorado, el estudiantado y el personal administrativo [considerando] los debates sobre las interseccionalidades y la noción de multigrupo (Dora Munévar, 2013c).

> "[…] consideraba que mi tarea de apoyar el proceso como parte de la población PAES negra, afrocolombiana, palenquera y raizal era bastante difícil, sentía que debía "representar" a un grupo demasiado diverso para poder lograrlo y en ese sentido las conversaciones cordiales suponían un reto para mí".
>
> Carolina Murillo

PASO 2. Contexto nacional: cifras e indicadores poblacionales

Los modos de contar y traducir en cifras la realidad vivida en las instituciones de educación superior de América Latina plantean algunos interrogantes históricos teniendo en cuenta sus fundamentos políticos, éticos y analíticos; también considerando los alcances de la autocrítica y la autoreflexividad. Estos modos reafirman "el fin académico y político de la Guía en perspectiva interseccional [por] que abre el paraguas analítico y político a los distintos regímenes de desigualdad desde donde pueden ser leídas las iniquidades sociales" (Sofía Argüello Pazmiño, 2013), sabiendo que sus orígenes son múltiples pero que remiten a la multidimensionalidad del poder hegemónico.

Por eso mismo emerge otra pregunta que condensa los debates más próximos en relación con la interseccionalidad en la academia: ¿por qué ocurren las situaciones en la forma en que han sido identificadas? El sentido de esta nueva pregunta se agudiza para reclamar alternativas que conjuguen los marcadores de diferencia al reconocer los alcances de las ausencias que quedan ocultas tras las cifras oficiales, y al reconocer que los marcos interpretativos van cambiando en función de las nociones de género, las concepciones culturales de las estadísticas y los intereses políticos de la diversidad poblacional.

Las cifras desagregadas por sexo y edad dan cuenta de la forma en que hombres y mujeres acceden, gozan, transforman e interrogan el derecho a la educación, participan en la toma de decisiones sobre la transversalización e incorporan el pensamiento crítico para releer lo cotidiano con mayor sensibilidad de género y en perspectiva interseccional. Las cifras desagregadas contribuyen a dibujar el lugar ocupado por cada institución según la tipología identificada y buscan mapear la posición de cada grupo social dentro de la universidad y el país, como aspectos claves para interrogar las relaciones entre marcadores de diferencia; el lugar indica la ubicación territorial pero identificando las coordenadas geográficas, y la posición manifiesta las relaciones del espacio con otros elementos del mismo espacio o con otros espacios próximos o lejanos, afines o divergentes.

En este sentido es conveniente considerar informaciones relevantes sobre registro y análisis de cifras desagregadas por mujeres y hombres que integran a los grupos sociales que configuran a las comunidades universitarias: estudiantado, profesorado y personal administrativo. Aquí hemos tomado reportes producidos por el equipo de transnacionalización pues consideramos que constituyen un referente obligado para acompañar los procesos de contextualización nacional indispensables en los análisis en perspectiva interseccional: además hemos advertido las controversias derivadas del uso de ciertos conceptos que convocan la necesidad de incorporar "un lenguaje que rompa con los estereotipos racistas coloniales y derivados de la pigmentocracia, por lo que raza/color es considerado racista" (Walda Barrios-Klee y Ana Lucía Ramazzini, 2013).

1

- Estudiantado. Los instrumentos de recolección de datos incluyen la variable de sexo y de edad en casi todas las instituciones socias; son utilizadas en la desagregación de cuatro indicadores: admitidos, matriculados, rendimiento académico y segregación disciplinar. Tres instituciones cuentan con el indicador de "programas de admisión especial" y ninguna registra de manera continua el indicador de casos de "violencia, acoso y discriminación", si bien varias cuentan con datos dispersos que podrían ser de gran utilidad para el relevamiento sistemático del indicador de violencia (cuadro 1). Las otras cuatro variables son contempladas por pocas instituciones de educación superior: siete cuentan con datos sobre la situación socioeconómica de los/as estudiantes matriculados/as; tres afirman disponer de datos sobre "discapacidad/necesidades especiales" y "etnia/raza/color"[27] y, finalmente, solo una confirmó recolectar información sobre la variable "sexualidad" (Equipo de transnacionalización, 2013).

2

- Profesorado. En el cuadro 2 la información disponible sobre población docente está limitada por las variables de sexo y edad. No obstante, la desagregación se aplica para los indicadores de "segregación disciplinar", "cargos académicos, administrativos y directivos", "tipo de nombramiento" y "titulaciones" (o grados académicos alcanzados por cada docente). En relación con tipo de contrato, carrera docente/escalafón y antigüedad existe desgregación, pero para los "casos de violencia, acoso y discriminación" sólo dos instituciones relevan dicho indicador. UNICAMP-Brasil cuenta con información para las variables "etnia/raza/color", "necesidades especiales" y "sexualidad", mientras la Universidad de El Salvador registra el "nivel socioeconómico" (Equipo de transnacionalización, 2013).

3

- Personal administrativo. En relación con el personal administrativo, la mayoría de instituciones contempla las variables de sexo y de edad de los/as empleados/as y solamente UNICAMP y la Universidad de El Salvador alguna de las otras variables. La desagregación con base en sexo y edad se da para los indicadores de: cargos y remuneración. Siete instituciones cuentan con desagregación para las dimensiones "antigüedad", "titulación/grados académicos" y "carrera administrativa"; ninguna señala el indicador "casos de violencia, acoso y discriminación" (Equipo de transnacionalización, 2013) (cuadro 3).

[27] Además de evocar las raíces de la perspectiva interseccional, el black feminism, esta noción contiene críticas de académicas del Sur situadas en el Norte y de activistas feministas del Sur. Se suele recurrir a esta categoría para traspasar los límites de las identidades ancladas en esencialismos o determinismos.

Cuadro 1. Relevamiento de variables población estudiantil

Relevamiento de datos sobre variables para al menos un indicador de los nueve contemplados para la población estudiantil en las instituciones socias de MISEAL

País / universidad	Sexo	Edad	Nivel socioeconómico	Etnia/Raza/ Color	Discapacidad	Sexualidad
Argentina/ UBA	X	X				
Brasil/ UNICAMP	X	X	X	X	X	
Chile/ FLACSO	X	X				
Colombia/ UNAL	X	X	X			
Costa Rica/ UNA	X	X				
El Salvador/ UES	X	X	X			
Ecuador/ FLACSO	X	X	X	X	X	
Guatemala/ FLACSO	X	X				
México/ UNAM	X	X	X	X		
Nicaragua/ UCA	X	X				
Perú/ PUCP	X	X	X		X	
Uruguay/ Facultad de Ingeniería Universidad de la República	X	X	X			

Fuente. UNICAMP (2013). Exclusión social. Informe Padronizado (2013: 33). Brasil: MISEAL.

Fuente. Equipo de transnacionalización, 2013

"A lo largo de mi formación profesional me interesé por las personas en situación de discapacidad, y en especial en los proceso inclusivos (específicamente educativos) que ellas viven. Fue aquí donde inició mi recorrido. Unos pasos más adelante, junto con una compañera descubrimos que no sólo esta población era merecedora de medidas inclusivas en la educación, es más, nuestra universidad había diseñado algunos programas que buscaban esa inclusión".

Andrea Cobos

Cuadro 2: Relevamiento de variables personal docente

Relevamiento de datos sobre variables para al menos un indicador de los ocho contemplados para la población docente en las instituciones socias de MISEAL

País / universidad	Sexo	Edad	Nivel socioeconómico	Etnia/Raza/ Color	Discapacidad	Sexualidad
Argentina/ UBA	X	X				
Brasil/ UNICAMP	X	X		X	X	X
Chile/ FLACSO	X	X				
Colombia/ UNAL	X	X				
Costa Rica/ UNA	X	X				
El Salvador/ UES	X	X	X			
Ecuador/ FLACSO	X	X				
Guatemala/ FLACSO	X	X				
México/ UNAM	X	X				
Nicaragua/ UCA	X	X				
Perú/ PUCP	X	X				
Uruguay/ Facultad de Ingeniería Universidad de la República	X	X				

Fuente. UNICAMP (2013). Exclusión social. Informe Padronizado (2013: 33). Brasil: MISEAL.

Fuente. Equipo de transnacionalización, 2013

"Queremos cambios de fondo, cambios sustanciales que le impriman no sólo el elemento económico sino el aspecto de la voluntad por una universidad a la altura de nuestros sueños, que dé ejemplo y desde abajo trabaje en función del país de los excluidos".

Juan Osorio

Cuadro 3: Relevamiento de variables personal administrativo

Relevamiento de datos sobre variables para al menos un indicador de los seis contemplados para el personal administrativo en las instituciones socias de MISEAL

País / universidad	Sexo	Edad	Nivel socioeconómico	Etnia/Raza/ Color	Discapacidad	Sexualidad
Argentina/ UBA	X	X				
Brasil/ UNICAMP	X	X		X	X	X
Chile/ FLACSO	X	X				
Colombia/ UNAL	X	X				
Costa Rica/ UNA	X	X				
El Salvador/ UES	X	X	X			
Ecuador/ FLACSO	X	X				
Guatemala/ FLACSO	X	X				
México/ UNAM	X	X				
Nicaragua/ UCA	X	X				
Perú/ PUCP	X	X				
Uruguay/ Facultad de Ingeniería Universidad de la República	X	X				

Fuente. UNICAMP (2013). Exclusión social. Informe Padronizado (2013: 33). Brasil: MISEAL.

Fuente. Equipo de transnacionalización, 2013

Por lo pronto diremos que, en general, los análisis de la exclusión y la inequidad de personas pertenecientes a grupos cuyos derechos han sido históricamente vulnerados, tanto en la sociedad como en las instituciones de educación superior, demandan la desagregación minuciosa de datos; y que, en particular, en las instituciones los datos relativos al estudiantado, al profesorado y al personal administrativo han de tener una posición muy importante pero seguidos de su desagregación en términos de sexo, edad, nivel socioeconómico, etnia/raza, discapacidad y sexualidad. En otras palabras, sabiendo que el análisis interseccional ha de hacerse según el contexto en el que operan las relaciones sociales de poder, se requiere de "indicadores sobre cada país y sus respectivos sistemas de educación superior lo mismo que datos sobre la estructura académica de cada institución de educación superior (si es pública o privada, número de estudiantes de pregrado y de pos-grado, número de docentes y de personal administrativo, etc.)" (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013a: 13).

PASO 3. Contexto Universitario: medidas inclusivas vigentes

Comprender las maneras en que se entrecruzan los marcadores de diferencia en la vida cotidiana implica develar los influjos estructurales del orden sociocultural hegemónico, la forma como el poder construye subjetividades a través de dicotomías homogenizantes, y la producción de los procesos de interacción entre categorías /subjetividades /cuerpos. A la vez, dicha comprensión implica repensar los postulados de las normas y de los programas inclusivos vigentes, de lo contrario se incurre en una omisión que si bien puede relacionarse con las críticas de Avtar Brah y de Leslie McCall o "tendencia a tratar las cuestiones de desigualdad focalizando los análisis en las víctimas de la desigualdad" (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013a: 16), en el fondo está "manteniendo silencios históricos frente a las iniciativas de inclusión ya establecidas en algunas instituciones y puede estar ocultando los cimientos de multigrupos ya constituidos en la región" (Dora Munévar, 2013c).

Así mismo, en relación con las normas que instauran las políticas de equidad en las instituciones de educación superior de América Latina, cabe considerar los fundamentos conceptuales, metodológicos y operativos expuestos para la transformación institucional a favor de las poblaciones históricamente excluidas de la educación superior. La comprensión e implementación de dichas normas han de basarse en la perspectiva interseccional, camino que implica pensar los lenguajes jurídicos y la cultura jurídica porque contienen y expresan las valoraciones vigentes de los marcadores de diferencia en cada contexto social y de acuerdo con las condiciones historico-sociales concretas; esos mismos lenguajes y esa misma cultura están llamados a propiciar los cambios ideológicos y sociales debido a su enorme potencial transformador. En consecuencia es definitivo considerar el poder instrumental-simbólico de los lenguajes jurídicos tanto como el de las situaciones de inclusión o exclusión contenidas y expresadas en su misma literalidad.

"La universidad es una lucha constante, una relación diversa, un sueño real. Son experiencias que van y vuelven, son saberes que se intercambian, son reflexiones que construyen universidad. No se necesita mirar, porque se ve con el cuerpo, se escucha con la mente, y se actúa con la piel. Toca sentipensarnos y sentipensar la universidad".

Juan Osorio

1 Poder instrumental y simbólico del lenguaje jurídico. El lenguaje es instrumento, puesto que constituye el medio para el intercambio de pensamientos entre los seres humanos y la construcción de cultura, y es símbolo por cuanto refleja las ideas, valores y concepciones existentes en un contexto social determinado. El lenguaje no aparece desligado de los hombres y mujeres que lo hablan, escriben o gesticulan, en realidad son quienes contribuyen por medio de su hablar, escribir y gesticular a llenar de contenidos las normas jurídicas en una sociedad determinada.

2 Poder instrumental-simbólico de las situaciones de inclusión o exclusión proyectadas con el lenguaje jurídico. Uno de los fines de las definiciones legales consiste en fijar fronteras y, en tal sentido, pasan por determinar quiénes se encuentran dentro de los límites establecidos por las definiciones y llegan a establecer quiénes permanecen por fuera del sistema dominante.

A través del mencionado poder todos los lugares del campo jurídico han sido interrogados y se han convertido en escenario social para desentrañar los sentidos profundos de las desigualdades sociales basadas en los marcadores de diferencia, tal como lo han hecho miles de mujeres activistas desde los movimientos sociales, porque, según la española Ana de Miguel, estos movimientos, al ser vividos como laboratorios de innovación, han permitido ir más allá de las categorías construidas y consolidadas por los lenguajes juridico-políticos que mantienen a la humanidad dividida en femenina y masculina con el respaldo de la ideología patriarcal, de las relaciones y las estructuras que sostienen los influjos excluyentes de las categorías de género, etnia/raza, discapacidad, condición socioeconómica, sexualidad y edad.

El proyecto MISEAL reconoce que "las diversas estrategias para la inclusión social y equidad que fueron desarrolladas en los últimos años a nivel local y regional con el apoyo de acciones y políticas públicas han dado lugar a cambios sustanciales en la matrícula universi universitaria y en la composición de sus diversas poblaciones" (Medidas…, 2013). De esta manera ha sido posible abrir espacios narrativos para escuchar polifonías o voces de integrantes de la comunidad universitaria, que han sido sistemáticamente ignoradas, con el fin de desestructurar esencialismos/ binarismos/ universalismos/ determinismos; también para repensar las interacciones entre las teorías de identidad y de opresión y deshacer una noción de otredad establecida a partir del referente occidental.

En el caso de la diversidad de mujeres, estas situaciones las ha colocado como seres inactivos dentro de unas estructuras sociales percibidas como inmutables, por eso, como lo afirma Chandra Mohanty (1988: 80), es muy importante recordar cómo la identidad de género de las mujeres es moldeada a través y dentro de la complejidad de las estructuras sociales que ellas viven en la nación poscolonial y en la diáspora. Una situación que evoca a los grupos poblacionales históricamente excluidos por los marca-

"La división establecida por el proyecto en marcadores de diferencia, me ubicó por mi identidad étnica a enfocarme en el mayor grupo poblacional en condiciones de vulnerabilidad de la universidad: las personas de comunidades indígenas. Éste era y sigue siendo un reto grandísimo: en cierto modo mi dificultad aun latente viene dirigida hacia la representatividad que yo pueda tener ante un grupo tan heterogéneo".

Felipe Henao

dores de diferencia; y que nos convoca a definir un conjunto mínimo de componentes contextuales con sus dinámicas estructurales de producción de asimetrías para impulsar procesos de sensibilización y organizar estrategias de transversalización a través de las funciones universitarias de formación e investigación, con la convicción de que si en la vida universitaria se conocen detalles de la manera en que cada grupo vive tales marcadores, las políticas inclusivas variarán de acuerdo con las interseccionalidades y se expandirán para abarcar las vivencias del profesorado y del personal administrativo.

En este triple contexto, las mujeres y los hombres integrantes del estudiantado compartirán sus experiencias universitarias como experiencias situadas basadas en la autorreflexividad; problematizarán diversidad de situaciones académicas en las cuales subyacen intersecciones por razones de género, etnia/raza, discapacidad, edad, clase o sexualidad, junto a distintas relaciones estructurales y a un interés común por proyectar sus saberes dentro y fuera de las fronteras universitarias. Así emergen los fundamentos de la Guía construida en el marco del proyecto MISEAL con aportes de agentes críticos con subjetividades cognoscentes diversas y situadas en instituciones de diversa complejidad.

Etapa 2. Fundamentos

Los multigrupos situados, los horizontes y los criterios, las pedagogías transformativas, los dispositivos institucionales y el foro institucional autorreflexivo constituyen los fundamentos derivados de los recorridos registrados por el equipo colombiano; se le suman los caminos que han quedado abiertos pero entrecruzados durante la construcción colectiva para garantizar la transversalidad de la inclusión social y de la equidad en perspectiva interseccional, con la convicción de que “pese a que una tendencia deliberativa permitiría construir un espacio de reconocimiento de la diversidad y la diferencia (de múltiples voces) no necesariamente posibilita que desaparezcan las relaciones de poder que se reproducenestructuralmente” (Sofía Argüello Pazmiño, 2013).

Desde una perspectiva interseccional, los sistemas y las medidas de inclusión social y equidad han de considerar la desagregación de todo tipo de información relacionada con las personas que integran a cada grupo social: profesorado, estudiantado o personal administrativo; han de estructurar un conjunto mínimo de componentes para integrar un

sistema o herramienta altamente reflexiva para impulsar procesos de cambio a partir de los marcadores de diferencia; y han de organizar estrategias de transversalización de la interseccionalidad para hacer transversalidad a través de las funciones universitarias de formación e investigación dentro de las instituciones de educación superior.

Una realidad que demanda mayor énfasis en las preguntas ancladas en la interseccionalidad: ¿cómo constituir una Guía para continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación estudiantil y en la investigación académica que influya sobre las estructuras organizacionales por donde transitan las ideas patriarcales y los simbolismos de género encarnados en integrantes del profesorado y del personal administrativo? Con esta finalidad, que evoca las interacciones entre lo micro y lo macro y los tránsitos *desde dentro* que van de la sensibilización a la institucionalización, es posible considerar tres aspectos.

En primer lugar, las acciones afirmativas han sido mucho menos efectivas en lo relativo a la permanencia y egreso en la universidad, de ahí la necesidad de superar estas acciones remediales y avanzar hacia políticas transversales que permitan cambios estructurales en relación con la equidad e igualdad de oportunidades en los resultados (movilidad). Esta es una afirmación de Ana Esteves y Diana Santos que evoca recomendaciones del Equipo MISEAL de Brasil: las desigualdades entre los países sede de las instituciones socias son heterogéneas, dicha heterogeneidad demográfica, social, económica y educativa da cuenta de los modos en que los marcadores de diferencia operan en cada contexto sociohistórico, por lo tanto, las medidas por incorporar se relacionan con cada uno de los grupos poblacionales que constituyen a la comunidad universitaria.

> “La tarea de la interseccionalidad no era nada fácil, además porque con comunidades indígenas hay muchos reparos al momento de hablar por ejemplo de géneros o sexualidades”.
>
> Felipe Henao

En segundo lugar, el mainstreaming, transversalidad o transversalización es una estrategia a favor de la igualdad, es un medio de lucha contra la discriminación, es un instrumento de política pública, ya sea en relación con el género o con los otros marcadores de diferencia trabajados en MISEAL, y constituye un camino ya conocido para incorporar la interseccionalidad en las instituciones de educación superior[28] (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013a; 2013b; 2013c), siempre y cuando la interseccionalidad "permita comprender a través de las diferentes relaciones que se establecen entre las mismas, cuál es el espacio social que ocupan, cuáles son sus posibilidades de reacción y si los recursos de las administraciones potencian la igualdad o por el contrario perpetúan la desigualdad" (Carmen Expósito Molina, 2012: 214).

En tercer lugar, las formas democratico-participativas de transversalidad remiten a las nociones politizadas[29] y divergentes[30], con las cuales comenzó la construcción de la Guía (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013a; 2013b; 2013c), y se vinculan a la inclusión social y a la equidad en perspectiva interseccional por ser una alternativa política basada en enfoques deliberativos, tal como pueden ser (y están siendo) experienciados por los multigrupos.

PASO 4. Multigrupos situados

La interseccionalidad ha de ser una construcción colectiva para la transformación de exclusiones e inequidades sabiendo que "una de las claves pedagógicas feministas es el nombramiento de las ancestras como referencia" (Walda Barrios-Klee y Ana Lucía Ramazzini, 2013). El proyecto MISEAL es un proyecto transnacional para situar la incorporación de la perspectiva interseccional mediante la transversalización o transversalidad de la inclusión social y la equidad con la participación comprometida de los grupos sociales que integran a las comunidades universitarias.

[28] "Las instituciones han impulsado nuevas carreras "femeninas" que son una especie de desdoblamiento de las carreras femeninas del pasado; así, tenemos especialidades como la educación inicial que se desprenden de las carreras magisteriales […]. No se observa un gran impulso hacia la apertura de carreras técnicas y científicas a más niñas y mujeres. […] Se trabaja sobre diversas lógicas y líneas de diferenciación, jerarquización y desigualdad que existen en las sociedades latinoamericanas, como la mayoría de sociedades del mundo entero. […] también desafiante para quienes trabajamos sobre las diferencias y diversidades asociadas al género" (Jeanine Anderson, 2007: 64, 65).
[29] La práctica se corresponde con principios e iniciativas de movilización (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013c).
[30] La práctica aborda de manera crítica la noción normalizada de transversalización (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013c).

"Considero que uno de los aportes del grupo más significativos en mi vida es el de crear en mí la necesidad de incomodar a otres de manera tal que terminen indagando por sus medios, preguntándose por el más allá de sus realidades y cuestionando en sí su esencia".

Carolina Murillo

Quienes integran a estas comunidades universitarias pueden pertenecer a grupos humanos históricamente excluidos, caracterizados por la creciente acumulación de desigualdades y, en consecuencia, con diferentes niveles de malestar social. Quienes pertenecen a uno de estos grupos son mujeres y hombres que reclaman igualdad material, por eso, "la perspectiva interseccional puede ayudar, al dar pistas para contribuir a la mudanza de las mentalidades, pues sirve de herramienta cultural y de ciudadanía" (Patricia Branco, 2008: 117). Quienes hacen parte de la comunidad universitaria pueden participar de un multigrupo situado, una noción muy importante para el análisis interseccional en cada institución.

El hecho de considerar la "falta de una metodología interseccional definida" (Jennifer Nash, 2008: 4) ha sido el punto de inflexión en la construcción de la Guía, evocando que "el sobrecruzamiento o la interseccionalidad de opresiones es un concepto y enfoque que permite comprender que la opresión no se vive de la misma manera por todos los grupos socialmente marginados" (Ana Victoria Portocarrero, 2012: 3). Los recorridos por las experiencias situadas y las lecturas sugeridas durante el ejercicio procesual pronto consolidaron el uso de una perspectiva interseccional que abordara "la complejidad y las múltiples dimensiones de la vida social y las categorías que la configuran" (Leslie McCall, 2005: 1772); mientras el análisis intercategorial de la misma autora nos comprometía con la noción de multigrupo por su potencialidad teórica y empírica para captar la complejidad institucional.

En el análisis de las desigualdades propuesto por Leslie McCall se considera que las categorías de identidad o de clasificación constituyen soportes importantes siempre y cuando sean incorporados de manera relacional. De ahí que el eje de la construcción emprendida haya sido el multigrupo situado y formado por diversidad de mujeres y hombres que opera a partir del análisis interno, o desde dentro, pero con alcances comparativos en relación con cada categoría y sabiendo que al tomar como foco principal a las desigualdades se producen una serie de cambios conceptuales y empíricos (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013a: 8-9). Si consideramos la necesidad política del proyecto en términos de dar cuenta de las diferencias intragrupo, ¿cómo sería la aplicación de multigrupos de acuerdo con lo que propone esta Guía?

> "Esto, sumado a los grandes avances que hemos conseguido por cuenta propia, me ha causado una sarta de satisfacciones tanto personales como intelectuales que me motivan a la permanencia en el grupo y a la constante indagación y el cuestionamiento".
>
> Jaili Buelvas

Ante todo, sabemos que un multigrupo está formado por "hombres y mujeres, blancos y blancas, negros y negras, mestizos y mestizas que permite análisis internos pero también comparaciones en relación con cada categoría" (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013a: 8). A la par, consideramos que con la agencia de quienes integran cada multigrupo es posible problematizar a la transversalidad tecnocrática con el fin de "visualizar de qué manera el impulso de ciertos derechos o proyectos para un determinado grupo (por ej. derechos de ciertas mujeres), no siempre es igualmente efectivo para otro (por ej. mujeres marginadas) (AWID, 2004); [y es posible] aplicar para cualquier grupo en donde los diferentes marcadores de diferencia actúan de una diversa manera" (Ana Esteves y Diana Santos, 2013).

Volviendo al anterior interrogante, compartido por el Equipo de transnacionalización reunido en El Salvador, además de trasladarnos a la base de la Guía en la medida en que el multigrupo situado constituye una unidad de análisis para apreciar los usos de la interseccionalidad como una teoría cercana a las subjetividades marginalizadas, continúa haciendo énfasis en "[...] las posibilidades que la perspectiva interseccional ofrece, en términos de aplicabilidad, de ampliar y tornar más compleja nuestra mirada sobre la producción de desigualdades en contextos específicos, de aproximarnos al análisis de modo que sea más próxima para captar la complejidad de las relaciones de poder en la vida social y sus impactos en las experiencias cotidianas de los sujetos" ([Leslie] McCall, 2005; [Anne] Phoenix; [Avtar] Brah, 2004; [Baukje] Prins, 2006; [Verena] Stolcke, 2008)" (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013a: 1).

En otras palabras, hemos optado por el multigrupo situado y no por la población estudiantil en abstracto como grupo de agentes que da vida al proceso de hacer transversalidad y de continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación[31]. Así es y está siendo posible recoger la complejidad de las instituciones universitarias socias del proyecto como marco situado para la construcción de la Guía, una realidad que está verificando los alcances del levantamiento de datos realizado por los equipos responsables en cada país a lo largo del primer año de ejecución del proyecto MISEAL.

[31] En los espacios dentro de los dispositivos institucionales propuestos en donde no median la selección de los y las integrantes que conformarían los grupos de trabajo, no se puede crear deliberadamente un multigrupo en el sentido expuesto, sin que esto quiera decir, de ninguna manera, que en esos casos los grupos conformados estén destinados a mantener la homogeneidad.

PASO 5. Horizontes y criterios

La interseccionalidad es una categoría académica que viene de la producción intelectual y política de los feminismos negros y que demanda la conjugación entre teorización y acción política y entre la academia y las poblaciones históricamente excluidas. En torno a ella hay múltiples producciones teóricas y discusiones conceptuales, metodológicas, políticas o epistemológicas que hacen de éste un campo de debate vivo, sujeto a transformaciones y aportes de los y las estudiosas de esta perspectiva orientada a la conjugación crítica teoría-acción:

> El término fue acuñado originalmente por Kimberlé Crenshaw, en 1989, para describir las múltiples dimensiones de la opresión que las mujeres enfrentan debido a su etnia o clase. Otras académicas feministas, como Bell Hooks, Patricia Hill Collins, Margaret Andersen, Nira Yuval-Davis, Chandra Talpade Mohanty, Gloria Wekker, Floya Anthias y Myra Marx Ferree, han utilizado y profundizado este término, visibilizando que las mujeres viven opresión de manera diferenciada según su nivel socioeconómico, su preferencia sexual o su etnicidad. Además, han planteado que esos indicadores de opresión funcionan de manera entrelazada e interconectada, más que acumulada (Ana Victoria Portocarrero, 2012: 3).

Poco a poco, la perspectiva interseccional se afianza como alternativa de análisis de los regímenes de desigualdad y "como construcción transformadora para rastrear el lugar de los marcadores de diferencia puestos en relación en el proyecto MISEAL: sexo, sexualidad, condición económica, condición étnico-racial, edad y discapacidad; y para tipificar su incorporación en una aproximación metodológica de tres niveles" (Ana Yineth Gómez, 2013b). A la vez:

La interseccionalidad y la subalternidad emergen en las nuevas investigaciones sobre las exclusiones pero con la guía de la dialogicidad y de los procesos reflexivos para compartir dos bifurcaciones aparentemente sin conexión pero que se retroalimentan a partir de su acción: 1) la descripción de la teoría como explicación de la realidad, causas, efectos, relaciones, determinaciones y, 2) el proceso de acciones transformadoras, propias, subjetivas, emancipadoras, contextuales y situadas. Estos dos caminos se abordan de manera conjunta, para analizar sus encuentros políticos y sociales (J.D. Osorio, 2013) (tabla 5).

Tabla 5. Horizontes y criterios mínimos para construir guías de transversalización

Horizontes de posibilidad para usar las guías	Criterios mínimos para hacer transversalidad como un proceso deliberativo y participativo
De lo micro a lo macro	-Producción de subjetividades incluyentes comprometidas con el cambio. -Producción de cambios en las culturas institucional y organizativa de las instituciones.
De la sensibilización a la institucionalización	-Producción de subjetividades incluyentes comprometidas con el cambio. -Acompañamiento a procesos de cambio en los conceptos de inclusión social y equidad en perspectiva interseccional e incorporación en los dispositivos institucionales.
Incorporación de la perspectiva interseccional en la agenda de política universitaria	-Participación de subjetividades incluyentes en instancias institucionales y en procesos de toma de decisiones. -Definición de prioridades presupuestales para implementar políticas y programas de inclusión social y equidad en perspectiva interseccional.

Fuente. Auto-observación y Observación de 2º orden. Equipo responsable MISEAL Colombia

Por eso mismo, teniendo en cuenta los términos del "objetivo específico 2.2 del proyecto MISEAL, que señala la necesidad de promover la incorporación transversal de una perspectiva de inclusión social y equidad en la enseñanza y en la investigación, en concordancia con el resultado 2.2.2, que remite a los procesos de enseñanza previstos en cada institución para la formación estudiantil" (Equipo de Nicaragua, 2013), abarcamos componentes epistémicos, sociales, políticos y técnicos en clave de una transversalidad politizada o divergente, una vía que evoca la descolonización de los saberes y da cabida a la participación permanente, incluidos el advocacy y el lobby, y retomando las reflexiones de Mari Matsuda (1991) que amplían "el debate en torno a las resistencias que las acciones de transversalización de la inclusión social y la equidad pueden generar" (María Belén Cevallos, 2013).

Quizás podamos agregar que, dada la heterogeneidad de las instituciones socias, en los procesos de formación e investigación, dos funciones vitales de la universidad, se entrecruzan el poder difuso, las implicaciones de la ausencia de instancias burocráticas encargadas de la inclusión social y la equidad, y la interseccionalidad identitaria de la población estudiantil, profesoral y administrativa; y este entrecruzamiento también ha de tenerse en cuenta en la Guía. Una manera de hacerlo es centrando la formación en agentes cabildantes a través del multigrupo, o criterio fundamental del análisis interseccional, que se muevan en espacios de comunicación próxima con dinámicas deliberantes y no en las aulas o en las instancias organizacionales por donde han circulado los saberes de género, como componentes de la transversalidad, ni donde se han formalizado normas institucionales inclusivas teniendo en mente cada una de las categorías sociales por separado, sobre todo teniendo en cuenta, de acuerdo con Ana Esteves y Diana Santos (2013), que "la transversalidad al buscar crear condiciones estructurales para la igualdad de género supera las acciones afirmativas. Si bien estas son de carácter compensatorio, han contribuido en parte a diversificar lo/as estudiantes universitarios/as, dando mayor acceso a determinados grupos tradicionalmente excluidos".

"La experiencia de conversar con personas con historias tan infinitamente diversas me ha permitido casi palpar la interseccionalidad, y entenderla cada vez mejor, y encontrarla en mí con mayor facilidad".

Carolina Murillo

Con la problematización epistémica y metodológica del uso separado de los marcadores de diferencia, en esta Guía transnacional acogemos la perspectiva interseccional para comprender la configuración de experiencias situadas, y proponemos una apuesta crítica para el análisis de experiencias de relieve o relevantes que, junto a las políticas o acciones académicas, den cuenta de las relaciones estructurales del orden social y sea posible traspasar los límites separatistas de las categorías sociales de género, etnia/raza, discapacidad, sexualidad, clase y edad (Equipo de trabajo estudiantil, 2013). Para ello buscamos la autonomía con agendas centradas en la problematización a partir de lo vivido, o experiencias situadas, y la tendencia democrático-participativa de la transversalidad; esta tendencia, dicen Ana Estéves y Diana Santos (2013):

> […] coincide con la generación de políticas públicas desde la perspectiva del desarrollo humano […], donde los principios de equidad y participación son básicos […], también busca mejorar la participación de las personas en las decisiones públicas que afectan sus vidas, es decir, fortalecer su capacidad de agencia y, ergo, la democracia, en particular dando voz a los grupos marginados.

En otras palabras, una consecuencia política emerge puesto que la agencia, un concepto central en el enfoque de las capacidades, aparece como la capacidad de una persona para perseguir y alcanzar las metas que valora y tiene razones para valorar. En ese mismo sentido, un agente es "alguien que actúa y produce cambio" (Sen, 1999: 19, citado por Severine Deneulin y Lilia Shahani, 2009), siempre y cuando se forme como subjetividad incluyente mediante pedagogías transformativas.

PASO 6. Pedagogías transformativas

El propósito de orientar el proceso de transversalización con el uso de pedagogías no tradicionales, es decir, cercanas a los feminismos, ha abarcado tanto el proceso de elaboración de la Guía como el contenido mismo de la propuesta con la intencionalidad de hacer transversalidad de la inclusión social y la equidad en la formación y en la investigación y de "romper con esquemas tradicionales de investigar, de pensar, de generar conocimiento justamente en la universidad que ha nacido bajo esquemas de control" (María Belén Cevallos, 2013).

"Estipulamos que durante las primeras dos semanas nos dedicaríamos a indagar teóricamente en las pedagogías feministas y en la interseccionalidad […], pero al ingresar en esa indagación obtuve muchas preguntas que en las discusiones grupales fueron esclareciéndose unas veces, difuminándose otras, e intrincándose en la mayoría de los casos, pero que luego como una construcción colectiva nos llevó a planteamientos que nunca sospechamos al inicio".

Jaili Buelvas

En este mismo sentido que "recoge un impostergable en la academia latinoamericana" (María Belén Cevallos, 2013), la conjugación de la educación popular con los feminismos es un campo de acción y teorización del cual tomamos algunas bases que alimentan las rutas propuestas. En algunas fuentes, por ejemplo Claudia Korol (2010), esta conjugación es llamada "Pedagogía crítica feminista", en otras "Pedagogía popular feminista" (Secretaría de Equidad de Género para las Mujeres, 2011) o pedagogías transformativas; en todas, la apuesta dialógica implica lo testimonial o auto biográfico, la crítica y la autocrítica (Pañuelos en Rebeldía, 2007).

Relación dialógica entre los sujetos del acto pedagógico (facilitadoras/ facilitadores y participantes). Busca desestructurar las relaciones de obediencia propias de la educación tradicional para construir, en su lugar, relaciones basadas en el reconocimiento de las otras personas participantes como interlocutores e interlocutoras tan válidas como la voz de la experticia de la o el facilitador, pues en "este acto pedagógico […] existen personas que colocan a la vista su historia y sus circunstancias como parte de los contenidos y objeto de reflexión. En este sentido, tanto la facilitadora [el facilitador] aprende de las [los] participantes, como las [los] participantes de ella [él]" (Secretaría de Equidad de Género para las Mujeres, 2011).

En consecuencia, por esta misma vía, la construcción de saberes surge del diálogo constante entre personas presentes que intercambian activamente saberes mediados por la escucha atenta y la toma consciente de la palabra; en concreto, esta relación dialógica hace que el multigrupo ocupe un espacio propicio para el debate donde todas y todos:

[…] pueden aprender de la historia de las demás y todas tienen algo importante que decir […]. La experiencia de diálogo de saberes también se refiere a la capacidad de generar ambientes de aprendizaje colaborativos, en donde se incentive el construir y compartir el conocimiento colectivamente, y donde cada quien aporta desde su historia, a partir de dinámicas que generen interdependencias y autonomías en el diálogo (Secretaría de Equidad de Género para las Mujeres, 2011).

> "[…] son las experiencias las que nos guían hacia la teoría, lo cual hace que el proceso toque muy personalmente mi vida".
>
> Carolina Murillo

Lo testimonial o autobiográfico. Las pedagogías feministas promueven la reflexión sobre lo acontecido, la valoración de la propia experiencia en la construcción de saberes y la práctica genealógica para visibilizar a las mujeres y la memoria de lo femenino. De esta manera, en el multigrupo, además de retomar los aportes de nuestras ancestras, valorando los aportes epistémicos y políticos de la transversalidad y de la perspectiva interseccional, se reconoce que "cada quien tiene una experiencia autobiográfica, es decir, un relato de su propia vida, por tanto puede narrar hechos y compartir procesos de exclusión y de resistencia o participación" (Secretaría de Equidad de Género para las Mujeres, 2011).

Y cada persona puede hacerlo en primera persona del singular y desde ángulos diferentes a lo establecido, pues se ha de procurar el desvelamiento de los procesos de exclusión, de resistencia o de participación tal como han sido experienciados por las mujeres, o por integrantes de otros grupos históricamente excluidos. Se trata de una cuestión señalada por Francoise Collin cuando pide activar la lectura y la escucha desde un lugar diferente para "hacer un ejercicio de entrega y lealtad al espíritu femenino transformador que busca rescatar su papel protagónico en la Historia (no oficial sino individual y colectiva)" (FLACSO Proyecto Uruguay, *et al.*, 2013: 5).

La crítica y la autocrítica. En la relación dialógica se resalta la necesidad de cuestionar las certezas porque se tiene consciencia que hacer de la crítica y de la autocrítica los ejes de los encuentros, pasa por reconocer que "las preguntas abren más caminos que las respuestas y porque no teme al vacío que pueda crear una pregunta sin respuesta por que, tal vez, en ese espacio puedan multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas del poder" (Pañuelos en Rebeldía, 2007: 18). En un escenario como este ha sido posible propiciar alternativas para abrir espacios de participación y acción de estudiantes, profesoras y profesores de otras áreas distintas a las ciencias sociales, un énfasis importante para el Equipo de transnacionalización (FLACSO Proyecto Uruguay, *et al.*, 2013).

PASO 7. Dispositivos Institucionales

Los modos de intersección entre los géneros, las razas/ etnias, las clases, las sexualidades, las discapacidades y las edades, junto a las corporalidades, nos llevan a pensar en las relaciones de poder subyacentes a la vida académica. A la vez, nos demandan la necesidad de acentuar la reflexión colectiva crítica para no olvidar el sentido creativo conversacional de lo próximo y los influjos de lo personal en transformación a través de una serie de dispositivos institucionales al alcance de los multigrupos, y de los grupos sociales que integran a las comunidades universitarias (tabla 6).

Tabla 6. Interacción entre dispositivos, usos y nociones de la transversalidad

Dispositivos disponibles	Usos basados en la Política institucional[32]
Programas de formación	-Transversalidad en temas o componentes de asignaturas -Transversalidad en actividades extracurriculares
Programas de investigación	-Transversalidad en el trabajo de grupos de investigación -Transversalidad en el trabajo de semilleros de investigación -Transversalidad en el trabajo de investigación de estudiantes de maestría y doctorado
Otros	-Transversalidad en la construcción de proyectos estudiantiles -Transversalidad en otras modalidades académicas de acuerdo con la institución de educación superior

Fuente. Equipo responsable MISEAL Colombia

[32] Un ejemplo: el Acuerdo 035 de 2012, Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia establece la igualdad de oportunidades y la equidad entre mujeres y hombres. Art.1. Objeto. El presente Acuerdo tiene por objeto establecer los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos, que propenden por el fortalecimiento de una cultura institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia. Art. 2. Definiciones. Para efectos de la comprensión e implementación del presente Acuerdo, se tendrán en cuenta los siguientes conceptos: Equidad de género, entendida como la política institucional que partiendo del reconocimiento de las diferencias entre mujeres y hombres, promueve una cultura de igualdad de oportunidades que supere los desequilibrios sociales por razones de sexo. Perspectiva de interseccionalidad, enfoque conceptual que pone de presente la articulación que se da entre las distintas formas de dominación, que son experimentadas según las características sociales de los grupos a los que les atañe. Esta perspectiva parte del hecho de que cada actor social, es producto de la intersección de relaciones de clase, género, etnia y edad, entre otras y, que para resolver o enfrentar más fácilmente su condición de vulnerabilidad, busca crear sinergias entre estos diferentes grupos o movimientos sociales.

Los procesos de elaboración de la Guía para hacer transversalidad de la inclusión social y la equidad en perspectiva interseccional pasan por reconocer la polifonía y la agencia de los grupos más marginados por el sistema hegemónico, haciendo énfasis en las mujeres de esos mismos grupos. Este reconocimiento es un proceso complejo, en cuya base se encuentra la desnaturalización de las representaciones hegemónicas respecto de los marcadores de diferencia. Se trata de una serie de representaciones que se hallan presentes en las prácticas académicas cotidianas: con ellas se están organizando los espacios, los tiempos y las relaciones sociales, y en ellas subyacen expresiones múltiples de la violencia simbólica, que es justamente:

> […] aquello que posibilita la percepción del presente como si fuera "natural", necesario, es decir, se naturaliza la discriminación, la subordinación y la exclusión. Estos son, precisamente, algunos de los efectos materiales de la ideología hegemónica en las sociedades de la región. En particular, en las instituciones educativas, hay una doble violencia simbólica, dada por los contenidos y por la forma de inculcarlos[33] -especialmente a través del currículo oculto- donde se presentan determinadas prácticas como legítimas y naturales, ocultando así las relaciones de poder que las estructuran (Marina Becerra, Equipo MISEAL UBA, 2013).

Siguiendo estos aspectos, el análisis detallado de las categorías constitutivas de la perspectiva interseccional requiere el uso de un dispositivo o unidad que disponga de mecanismos de regulación y demanda procesos orientados a garantizar el cumplimiento de la acción para identificar los cimientos políticos y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en perspectiva interseccional. Para Silvana Darré (2013) las características de los dispositivos, además de remitir a sus bases foucaultinas, constituyen una expresión política de lo político, incluidos:

> Los más discursivos, los disciplinarios en sentido directo y los que podrían leerse en clave progresista […]. Foucault (1983) define un dispositivo como un conjunto heterogéneo y articulado de discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, proposiciones científicas y morales que tienen una finalidad estratégica […]. El concepto de dispositivo permite articular el nivel empírico –lo que se dice y lo que se hace– con el nivel de los discursos sociales (2013: 199, 26, 27).

[33] Es decir, el poder "que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza". Bourdieu, P. y Passeron, C. (1972) Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, p. 44.

En breve, por lo pronto hemos encontrado que el uso de los dispositivos disponibles en las instituciones de educación superior dependen de su propia complejidad interna, pero también convocan a crear/mantener (y permiten) la interacción entre las funciones universitarias de formación, investigación e interacción con la sociedad[34].

PASO 8. Foro Institucional auto-reflexivo

¿Cómo vamos en inclusión social y equidad en nuestra institución…?

El foro se propone como un espacio periódico (cada semestre o cada año) en el que las instituciones reflexionen sobre sus propias medidas de inclusión social y equidad, hagan balances de los rumbos que han escogido transitar, identifiquen y comprendan mejor los desafíos que se presentan en su tarea de brindar ambientes cada vez más incluyentes y equitativos, tanto en las relaciones de convivencia más cotidianas como en los comportamientos, oportunidades y restricciones que configuran las políticas institucionales.

También es una ocasión para propiciar la interlocución entre grupos sociales y con las autoridades e instancias decisorias en cada institución, lo que permite un ejercicio cercano a la rendición de cuentas, a la veeduría y a la participación directa de las poblaciones destinatarias; de esta manera, los grupos excluidos deliberan y activan la orientación de las medidas de inclusión social y equidad desde dentro de las instituciones de educación superior. Los problemas y las condiciones generadas por las exclusiones vividas nos ayudan a interpretar la forma en que las políticas, los programas, los servicios y las leyes

[34] La Universidad Nacional de Costa Rica ha compartido sus propios recorridos en relación con los tránsitos de lo micro a lo macro con dos vertientes y diferentes dispositivos curriculares y extracurriculares. 1) La orientación en la construcción de subjetividades incluyentes comprometidas con el cambio se materializan con: Bachillerato en Gestión de Desarrollo Sostenible con Equidad de Género; Cursos optativos para la comunidad estudiantil de la universidad en temas de sexualidades, discriminaciones, género, cultura androcéntrica; Cursos cortos de actualización profesional (Transversalizando el enfoque de género en la docencia universitaria, IEM- Programa de desarrollo profesional); Campaña cero tolerancia al hostigamiento sexual; Campaña diferentes pero iguales. Y 2) la producción de cambios en las culturas institucional y organizativa de las instituciones remite a varias experiencias: Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional (junio 1991); Sindicato de trabajadores y trabajadoras de la Universidad Nacional –SITUN- (Secretaría de la mujer trabajadora, Federación de estudiantes de la Universidad Nacional con la Comisión de Diversidad, Equidad y género); Política para la igualdad y equidad de género de la Universidad Nacional (PIEG-UNA, 21 de mayo 2010); Proyecto: Diseño y gestión curricular con enfoque de género; Política institucional contra el hostigamiento sexual (20 de octubre, 2009); Fiscalía contra el hostigamiento sexual; Comisión de resolución de denuncias sobre hostigamiento sexual; Proyecto: implementación y ejecución de la política institucional contra el hostigamiento sexual; Declaración de una Universidad Nacional libre de todo tipo de discriminación sexual, de géneros, de pertenencia a etnias y clases sociales (Creación de una comisión institucional para la ejecución de dicho acuerdo); Programa de atención integral de la persona adulta mayor (PAIPAM); Proyecto persona joven: para la formación integral de la persona joven; Proyecto UNA educación de calidad (para la población estudiantil con discapacidad); Defensoría estudiantil; Vicerrectoría de vida estudiantil (Departamento de orientación y psicología: Comisión de servicios para estudiantes con discapacidad, Becas estudiantiles); Centro de Investigación y Docencia en Educación -CIDE- (Proyecto construcción de relaciones entre las universidades públicas y las comunidades indígenas desde una perspectiva intercultural y de diálogo permanente); Programa interfacultades (Isla Venado: Población rural marino costera); Facultad de Ciencias Sociales – Escuela de Sociología; Proyecto Análisis de coyuntura) (Equipo MISEAL Costa Rica, 2013, septiembre).

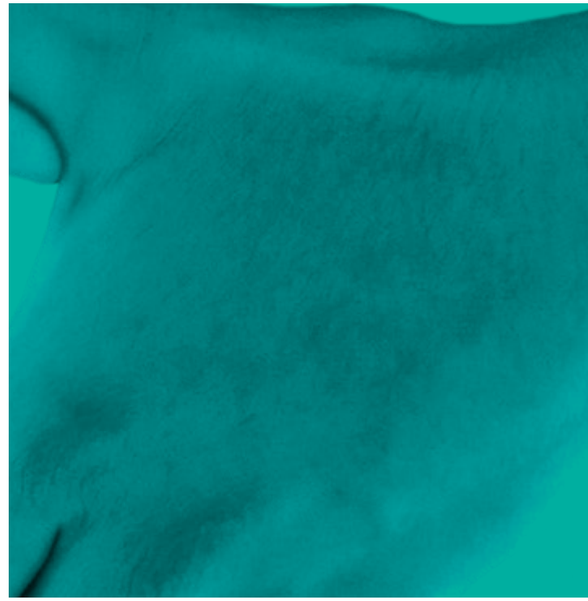
que afectan un aspecto determinado de las subjetividades están inextricablemente vinculados a otros procesos: los de despolitización, y a otras relaciones: las estructurales; su conjugación nos advierte que la interseccionalidad está mudando el sentido desarticulador de "los procesos de despolitización que separan la reflexión de la acción" (Isabell Lorey, 2008, Punto 4).

La apertura de escenarios de debate público interno en cada institución, como parte de las acciones que recomienda esta Guía, contribuirá a generar espacios, mecanismos o plataformas que favorezcan la emergencia de nuevos multigrupos constituidos por estudiantes, docentes y personal administrativo, capaces de agenciar los rumbos que ha de tomar la gestión de las diferencias como diferencias en la institucionalidad. Como afirma Sen, en las actividades del desarrollo "los individuos han de verse como seres que participan activamente –si se les da la oportunidad– en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo" (Sen, 1999, p. 75, citado por Severine Deneulin y Lilia Shahani, 2009). En otras palabras cercanas a la experiencia tejida durante la construcción de la Guía, para que sea posible la transversalidad basada en nociones politizadas y divergentes "los procesos de desarrollo deben fomentar la participación, el debate público y la práctica democrática" (Ana Esteves y Diana Santos, 2013).

En tal sentido, la programación del foro se erigirá en torno al trabajo deliberativo sobre inclusión social, equidad e interseccionalidad que han desarrollado los multigrupos organizados en los diferentes dispositivos o espacios propuestos para su acción: extracurricular, curricular, semilleros, tesis, evaluación de políticas y programas o seminarios de doctorado; en fin, en todas las acciones institucionales y en todos los espacios académicos donde sea posible continuar transversalizando la inclusión social y la equidad. Así estamos llegando a las huellas dejadas en este texto por la ruta experiencial.

Segunda unidad

CONTINUAR TRANSVERSALIZANDO LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA EQUIDAD



III Ruta experiencial para incorporar la perspectiva interseccional

Espacio para hacer enlaces a narraciones en audio, en lengua de señas y en idiomas indígenas de acuerdo con las circunstancias de cada país...

El conocimiento que producen y reproducen los institutos, las escuelas o las unidades de formación e investigación académicas, conformadas por investigadores e investigadoras que trabajan desde la experticia, la mayoría de veces haciendo escaso contacto con las poblaciones objeto de sus investigaciones, suele concentrarse en la particularidad de un tema o fenómeno de estudio de su interés. Así, cuando se trata de la inclusión en los estudios sobre discapacidades, las epistemologías feministas en los estudios de género, la agencia en los estudios sobre desarrollo humano o los debates recientes en los estudios sobre el racismo, nos enfrentamos a dos situaciones para repensar el trabajo académico cotidiano.

De un lado, el avance de estos campos de conocimiento tiene efectos académicos en el ámbito de las universidades y también políticos en la vida universitaria, pues logran posicionar cada vez más unos temas como pertinentes y relevantes para la reflexión científica, señalan la necesidad de incluirlos en la formación profesional y contribuyen a validar la producción de conocimiento en estas líneas de investigación y dentro de las lógicas académicas. Unas lógicas en las que ha sido posible transversalizar los saberes de género aunque reconociendo que:

> [...] es más fácil innovar en la currícula especializada que en la formación de grado, generalmente atada a perspectivas más conservadoras, habida cuenta la fijación de estructuras de pensamiento y de expectativas actitudinales moldeadas según visiones muy poco porosas a los cambios [...]. En general nuestros medios universitarios no comparten la idea de revisar periódicamente los fundamentos de la formación de grado (Dora Barrancos, 2005: 23).

Por otro lado, la labor de las unidades que impulsan campos específicos de conocimiento en el ámbito de la academia genera cambios en las universidades mismas, demandando políticas institucionales de inclusión, equidad o igualdad de oportunidades, reclamando programas, medios, tecnologías o herramientas para contribuir a mejorar los procesos de inclusión social y equidad, e incidiendo en la sensibilización de las poblaciones docente, estudiantil y administrativa que conforman las comunidades universitarias con el fin de construir relaciones de convivencia cada vez más incluyentes.

A la par, emergen nuevos intereses por ampliar los horizontes de estudio y acción y complejizar el entendimiento de las discriminaciones, de las exclusiones o de las marginalizaciones. Afectando los distintos órdenes de dominación que operan en nuestras relaciones, tales como los racismos relacionados con las discapacidades, o estas relacionadas con los clasismos, o con los sexismos, por considerar un ejemplo.

> "Trabajar en un proyecto coordinado por la Escuela de Estudios de Género [...], me llamó la atención por el constante interés disciplinar que me acercaba a los estudios de género y la necesidad de empezar a investigar desde una perspectiva social/solidaria las maneras en las cuales se podría ayudar a las personas en situaciones de mayor vulnerabilidad".
>
> Felipe Henao

De ahí emerge el interés por entender cómo se corresponden las marcas de identidad que nos hacen diferentes y generan desigualdades: una persona tiene una situación personal en cada uno de estos órdenes de poder, es decir, una mujer indígena en alguna situación de discapacidad, con determinada condición económica y determinada edad, tiene una identidad donde se relaciona todo lo que es, y si se pretende entender su experiencia aproximándonos sólo a su situación de indígena, por ejemplo, desvinculando de ella los demás rasgos de identidad, tendremos una comprensión parcial de lo vivido por esta mujer que demanda otros modos de análisis[35]. Y estos modos han sido abordados por los procesos de descolonización y por el proyecto MISEAL:

[35] La discusión conceptual en torno a la noción de situación nace del reconocimiento de los eventos que llevan a la significación de las personas según los cánones estructurados, mediando su relación con los campos en los que puedan verse involucradas. Las categorizaciones dadas en las situaciones establecen e institucionalizan la diferencia incorporándola en las relaciones de las personas con el mundo, determinando que se establecen posiciones en la estructura conforme a las categorías, y que estas categorías se encuentran jerarquizadas por la hegemonía imperante, limitando o promoviendo su accionar en cada uno de los campos. En una situación, las relaciones entre las personas asociadas o la disposición de los espacios físicos involucrados están mediadas por diferencias significadas socialmente con prácticas que condicionan o regulan su participación, y a su vez las ubican jerárquicamente en estructuras las de poder, para justificar la categorización de diferencias y dar lugar a las situaciones. Debido a su carácter contextual, las situaciones entendidas de esta manera, pueden condicionar o regular dicha participación de acuerdo con categorías estructurantes como género, edad, sexualidad, raza, etnia, capacidad o clase, que construyen y reproducen subjetividades en un espectro de desigualdades que puede ir desde la subordinación hasta la dominación. Esto se reproduce en la práctica: cada agente internaliza la estructura, las categorías que situacionalmente se le impongan, por medio de la práctica, en el cuerpo (Equipo de trabajo estudiantil, 2013).

> Un proceso de descolonización en el ámbito académico, como el que proponen los teóricos poscoloniales latinoamericanos, debe reconocer estas voces y propuestas. Descolonizar entonces supone entender la complejidad de relaciones y subordinaciones que se ejercen sobre aquellos/as considerados "otros". El Black Feminism, el feminismo chicano y el feminismo afro e indígena en Latinoamérica son propuestas que complejizan el entramado de poder en las sociedades poscoloniales, articulando categorías como la raza, la clase, el sexo y la sexualidad desde las prácticas políticas donde han emergido interesantes teorías no sólo en el feminismo sino en las ciencias sociales en su conjunto. Son propuestas que han hecho frente a la colonialidad del poder y del saber y hay que reconocerlas para lograr realmente una descolonización (Ochy Curiel, 2007: 100).

En este contexto institucional cuestionado, cabe preguntar, ¿cómo transversalizar la inclusión social y la equidad en perspectiva interseccional teniendo como telón de fondo un proyecto transnacional interesado en construir medidas o disposiciones que traspasen los límites de la medición como control[36]? Simultáneamente, estamos repensando las interacciones entre dispositivos, usos y nociones presentados en la tabla 6 para compartir, con el Equipo de transnacionalización, cómo llegar de la teoría de interseccionalidad a una aplicación transversal.

Componente 0. Experiencia desencadenante

Reflexiones previas. Para dar vida a una transversalidad participativa, que se aborde desde nociones politizadas y divergentes, capaz de desmontar la aparente neutralidad de las normas generales que estructuran las instituciones de educación superior, y que logre desencadenar transformaciones tanto en lo macro como en lo micro, consideramos ineludible trabajar escenarios próximos a la cotidianidad de los grupos sociales involucrados.

Mediante la auto-formación, la reflexividad, la discusión y el estudio de las propias experiencias situadas, es posible ir orientando la emergencia de subjetividades más incluyentes y conscientes que, desde sus propios campos de acción y en distintos niveles de las instancias decisivas puedan contribuir

[36] Una pregunta reiterada en las páginas previas que remite a los estudios sociales de ciencia y tecnología y a los estudios de ciencia y género por sus reflexiones desde los márgenes. "A busca de razões para o equacionamento da participação das mulheres no sistema de Ciência e Tecnologia deve ser pesquisada no interior do próprio sistema. [...] Lea Velho (2001) chamou a atenção para o quanto, desde os anos de 1980, os fundamentos da tradição mertoniana em sociologia da ciência – que embasam as teorias e estudos empíricos, envolvendo indicadores científicos – tem sofrido inúmeras revisões no contexto das construções criticas dos estudos sociais das ciências. Também já chamamos a atenção para o quanto a questão se torna ainda mais complexa quando se busca incorporar perspectivas de gênero em analises desses indicadores, ou quando se ousa pensar em construir novos indicadores para elaboração de políticas científicas, que contemplem relações de gênero" (Maria Margaret Lopes e Maria Conceição Da Costa, 2005: 80).

> "Inicialmente la posibilidad de integrar un equipo interdisciplinar de estudiantes que indagarían sobre la equidad y la inclusión social en el interior de la Universidad Nacional de Colombia representó, para mí, un estímulo económico al cual estuve muy emocionado de acceder, por lo que inicié el proceso con mucho ánimo, viéndolo como una etapa corta que durante tres meses me mantendría involucrado en una investigación que por demás me interesaba muchísimo. Tenía plena certeza de que la experiencia enriquecería mi formación profesional. Lo que no estaba presupuesto era que en el transcurso de las semanas mi pensamiento se iría transformando, y con ello mis prácticas, de manera tan radical".
>
> Jaili Buelvas

a producir cambios en las culturas institucional y organizativa. La Guía ha sido estructurada retomando la noción de multigrupo en la forma planteada por el equipo de Brasil pero considerando su puesta en marcha en un contexto nacional y universitario concreto.

La construcción de las rutas previstas en la Guía se apoya en un ejercicio empírico de formación e investigación vivido en la Universidad Nacional de Colombia en torno a la materialización de un primer multigrupo estudiantil que animó valiosas discusiones sobre la interseccionalidad, la inclusión social y la equidad; sus recorridos sentidos y sus efectos contribuyeron a orientar los lineamientos de la propuesta que hemos desarrollado. Los pasos 9 a 13 comparten las experiencias del multigrupo local que deliberó durante tres meses y medio, con sus dos vertientes: una desencadenada por la integración del propio multigrupo y otra desencadenante de la estructura ajustada a la perspectiva interseccional.

Paso 9. Conformación del multigrupo

Inicialmente se identificaron los grupos sociales que se representarían en el multigrupo, y posteriormente se realizó un proceso de selección de participantes. Para la identificación de los grupos sociales de la población estudiantil que conformarían el multigrupo nos aproximamos a las medidas inclusivas vigentes en la UNAL (políticas y programas) considerando la relación de ellas con los seis marcadores de diferencia que trabaja el proyecto y teniendo en cuenta tres criterios:

1 Seis marcadores de diferencia que trabaja el proyecto MISEAL, entendiéndolos como categorías: edad, etnia/raza, condición económica, diversidad sexual, discapacidad y género; y tratando de representar cada una de las categorías en el grupo estudiantil de la Institución.

2 Información que ofrecen los indicadores poblacionales tanto de la institución de educación superior como del ámbito nacional relacionados con los marcadores de diferencia, para identificar cuánta de la diversidad poblacional nacional se representa en la institución y cuánta permanece ausente, así como para problematizar interseccionalmente la población estudiantil.

3 Medidas inclusivas (políticas y programas) que ofrece la institución para mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de la población estudiantil.

De esta manera, el equipo MISEAL colombiano echó a andar, a partir de mayo de 2013, un proyecto que pretendía la conformación de un grupo con estudiantes que compartieran la experiencia de haber ingresado a la Universidad Nacional de Colombia mediante alguno de los seis Programas de Admisión Especial (PAES) vigentes en la institución[37], o que su experiencia estudiantil se relacionara con las políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres o con la inclusión educativa de personas con discapacidad en la UNAL[38].

> En la UNAL, la experiencia institucional acumulada en la implementación de este tipo de medidas de inclusión social es de casi tres décadas a partir del primer acuerdo promulgado por el Consejo Superior Universitario: en la década de los 80 se dictaron disposiciones a favor de integrantes de comunidades indígenas (1986) y de los y las mejores bachilleres de municipios pobres (1989); en la siguiente década se ampliaron a mejores bachilleres del país (1990); durante el primer decenio del siglo XXI se favoreció a aspirantes en las sedes de presencia nacional (2007) y a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal (2009); recientemente, en el año 2012, fue aprobado un acuerdo de admisión especial dirigido a víctimas del conflicto armado interno en Colombia.

Como la intención era integrar un grupo de estudiantes muy diversos entre sí y que a la vez compartieran la experiencia inclusiva, se abrieron convocatorias sin restricción pero con limitaciones presupuestales por áreas de estudio o facultades, y se incluyó una convocatoria para estudiantes de posgrado que en su pregrado hubieran accedido de manera especial. Para el caso de la población en situación de discapacidad, debido a que la institución no cuenta con programa de admisión especial, la convocatoria pedía que los y las candidatas conocieran o hubieran participado en el programa de acompañamiento estudiantil ofrecido por la Dirección de Bienestar Universitario para esta población[39].

[37] Acuerdo 22 de 1986 (Abril 2), Consejo Superior Universitario, "Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de Comunidades Indígenas". / Acuerdo 93 de 1989 (Acta 22 del 1 de noviembre), Consejo Superior Universitario, "Por el cual se crea el Programa de admisión para mejores bachilleres de municipios pobres". / Acuerdo 30 de 1990 (Acta 4 del 24 de marzo), Consejo Superior Universitario, "Por el cual se crea el Programa de Mejores Bachilleres". / Acuerdo 025 de 2007 (Acta 10 del 09 de octubre), Consejo Superior Universitario, "Por el cual se adopta el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional". / Acuerdo 013 de 2009 (Acta 06 del 24 de junio), Consejo Superior Universitario, "Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal". / Acuerdo 075 de 2012 (Acta 12 del 16 de octubre), Consejo Superior Universitario, "Por el cual se crea el programa de admisión especial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia". Todas las normas se hallan disponibles para consulta en: www.legal.unal.edu.co

[38] Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero), Consejo Superior Universitario, "Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia". / Acuerdo 036 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero), Consejo Superior Universitario, "Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia".

[39] El sexto y más reciente programa de admisión especial que estableció el Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia es el Acuerdo 075 de 2012 dirigido a Víctimas del conflicto armado interno en Colombia. Su entrada en vigencia, según el artículo 3 de dicho Acuerdo se hará "a partir de la convocatoria para el segundo semestre de 2013". De esta manera, y debido a su muy reciente existencia, este programa de admisión especial no fue incluido en el ejercicio reportado.

En el proceso de selección se ponderaron elementos referidos al rendimiento académico[40], junto con elementos que daban cuenta de los recorridos e intereses de los y las candidatas (mediante una carta de motivación y con la escucha activa propiciada por los diálogos entablados en las entrevistas) y elementos socioeconómicos[41] que permiten apreciar algunas condiciones materiales de sus vidas (gráfica 1). Los procesos referidos a la vinculación de un o una estudiante de las poblaciones en situación de discapacidad y afrocolombiana, negra, palenquera[42] y raizal[43] presentaron especial dificultad.

Ninguna de las personas aspirantes en situación de discapacidad se ajustaba al perfil de la convocatoria debido a que en todos los casos en que se había aprobado el 50%, o más, del plan de estudios, los indicadores de rendimiento académico eran inferiores al mínimo requerido (3,5); una persona superaba el rendimiento académico mínimo pero sólo había aprobado el 12,5% de la carrera.

En el caso de la población afro no se presentaron candidatos(as) pese a la repetida publicación (tres veces) de la convocatoria; entonces fue necesario recibir apoyo de organizaciones estudiantiles y étnicas en la difusión de la convocatoria para contactar aspirantes o contactar a personas conocidas.

Algunas de estas personas o estudiantes racializados como afro manifestaron haber ingresado a la UN mediante admisión regular; es el caso de la persona seleccionada, quien junto a dos estudiantes que se unieron voluntariamente al grupo conformaron la cuota de acceso por admisión regular que contribuyó a ampliar la diversidad representada en el multigrupo.

[40] En la Universidad Nacional de Colombia el principal indicador del rendimiento académico es el Promedio Aritmético Ponderado Acumulado o P.A.P.A como se conoce comúnmente. Para calcularlo "se tienen en cuenta las calificaciones definitivas de todas las asignaturas cursadas. Esto es, cuando una asignatura se cursa más de una vez se tendrán en cuenta las calificaciones definitivas obtenidas cada vez [...] es una medida de desempeño académico, de uso exclusivo e interno de la universidad" CSU, Acuerdo 008 de 2008. Artículo 42.

[41] La Universidad Nacional de Colombia asigna un Puntaje Básico de Matrícula o PBM a cada estudiante según su situación socioeconómica. El PBM es el principal indicador socioeconómico que produce la institución, se calcula considerando dos variables, siete indicadores y tres casos. Para ampliar información consultar Ana Yineth Gómez Castro (2013c).

[42] Un término que busca acentuar el reconocimiento expreso a las mujeres y hombres de San Basilio de Palenque, pueblo luchador que ha inspirado otras resistencias por el respeto de la identidad y de los derechos de la población afro en Colombia.

[43] Un término que pretende reconocer e incluir a las mujeres y los hombres del archipiélago de San Andrés y Providencia, cuyas raíces culturales afroangloantillanas configuran prácticas socioculturales diferenciadas de otros grupos de la población afrocolombiana continental, particularmente a través del idioma y la religiosidad, en su mayoría de origen protestante.

Gráfica 1. Integración del multigrupo

Fuente. Ana Yineth Gómez Castro. Elaboración propia basada en aportes de Leslie McCall (2005). (1) Comunidades indígenas[44] (2) Mejores Bachilleres de Municipios Pobres (3) Mejor Bachiller del País (4) Programa de Admisión Especial y Movilidad Académica para estudiantes de sedes de frontera.

[44] De acuerdo con la denominación utilizada en las normas de la Universidad Nacional de Colombia.

PASO 10. Encrucijada inicial

La labor que el grupo desarrollaría durante tres meses buscaba estructurar las bases de un análisis de las experiencias de acceso, permanencia y movilidad de la población PAES y de la población en situación de discapacidad, en la UNAL, sede Bogotá. Se esperaba incorporar la perspectiva interseccional para contribuir a difundir su uso y conocer el curso de la implementación de algunas normas inclusivas en la institución, teniendo como fuente el conocimiento situado de integrantes de las poblaciones destinatarias. La aproximación a dichas vivencias la haría un grupo de estudiantes pares que compartirían empíricamente este tipo de acceso, permanencia o movilidad a través de la educación superior; por eso mismo, al final "esta experiencia de la UNAL condensa todos los pasos de la construcción de la guía" (FLACSO Proyecto Uruguay, *et al.*, 2013: 6).

Asumir este objetivo significó afrontar una encrucijada inesperada. El grupo de estudiantes desconocía la perspectiva interseccional, sus integrantes manifestaron interés por el debate pero registraban poca relación teórica con el estudio de la inclusión social y la equidad, sobre todo para quienes cursan carreras del área de salud por la marcada distancia de la investigación social. La sensación de encrucijada como espacio no cómodo, como curiosidad, como desafío y como oportunidad tomó mayor fuerza cuando el equipo MISEAL colombiano manifestó la intención de alentar una labor autónoma del grupo alimentada por las pedagogías feministas, en la que debían empezar por trazar un plan colectivo de trabajo (no fijo) teniendo en cuenta la duración del trabajo.

PASO 11. Elementos desencadenantes

Volviendo sobre los compromisos del multigrupo, cuyo método tomó la forma de trabajo individual entretejido en reuniones grupales semanales, hemos identificado algunos elementos desencadenadores de motivaciones, sensibilizaciones, cambios en la comprensión y práctica de la vida académica y cotidiana. Se le suman la emergencia de las nociones politizadas y divergentes de la transversalidad frente al papel de las instituciones de educación superior en la composición de sociedades más igualitarias y equitativas, las limitaciones y aciertos de las medidas de inclusión vigentes en la institución, el tipo de inclusión social deseado, los dispositivos comunes mediante los cuales se producen identidades interseccionalmente subordinadas, la administración de las diferencias y la autonomía indispensable para continuar transversalizando.

Autonomía: procurando poner en práctica este principio de la educación popular y de las pedagogías feministas, la relación de la figura de autoridad (coordinadora del equipo MISEAL en Colombia) con el grupo de estudiantes se basó en reconocer y animar su autodeterminación y autoafirmación respetando los rumbos que eligieran para desarrollar el trabajo propuesto. No se señalaron formas "adecuadas" o "autorizadas" de hacer o entender, ni se trazó previamente un plan de pasos que debían recorrer; no se intervino en los contenidos que se abordaban ni se establecieron mecanismos de evaluación o vigilancia que interfirieran en el desarrollo del proceso. A su vez, se brindaron los espacios e insumos necesarios y se motivó el trabajo (además del incentivo económico durante tres meses) con la posibilidad de publicar los resultados del ejercicio investigativo.

> "[…] el equipo está compuesto por disciplinas diversas y por planteamientos que muchas veces distan los unos de los otros y que permiten la discusión abierta".
>
> Jaili Buelvas

Diversidad de experiencias situadas: una práctica del ejercicio del multigrupo es el recurrir constante al testimonio de los y las participantes reconociendo en la interpretación, comunicación y reinterpretación de las vivencias un acervo invaluable para la deliberación. La recuperación de los recorridos personales como apoyo en la problematización y el análisis de las realidades discutidas, permite compartir la propia vivencia y, de manera simultánea, conocer la experiencia social que han vivido otras personas ubicadas en coordenadas sociales distintas.

Situar la vivencia ayuda a develar posiciones de privilegios, opresiones, resistencias o subordinaciones que puede experimentar un mismo o una misma participante dependiendo de los órdenes de poder vividos y de sus intersecciones en los distintos contextos analizados. Contar con testimonios que pasan por las emociones como insumos para la reflexión, permite comprender que los saberes nuevos que emergieron de las sesiones de deliberación también pasan por las emociones y tienen un potencial como base de las acciones transformativas.

Contenidos desenlazados: en la experiencia vivida no se estableció una secuencia de contenidos escogidos y sugeridos previamente por algún(a) experto(a) en la temática; las lecturas abordadas se fueron explorando y desatando a partir de las discusiones y de nuevas encrucijadas a las que iba llegando el grupo en sus deliberaciones. De esta manera, lo primero que se exploró fue la interseccionalidad en sus usos teóricos, metodológicos y políticos; de allí se fue transitando hacia lecturas sobre inclusión social,

mérito o equidad antes de abordar la interculturalidad, la diferencia, el multiculturalismo y el antiesencialismo; y de allí surgieron los debates sobre redistribución, reconocimiento y participación… La elección de los textos partía de las exploraciones y recomendaciones de los y las integrantes del multigrupo, motivados(as) por la intención de ampliar los conocimientos sobre el tema y, sobre todo, a partir de la necesidad y la curiosidad de hallar en esas lecturas, y en la discusión colectiva que avivaban, luces y esclarecimientos sobre las mismas problematizaciones que habían dado lugar a su consulta. Sin dudas, el estudio de los contenidos fue siempre entusiasta y lleno de avidez acompañados de la motivación, la curiosidad y la autonomía generadas en las dinámicas del multigrupo que afianzaron el trabajo de formación e investigación.

> "Considero que uno de los mayores factores que han llevado al éxito del equipo es que se nos ha dado la libertad de transitar por los caminos que se nos vayan abriendo en las discusiones y no hay ninguna ruta obligatoria, esto, sumado a que desde el principio, las características del espacio de discusión, más libre que formal, permitieron una cierta familiaridad que no le quitó seriedad al ejercicio pero que sí le añadió confianza y fue forjando lazos más amistosos que laborales".
>
> Jaili Buelvas

Horizontalidad: las relaciones al interior del multigrupo se encaminaron hacia la horizontalidad evitando reproducir lugares fijos y adscritos de liderazgo o autoridad. La labor de la facilitadora -tampoco experta en los temas estudiados-, fue participar en las discusiones del grupo, apoyar esporádicamente la moderación de las deliberaciones, facilitar los espacios y equipos necesarios, encarnar la exigencia académica al cumplimiento de los acuerdos colectivos y configurar una posición de conocimiento en perspectiva interseccional.

Humor: en el desarrollo de las sesiones se generó un ambiente de camaradería y jovialidad; también se consintieron momentos de distensión si era necesario. No censurar este espacio amistoso resultó un acierto en la experiencia, pues circuló la confianza necesaria para comentar el propio uso de prejuicios y estereotipos sobre los grupos sociales representados en el multigrupo, originados en jerarquizaciones de las diferencias; así mismo, este escenario afable facilitó la exposición de distintas miradas, incluso las más discordantes, sin temor a reprobaciones.

> "Debe ser rescatada la labor de la facilitadora del proceso, Ana Gómez, quien además de ser quien, muy sutilmente, modera nuestras discusiones es el puente entre nosotros y el proyecto. Ella ha sido una más de nosotros, no ha estado en estadios superiores ni ha forzado las discusiones a caminos predestinados, más bien es una figura que nos ha permitido encauzarnos en la búsqueda de objetivos sin limitarnos".
>
> Jaili Buelvas

Reflexividad: durante el proceso fue clave una actitud cercana a la reflexividad en la que la interpretación y deliberación colectiva sobre las prácticas y avances que se iban construyendo, trazaba los pasos posteriores y las rutas por seguir. El aprendizaje de la experiencia investigativa discutiendo las prácticas individuales y grupales, permitiría a quienes integraron al multigrupo auto-observarse para conducir conscientemente el curso del proceso.

Construcción dialógica: la forma de construir sentidos, llegar a encrucijadas teóricas, metodológicas y políticas y ampliar la formación para intentar resolverlas, ha sido siempre deliberativa, haciendo uso de las ventajas de la oralidad. Las discusiones y el diálogo llevarían al multigrupo a preguntarse por la interseccionalidad, la inclusión social, los marcadores de diferencia, la equidad, la identidad, etc.

> "Hacia un análisis interseccional en la UN es para mí un regalo inesperado, la experiencia de compartir con personas de áreas tan diversas del conocimiento, cultiva y enriquece mi espíritu semana a semana".
>
> Carolina Murillo

Interdisciplinariedad: otro elemento para destacar, porque cumplió una función desencadenante en el proceso, es la variedad de conocimientos o puntos de vista que confluían en torno a los asuntos discutidos: la fonoaudiología, la filosofía, la ciencia política, la antropología, la terapia ocupacional y el trabajo social orientaron puntos de vista que alimentaban los debates, haciendo parte de la experiencia situada usada como recurso básico para construir una Guía enriquecida, desde dentro, con las contribuciones desencadenadas colectivamente.

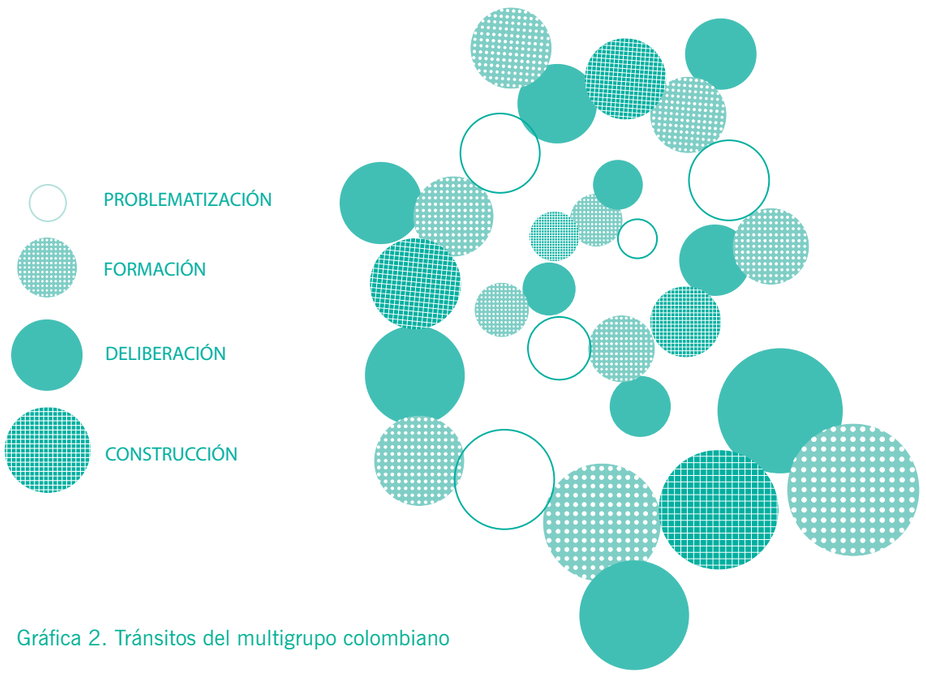
> "Mi primera sesión no fue la primera sesión del grupo, por consiguiente ya habían recorrido un largo camino (ya que cada encuentro significa un avance abismal multidireccional). Al sentarme y escuchar a mis compañeros hablar sobre temáticas inclusivas vistas desde múltiples perspectivas (feminista, interseccional, etc.) cuestioné mi pertinencia en el grupo, ya que esos tópicos no son del entero dominio de mi profesión, ¿debo continuar ahí? Después de mucho meditarlo y de instruirme en lecturas del tema decidí continuar y hasta el momento fue la decisión correcta".
>
> Andrea Cobos

Gracias a la acción sinérgica de los elementos mencionados, y de muchos otros que no se recogieron en la sistematización, un grupo atravesado por las diferencias logró desarrollar formas de trabajo basadas en relaciones horizontales e igualitarias que reconocían las miradas académicas o vivenciales de todos y todas como aportes valiosos. Se consiguió construir con equidad y respeto a partir de diferentes situaciones de clase, de raza y etnia, de género, de orientación sexual, de (dis) capacidades y de edad; se compartieron posturas sobre sus propias coordenadas sociales, lo mismo que sobre la configuración, ejercicio, efectos y resistencias frente a las diferencias institucionalizadas y normalizadas que han forjado las propias subjetividades. Y, quizá lo más trascendente, se abrieron campos de acción, agencia y promoción de las reflexiones alcanzadas superando el límite comprensivo para inventar prácticas transformativas y performativas, según los contextos habitados cotidianamente por la diversidad en la universidad, la familia, la vida social.

PASO 12. Tránsitos

Volviendo sobre los caminos recorridos por y junto al multigrupo en la UNAL, hemos observado unos tránsitos que parecen regulares en el quehacer deliberativo observado en esta experiencia. Se identificaron cuatro estados o travesías que ahora caracterizamos con las palabras formación, problematización, construcción y deliberación; si bien en la práctica estos "espacios" podían abrirse de manera simultánea para ir configurando relaciones, el trabajo realizado registró esta serie de tránsitos de manera explícita.

La comprensión del proceso vivido se ilustra en la gráfica 2: partiendo de un momento de problematización que coincide con la encrucijada inicial afrontada por el multigrupo, fue necesario explorar caminos formativos y deliberativos para resolverla (al comienzo para comprender qué es la interseccionalidad, cómo se usa, en qué se fundamenta, qué propone, cómo se relaciona con las propias experiencias, cómo transforma mis miradas sobre el mundo social, etc.) que condujeran a la construcción colectiva e individual. En esta fase de construcción fue posible compartir conocimientos sobre algún tema concreto e incrementar capacidades para debatir por escrito.



Gráfica 2. Tránsitos del multigrupo colombiano

Así, a medida que se iban cristalizando acuerdos comunes sobre temas específicos, la dialógica, la reflexividad y la autocrítica iban conduciendo a unas nuevas fases de deliberación, formación y problematización que recogían lo ya construido y lo relacionaban con los nuevos horizontes imaginados en las deliberaciones y expuestos por expertos y expertas en las jornadas de formación[45]. De esta manera se inspiraban nuevos momentos de construcción acumulativa en los que se integraban –en lugar de desconocerse- los momentos previos ya transitados[46]. En nuestro caso pretendíamos la formulación de recomendaciones dirigidas a la institución; teníamos el propósito de contribuir a repensar las medidas inclusivas para la población estudiantil vigentes en la Universidad Nacional de Colombia (Equipo de trabajo estudiantil, 2013).

PASO 13. Atajos desencadenados

Cabildeo: como resultado del proceso y simultáneo a éste, por sus propios medios e iniciativas, algunos y algunas integrantes del multigrupo fueron comunicando de manera entusiasta a sus compañeros y compañeras más cercanas en la academia los avances, las curiosidades y las construcciones que se iban desencadenando. Gracias al proceso deliberativo en estos diálogos se exponían posturas divergentes y politizadas que emergían de las discusiones colectivas. Se interpelaba a otro y otras estudiantes ajenos(as) al multigrupo, se compartían preguntas surgidas en las discusiones y se les explicaban los recorridos teóricos y metodológicos elegidos. De esta manera se multiplicaba la reflexión sobre las experiencias estudiantiles en relación con las medidas inclusivas de la universidad, desbordando los límites del multigrupo seleccionado.

> "Mi visión política, académica y cotidiana sobre temas como la etnicidad y la sexualidad, ahora han sido dotados de una complejidad teórica y práctica con la que me siento muy satisfecho de conocer, seguir y reproducir".
>
> Felipe Henao

[45] Se abordaban lecturas con la necesidad y la curiosidad de encontrar en ellas o a través de sus planteamientos, salidas a las encrucijadas y problematizaciones que les habían dado lugar. Los textos surgían de exploraciones y eran recomendados por los y las mismas integrantes del multigrupo, en la intención de conocer más sobre el tema y ampliar tanto la deliberación como la construcción.

[46] En la gráfica este movimiento acumulativo se representa en el tamaño creciente de los círculos que configuran los cuatro momentos presentes en el proceso deliberativo

Persistencia: un efecto desencadenado por el proceso ha sido la convicción de dar continuidad al proceso deliberativo a pesar de haber concluido el plazo convenido para la ejecución o vinculación formal al proyecto MISEAL. Sin la motivación económica, varios de los y las integrantes del grupo defienden el proceso y mantienen el entusiasmo por continuar explorando temas que se abrieron para la curiosidad y el debate en torno a la interseccionalidad, la inclusión social y la equidad. ¿Cuál es la motivación que subyace a estas ganas de continuar? ¿Cuándo el pago mensual de un estímulo económico dejó de ser un motor para el trabajo? ¿Qué horizontes se espera que pueda alcanzar este proceso con los y las estudiantes que por interés genuino continúen desarrollando este tipo de trabajo deliberativo?

Agencia: con la agencia de quienes integran el multigrupo se comienza a desnaturalizar la institucionalización de las diferencias, los procesos y las prácticas que estructuran subjetividades señaladas por marcas sociales que reproducen los roles y los estereotipos que se espera de ellos y de ellas, dada su situación de subalternidad. De esta manera, al avanzar en la desnaturalización de los comportamientos "esperados", que se han normalizado socialmente tornando las diferencias en desigualdades, y recogiendo aportes del campo de la discapacidad, se produce un giro en la comprensión de los regímenes de desigualdad y las intersecciones entre órdenes de poder al dejar de fijar la atención en las marcas o señales o marcadores de diferencia que carga cada persona en su cuerpo, para dirigir las consideraciones hacia las situaciones etarizantes, generizantes, etno-racializantes, estratificantes, sexualizantes, y desempeñizantes. Poco a poco fuimos entendiendo la situación de acuerdo con las reflexiones y construcciones analíticas consensuadas a partir de la observación, la comprensión, y la discusión interdisciplinar de las experiencias que los y las coinvestigadoras han compartido a través de las conversaciones cordiales (Equipo de trabajo estudiantil, 2013).

Renovación del multigrupo: en la experiencia colombiana los y las participantes no se mantuvieron de manera fija durante todo el proceso, unos y unas integrantes abandonaron el proceso, y otras como efecto del cabildeo, se unieron de manera voluntaria al avance del ejercicio.

Aprendizajes transformativos situados: lo que se aprende y ahora se ha incorporado en la visión y vivencia del mundo social, especialmente el universitario, ha pasado por la reflexión sobre las propias experiencias, por la comprensión de testimonios cercanos de otros y otras situados en otras coordenadas sociales, y por las emociones de lo íntimo, de la sensibilización y de la construcción autodidacta; esto lleva a asumir los cambios en las prácticas cotidianas de manera consciente, consecuente y problematizada. Al situar las experiencias desde una comprensión interseccional, se sitúan también las prácticas transformativas de acuerdo con la particularidad de las vivencias, pero también de acuerdo con los espacios para la resistencia que nos son comunes.

> “Iniciando por pequeños detalles de mi vida académica, personal, familiar y social, como lo son, el escoger unos zapatos por su comodidad mas no por el estilo impuesto a mi género, realizando actividades no establecidas para mi rango de edad, discutiendo con viejos amigos sobre las concepciones hegemónicas del género y sus repercusiones en la sexualidad y apoyando a mi madre en la compra de una maleta que le gustaba pero era ´poco femenino´”.
>
> Andrea Cobos

Cuestionamiento de las convicciones y prácticas normalizadas: la sensibilización y problematización de las desigualdades y los mecanismos comunes de dominación que se activan en distintos órdenes de poder para mantener situaciones de subordinación mal justificadas en marcas y señales socialmente construidas, ha permitido develar situaciones de opresión, de privilegio, de resistencias, de sentir los efectos de los señalamientos y de señalar a otros y otras para reproducir prácticas hegemónicas. Ha permitido reflexionar sobre actitudes, prejuicios, estereotipos y dispositivos que afianzan la constitución de desigualdades arraigadas en la naturalización de las diferencias. De esta manera se ha generado en el interior del multigrupo una constante actitud de alerta frente a las situaciones normalizantes, según los regímenes de desigualdad vividos, que etarizan, generizan, discapacitan, sexualizan, racializan, estratifican o etnitizan, sus correlatos interseccionales (Equipo de trabajo estudiantil, 2013).

Componente 1. Inclusión social y equidad en procesos de formación

Reflexiones previas. Desde una perspectiva interseccional, transversalizar los distintos saberes relativos a los marcadores de diferencia en las instituciones de educación superior, teniendo como telón de fondo las experiencias de cada institución socia del proyecto transnacional, implica identificar los componentes más sensibles al cambio dentro de la organización académica. Implica reconocer que las experiencias de transversalización han de abarcar de manera simultánea y dinámica las esferas políticas, los niveles de toma de decisiones y los ámbitos estructurales puesto que transversalizar constituye un camino para articular los debates y las acciones que rescatan la agencia de la diversidad de actoras y actores sociales como integrantes de la comunidad universitaria según edad, género, raza-etnia, condición socioeconómica, sexualidad y discapacidad.

De un lado, aquí conjugamos inclusión-equidad-interseccionalidad como la base conceptual de las rutas experienciales para establecer diálogos entre las experiencias y las áreas de conocimiento cultivadas en la universidad, sabiendo que ambas reflejan avances e indican modos de abrir espacios para la transformación en los planes de estudio o en las investigaciones; y para establecer interacciones entre esos espacios ofrecidos por la institucionalidad para continuar transversalizando la inclusión social y la equidad. Y sostenemos que la clave política de la transversalidad se relaciona con las múltiples discriminaciones vividas por la diversidad de mujeres y de hombres y con el potencial de la interseccionalidad como base para promover cambios estructurales a partir de dispositivos extracurriculares y curriculares en toda clase de instituciones de educación superior.

Y de otro lado, aquí observamos que mientras Mieke Verloo (2006) adopta un enfoque más interseccional hacia las desigualdades para promover el desarrollo de políticas públicas más inclusivas y atentas a la diversidad, y por lo tanto más democráticas, Ange-Marie Hancock (2007) plantea una serie de preguntas (con sus respuestas) para afianzar la perspectiva interseccional en los estudios relativos a raza, género, clase y otros marcadores de diferencia en la ciencia política: ¿cuántas categorías están presentes?: más de una; ¿cuáles son las relaciones entre las categorías?: todas tienen la misma importancia y sus interrelaciones son un asunto empírico; ¿cómo son conceptualizadas las categorías?: generan una interacción dinámica entre los factores individuales e institucionales; ¿qué niveles de análisis pueden ser considerados?: el nivel individual integrado al nivel institucional.

PASO 14. Extracurricular: experiencias situadas y cabildeo

Nombre. La exclusión social y la inequidad en el interior de la propia institución. Diversas opiniones construyendo un plan de transformaciones.

Intensidad horaria semanal. Cinco (5) horas presenciales y diez (10) horas no presenciales durante mínimo un semestre académico.

Descripción. Un multigrupo diverso conformado por estudiantes (no necesariamente beneficiarios o beneficiarias de los programas) o estudiantes y docentes que trabajen en la identificación, análisis, reflexión, elaboración de propuestas para el mejoramiento y divulgación a la comunidad universitaria de situaciones, fenómenos, condiciones, problemáticas de exclusión social, discriminación, inequidad o desigualdades, segregación que se manifiestan en la institución. A partir de las opiniones y propuestas recogidas de parte de la comunidad académica, el multigrupo sugerirá acciones que la institución, las poblaciones específicas o la comunidad universitaria en general puedan desarrollar para contribuir a los debates o a solucionar las problemáticas analizadas.

Objetivos. Identificar problemáticas específicas que surjan del contexto o cotidianidad particular de cada institución para ser abordadas por el multigrupo haciendo uso de la perspectiva interseccional (por ejemplo: masculinización o feminización de áreas del conocimiento, áreas y temas del conocimiento donde se concentra la población en situación de discapacidad que hace parte de la institución).

Desarrollar la problematización y el análisis del tema escogido mediante la formación básica exploratoria y desenlazada[47] en contenidos como la interseccionalidad, la inclusión social, la equidad, el multiculturalismo, la construcción social de la diferencia, las justicias redistributivas y de reconocimiento.

Comunicar permanentemente los avances del proceso e incentivar la participación de la comunidad de la institución en un espacio virtual (puede ser una red social) que sea alimentado por el multigrupo, compartiendo preguntas surgidas de las deliberaciones y conociendo las opiniones de los grupos sociales frente al tema o anunciando el sentido de los cambios referidos.

Hacer uso de los medios de comunicación y difusión institucional para visibilizar las problemáticas halladas, sus efectos y posibles rutas de solución, informando los avances a la comunidad universitaria y a las autoridades e instancias pertinentes.

> “Empezamos a consultar textos que nos suscitaban cada vez más interrogantes y que cuestionaban no sólo nuestra forma de trabajo, sino también nuestras vidas”.
>
> Carolina Murillo

Posicionar en los debates académicos la reflexión sobre la inclusión social y la equidad a través de foros, noticias y demás espacios de discusión que muestren el trabajo del multigrupo en torno a la problemática estudiada.

[47] Ver Paso 11. Elementos desencadenantes.

Contenidos según espacios participativo y reflexivo

Espacios participativos	Espacios reflexivos
Buscar fuentes y métodos para listar algunos temas relacionados con desigualdades, inequidades, exclusiones, segregaciones, discriminaciones, etc., que se estén viviendo en la institución y puedan convertirse en el objeto de trabajo del multigrupo de acuerdo también con los intereses, necesidades y experiencias de las personas que conforman el grupo de trabajo.	¿En qué situaciones me he sentido discriminado/discriminada en la universidad? ¿Hay grupos estudiantiles que por algún factor tengan desventajas para su desempeño académico o laboral en la institución? ¿Los grupos sociales que conforman la diversidad poblacional de la nación tienen participación en la población universitaria, en los cargos de autoridad? ¿Cuáles son los intereses académicos de unos y otros grupos sociales que hacen parte de la comunidad universitaria? ¿La institución reflexiona públicamente sobre temas de inclusión social? ¿Pueden/deben problematizarse los mecanismos de acceso y movilidad establecidos en la institución? ¿Cómo ha cambiado la composición poblacional del estudiantado/profesorado/personal administrativo en las últimas décadas en la institución? ¿Se denuncian casos de exclusión, abuso, maltrato, discriminación en la institución? ¿La institución cuenta con instancias, personal capacitado y conducto regular para atender denuncias de este tipo?
Desarrollar la problematización y el análisis del tema escogido mediante el conocimiento y el relacionamiento de las medidas inclusivas de la institución con el tema estudiado y con la formación básica exploratoria y desenlazada[48] (en contenidos como la interseccionalidad, la inclusión social, la equidad, el multiculturalismo, la construcción social de la diferencia, las justicias redistributivas y de reconocimiento, etc.) que emprenda el multigrupo.	¿Qué autores y autoras, qué lecturas, qué campos de estudio y acción pueden brindar herramientas al multigrupo para comprender mejor el tema por estudiar? ¿Qué autoridades académicas o expertos y expertas han abordado temas semejantes o este mismo tema en otros ambientes cuya experiencia pueda hacer avanzar el trabajo del multigrupo? ¿Cómo se usaría la perspectiva interseccional al ser aplicada en el tema escogido? ¿Cómo favorecería u obstaculizaría la interseccionalidad a la manera como la institución ha administrado este tipo de problemáticas? ¿Cuáles son algunos aciertos y puntos por mejorar en los esfuerzos que ha hecho la institución para avanzar en el proceso de la inclusión social y la equidad? ¿Hay áreas, espacios (físicos o no) en donde se exacerban las situaciones discriminantes o excluyentes y otras en donde se relajan más los sistemas de opresión que operan en la institución y que se relacionan con el tema escogido?

[48] Ver Paso 11. Elementos desencadenantes.

Espacios participativos	Espacios reflexivos
Comunicar permanentemente los avances del proceso e incentivar la participación de la comunidad de la institución en un espacio virtual (puede ser una red social) que sea alimentado por el multigrupo. Hacer uso de los medios de comunicación y difusión institucionales para visibilizar las problemáticas halladas, sus efectos y posibles rutas de solución. Posicionar en los debates académicos la reflexión sobre la inclusión social y la equidad a través de foros, noticias y demás espacios de discusión que muestren el trabajo del multigrupo en torno a la problemática estudiada.	¿Cómo generar canales que permitan dar a conocer a la comunidad universitaria avances sobre el proceso que desarrolla el multigrupo? ¿Cómo permitir a la comunidad universitaria un diálogo directo y recíproco en el que el multigrupo pueda conocer opiniones, críticas, posiciones a favor, formas de entender y valorar, frente a medidas inclusivas o frente al tema elegido para el trabajo? ¿Cómo permear espacios de discusión, clases, actividades extracurriculares, espacios políticos, etc. difundiendo y visibilizando la problemática que se estudia y las sugerencias que se construyeron para procurar darle solución? ¿Cómo acceder y usar los medios de comunicación institucionales para divulgar la problemática estudiada y los propósitos de acción del multigrupo frente a la misma? ¿Cómo persuadir a la comunidad académica de la importancia de reflexionar sobre la inclusión social y la equidad en el interior de la misma institución desde una perspectiva interseccional?
A partir de las opiniones y propuestas recogidas de parte de la comunidad académica, el multigrupo sugerirá acciones que la institución, las poblaciones específicas o la comunidad universitaria en general puedan desarrollar para contribuir a mejorar o solucionar las problemáticas analizadas.	¿Qué mecanismos de transformación se podrían echar a andar para contribuir a solucionar la problemática estudiada? ¿Habiendo comprendido de mejor manera el tema abordado, a qué agentes o grupos de personas involucra y a quiénes correspondería la mayor responsabilidad en la solución de la situación? ¿Con qué medios se cuenta para gestionar un cambio que mejore la problemática? ¿Cuáles son los compromisos que debe adquirir la institución (desde el ejercicio de poder de las autoridades hasta en la vivencia de la cotidianidad académica) para remediar el problema que se ha analizado?

Pedagogías. Cercanas a los fundamentos de las pedagogías feministas y de la educación popular.

Evaluación. La calidad de los análisis realizados y la experiencia vivida constituyen una estrategia de visibilidad de los resultados y del proceso mismo en el ámbito institucional; esto puede ser evaluado mediante uno o dos indicadores:

1. Explorar el interés y la participación en el espacio virtual de comunicación del proceso y los resultados con la comunidad de la institución.
2. Revisar la interlocución lograda con las autoridades universitarias, funcionarios, funcionarias e instancias que puedan tener incidencia en la adopción de las recomendaciones propuestas por el multigrupo.

PASO 15. Curricular: módulo en asignaturas introductorias por facultad

Nombre. ¿Mecanismos de exclusión en la facultad?

Intensidad horaria. Dos (2) horas presenciales por semana y dos (2) horas de trabajo autónomo por semana durante seis (6) semanas.

Descripción. El módulo se ha pensado como una estrategia pedagógica para la transversalidad teórica, programática y política de la inclusión social y la equidad en perspectiva interseccional, recurriendo a los espacios de formación propios del plan de estudios en las carreras de pregrado agrupadas por facultades. Quienes participen en el proceso podrán convertirse en personas facilitadoras de acciones formativas dirigidas a otras cohortes estudiantiles.

Objetivos. Pensar los modos de hacer transversalidad de la inclusión social y de la equidad con el fin de que la población estudiantil se familiarice con instrumentos teóricos y metodológicos para identificar y analizar cualquier tipo de discriminación, marcar el nivel de tolerancia a las discriminaciones y reaccionar ante la urgencia de contribuir a incorporar cambios en los sistemas de creencias.

Generar iniciativas que multipliquen los debates sobre inclusión social y equidad, la problematización de la vida académica, las capacidades de interpelación social y política de mujeres y hombres jóvenes, en tópicos relacionados con justicia social y de género.

Acompañar la reflexión crítica sobre estereotipos, discriminaciones, exclusiones e inequidades históricas, ampliando el intercambio autónomo de experiencias que integren la perspectiva interseccional.

Contenidos según espacios participativo y reflexivo[49]

Espacios participativos	Espacios reflexivos
Acercarse al conocimiento de las medidas inclusivas con que cuenta la institución y discutir de qué manera se relacionan con la vida cotidiana de la facultad.	La desnaturalización es una forma de cuestionar estereotipos de género, prejuicios raciales, de clase, de religión, en una perspectiva interseccional. Esta desnaturalización requiere poner en primer plano los fundamentos históricos y culturales que sostienen el presente, de modo tal de desarmar los valores hegemónicos que se presentan como meras descripciones de "la realidad" –presentada como natural, y unívoca-.
Crear espacios para reflexionar acerca de las exclusiones e identificar iniciativas que contribuyan al cambio cultural, social y político en la institución.	Las universidades, en tanto instituciones sociales tienen una autonomía relativa, contribuyen a la reproducción acrítica, pero también al posible cuestionamiento del status quo que excluye o subordina a determinados grupos sociales –considerados generalmente como "inferiores", y fundando esta consideración en argumentaciones científicas…
Discutir los modos como los estereotipos y los valores hegemónicos son producidos por los sujetos que habitan la institución, quienes a la vez producen sujetos y marcan los límites y las posibilidades de la subjetividad y la libertad.	Una pregunta fundamental se vincula con pensar estrategias de trabajo tendientes a desnaturalizar lo evidente, introducir fallas, conflictos, para que los procesos de enseñanza/aprendizaje y de investigación puedan tornarse más activos, críticos.
Poner en juego las diferencias en lugar de negarlas para adaptarse a los estereotipos, o de homogeneizarlas para que el actuar institucional sea políticamente correcto.	Abrir la pregunta por la otredad e incorporar la multiplicidad de voces y posiciones en conflicto.

[49] Los contenidos aquí incorporados se derivan de los aportes compartidos por Marina Becerra del Equipo de la UBA (2013).

Pedagogías. Las formas de trabajo habituales en el aula pero permeadas por los contenidos y reflexiones propias de la perspectiva interseccional.

Evaluación. La evaluación de la perspectiva interseccional o la inclusión social y la equidad explora temas relacionados con los dos componentes del módulo a partir de las experiencias y la autorreflexividad.

Componente 2. Inclusión social y equidad en procesos de investigación

Reflexiones previas. Las epistemologías de resistencia han develado la jerarquía entre áreas de conocimiento y los sesgos sexistas/androcéntricos circulantes en los modos de conocer y de enseñar, haciendo énfasis en las implicaciones de quienes hacen investigación; han interrogado los modos de hacer ciencia y de producir tecnología para redefinir las áreas de conocimiento, configurar un proceso de construcción social para el análisis material y simbólico de la realidad, expresar identidades intersectadas por raza/etnia/clase/generaciones/capacidades/sexualidad, y reconfigurar la acción según los espacios constitutivos de la vida académica cotidiana.

Las epistemologías feministas dan cuenta de las relaciones vivas de quienes usan modos de conocer basados en la perspectiva interseccional formulando preguntas desde subjetividades inconformes, otorgando distintos matices a la elaboración de respuestas o diversas formas de desciframiento y voluntad de movilizar otros saberes dentro y fuera de la academia. Si la base de la perspectiva interseccional son los saberes de género con el fin de juzgar su potencial como movilizador de subjetividades estamos reconociendo que:

"Trabajar en el multigrupo dentro del proyecto MISEAL ha sido para mí una experiencia de cambio, autodescubrimiento y conmoción semana a semana".

Carolina Murillo

> […] cuando vinculamos género y ciencia, nos interesa discutir en especial las estrategias metodológicas que permitan una reconstrucción feminista de la ciencia, no sólo del papel de las mujeres como sujetos de producción de conocimientos, sino de los sesgos que el género imprime al producto, a la teoría científica, […], describir cómo los padres de la ciencia moderna incorporaron sus prejuicios […] en sus investigaciones sobre la ciencia y la historia natural; explorar el modo en que la raza, el género […] han dado forma a las clasificaciones y descripciones científicas no sólo acerca de humanos sino también de plantas y animales […] (Diana Maffía, 2007, Punto 3).

Los aportes de las teorías feministas han provocado rupturas en la relación dicotómica que domina el mundo académico mediante estrategias colonizadoras de poder y subordinación, las cuales se extienden a los grupos sociales definidos en función de la clase, el género, la discapacidad, la sexualidad, la edad o la etnia/raza. Son relaciones que originan regímenes de desigualdad basados en el clasismo, el heterosexismo, la normalización y el sexismo, en los que los marcadores de diferencia se interrelacionan, dejan de ser 'partes' de una realidad y se integran en una red estructurada por colonialismos, androcentrismos y corporalismos.

En relación con los programas de investigación nos interesa hacer transversalidad y explorar la transversalización de la inclusión social y de la equidad en perspectiva interseccional mediante incursiones epistemológicas y metodológicas en el trabajo de semilleros de investigación y en la elaboración de tesis de posgrado[50] porque, además de ser los dispositivos institucionales disponibles, implica alianzas con las dependencias académicas encargadas del fomento a la investigación académica y del acompañamiento a iniciativas estudiantiles.

[50] Teniendo en cuenta el comentario de Flacso Proyecto Uruguay, et al., 2013: 6: "[…] no obstante, para ciertos dispositivos institucionales, por ejemplo para la transversalización en la investigación (tesis), si partimos de espacios ya existentes […] tal vez no sea posible tener multigrupos tan diversos, puesto que se trabajaría con los/as estudiantes inscritos en cada taller".

PASO 16. Semilleros de investigación: intereses investigativos en inclusión y equidad

Nombre. La exclusión social y la inequidad de cada institución. Promoviendo la investigación interseccional.

Intensidad horaria semanal. Cuatro (4) horas presenciales y cinco (5) horas no presenciales durante mínimo un semestre académico.

Descripción. Un grupo conformado por estudiantes y mínimo un o una docente que se reúnen en torno a intereses investigativos comunes relacionados con temas de inclusión social, o equidad, o atraídos/atraídas por el estudio de alguno de los marcadores de diferencia que trabaja el proyecto MISEAL, exploran los elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos ofrecidos por la perspectiva interseccional para ampliar el trabajo investigativo. Se guían por la pregunta: ¿cómo cambia el trabajo investigativo si se introduce la perspectiva interseccional?

Objetivos. Fomentar la reflexión en torno a la inclusión social y la equidad en la educación superior y sobre los usos teóricos, metodológicos y políticos que ofrece la interseccionalidad.

Relacionar y ampliar (complejizar) los temas de investigación que vienen desarrollando los semilleros de investigación (cercanos a los marcadores de diferencia trabajados por MISEAL) con los aportes de la interseccionalidad, y las reflexiones sobre inclusión social y equidad.

Comunicar los resultados de la experiencia de incorporar la perspectiva interseccional y las reflexiones sobre inclusión social en la educación superior en espacios de discusión abiertos a la comunidad universitaria de tal manera que se difundan el uso y la utilidad de la interseccionalidad.

Contenidos según espacios reflexivos

Espacios reflexivos
¿La perspectiva interseccional y los estudios sobre inclusión social y equidad cómo pueden enriquecer los debates o de qué manera afectan el enfoque o los temas investigados por el semillero?
¿Qué ventajas, desventajas, oportunidades, confrontaciones implicaría para el semillero incorporar en sus trabajos investigativos las perspectivas sugeridas por MISEAL?
¿La autorreflexión interseccional cómo puede potenciar las fortalezas del grupo y situar las experiencias de sus integrantes?
¿Los temas y problemas estudiados por el semillero cómo pueden contribuir a ampliar la discusión acerca de la inclusión social, la equidad y la interseccionalidad?
¿El abordaje de temas de inclusión social, equidad e interseccionalidad cómo pueden acercar los temas investigados por el semillero con las problemáticas reales que vive la institución en relación con estos temas?

Pedagogías. Las formas de trabajo que usa regularmente el semillero pueden conservarse pero han de ser permeadas por los contenidos y las reflexiones propias de la perspectiva interseccional.

Evaluación. La evaluación de este módulo de incorporación de la perspectiva interseccional o la inclusión y la equidad en el quehacer investigativo de semilleros de investigación que exploran temas relacionados con los marcadores de diferencia, puede usar dos indicadores:

1. Autoevaluación individual y colectiva de la experiencia vivida durante el semestre.
2. A partir de los comentarios, las preguntas, los debates y las sugerencias recibidas y dialogadas con el público asistente a la jornada de difusión y discusión de los resultados que preparará el semillero como parte del proceso.

PASO 17. Tesis: curso intensivo en perspectiva interseccional para tesistas por facultades.

Nombre. Perspectiva interseccional en la investigación académica.

Intensidad horaria. Tres (3) horas por semana por tres (3) meses.

Descripción. Los dispositivos disponibles para la ampliación de las perspectivas epistémicas que fundamentan los proyectos estudiantiles de investigación se enriquecen suscitando reflexiones sobre los modos de conocer e investigar con apoyo en epistemologías de resistencia. Las transformaciones compartidas por los grupos de estudiantes al considerar sus proyectos en perspectiva interseccional privilegian como fuente de conocimiento la propia experiencia, permiten la autonomía y recrean los aportes desde el Sur geopolítico.

Objetivos. Comprender las maneras en que el género, u otro marcador, se cruza con otros marcadores de diferencia que constituyen experiencias identitarias, de discriminación, de privilegio y de resistencia.

Comprender el orden sociocultural y los regímenes de desigualdad para develar la forma como el poder construye subjetividades cognoscentes a través de dicotomías: masculino/ femenino, negritud/ blanquedad, heterosexualidad/ homosexualidad, capacidad/ discapacidad.

Contribuir a la interrogación de la producción de relaciones de poder y de regímenes de desigualdad para comprender las intersecciones entre categorías sociales /subjetividades /cuerpos e incorporar la perspectiva interseccional en las tesis.

Contenidos según espacios participativo y reflexivo

Espacios participativos	Espacios reflexivos
La perspectiva interseccional desestructura los modos de pensar en términos binarios, esencialistas, universalizantes y deterministas relacionando dos o más marcadores de diferencia, yendo más allá de las fronteras de cada categoría y traspasando la idea de poblaciones homogéneas y de conocimientos abstractos y neutrales. La perspectiva interseccional demanda la exploración de las características políticas e históricas de los marcadores de diferencia y permite situar la configuración de las desigualdades vividas y sus relaciones estructurales.	¿Cómo desarrollar investigaciones en perspectiva interseccional que conjuguen las relaciones estructurales y los componentes identitarios? ¿Qué tipo de cambios epistémicos y metodológicos requieren? Cuando se incorporan los marcadores de diferencia, teniendo en cuenta a quienes investigan y a quienes participan en las investigaciones, ¿qué cambios ocurren en las tesis? ¿Cuáles son las resistencias y las dinámicas que impiden hacer investigación con los aportes de la perspectiva interseccional? ¿Cómo se establece la interseccionalidad entre desigualdades en los debates hegemónicos sobre la investigación? ¿Hasta qué punto la interseccionalidad traspasa las fronteras de la investigación inicial, es discutida y puesta en práctica en el trabajo de campo? ¿Los contextos culturales y los contextos institucionales influyen la configuración de experiencias y el modo de interiorizar las situaciones de discriminación y de privilegio? ¿Cómo pensar los marcadores de diferencia y los regímenes de desigualdad en la investigación en curso? ¿Las iniciativas antidiscriminación constituyen una base para repensar las desigualdades?
Las experiencias situadas constituyen la base de la transformación social.	¿Por qué las desigualdades constituyen un asunto de interés para la tesis? ¿Hasta qué punto y con qué nivel de articulación se han incorporado en el contexto universitario los cambios epistemológicos y metodológicos más contemporáneos en materia de desigualdades? Si las transformaciones estructurales de la universidad ameritan cambios en los modos de hacer investigación académica, ¿de qué manera las desigualdades son discutidas y tratadas en combinación con otras desigualdades?

Pedagogías. Las formas de trabajo usadas regularmente en los seminarios de investigación son permeadas por los contenidos y las reflexiones propias de la perspectiva interseccional.

Evaluación. La evaluación de los usos de la perspectiva interseccional en el quehacer investigativo abarca la autoevaluación individual y colectiva de la experiencia durante el semestre. Y, como parte del proceso, exige la problematización de las iniciativas propias con base en preguntas, debates y diálogos a compartir en el foro permanente.

> "[…] mi interés se cohesiona con el de una de mis colegas en formación con quien inicié un trabajo conjunto en clase acerca de investigación y propuesta de trabajo de grado, el cual culmina con el interés común por realizar un proceso de identificación y reconocimiento de la situación actual en materia de inclusión en la Universidad Nacional de Colombia, mediante un análisis interseccional, para examinar los diferentes entrecruzamientos de marcadores de diferencia".
>
> Karem Cerón

Componente 3. Inclusión social y equidad institucional

Reflexiones previas. La analista Anna Goetz considera que la justicia de género constituye el camino para la desestructuración de las desigualdades entre mujeres y hombres, así como para adoptar medidas concretas orientadas a reparar las desventajas inherentes a la subordinación de las mujeres de todas las condiciones en el mundo social. Las injusticias de género son recreadas permanentemente en las instituciones sociales incluidas la familia, la comunidad, el mercado, la escuela, el Estado o las instituciones universitarias.

De una manera u otra, estas instituciones están convocadas a participar activamente en los procesos de desvelamiento, denuncia, problematización y transformaciones político-legales de las desigualdades e inequidades. Por eso, entender las justificaciones ideológicas y culturales para transformar la inclusión

social implica identificar otras rutas que contribuyan a desestructurar las desigualdades e inequidades en las instituciones universitarias, sobre todo aquellas referidas a la evaluación de las políticas inclusivas vigentes en cada institución.

PASO 18. Evaluación de políticas y programas: participación periódica de quienes se benefician

Nombre. La exclusión social y la inequidad en el interior de la institución. Contribuyendo a mejorar las medidas inclusivas desde las experiencias de sus beneficiarios y beneficiarias.

Intensidad horaria semanal. Cuatro (4) horas presenciales y diez (10) horas no presenciales durante mínimo un semestre académico.

Descripción. Un multigrupo diverso conformado por estudiantes beneficiarios y beneficiarias de los programas, o a quienes van dirigidas las políticas de equidad, igualdad o inclusión vigentes en la institución, que asuma la tarea de reflexionar y dialogar con algunas autoridades universitarias, funcionarias y funcionarios encargados de las políticas inclusivas, se reúnen para analizar el sentido, los efectos (deseados o no), las limitaciones, los logros, las oportunidades para mejorar y los impactos desencadenados por los programas, usando como fuente sus propias experiencias y las de otros y otras estudiantes que también han sido destinatarios o destinatarias de estas medidas. A partir de las propuestas surgidas de parte de las poblaciones que se han recogido en el ejercicio, el multigrupo sugerirá acciones que la institución y las poblaciones específicas puedan desarrollar para contribuir a mejorar los alcances e impactos del programa analizado.

Objetivos. Reunir diversidad de experiencias situadas identificadas entre la población beneficiaria de determinado programa, política o medida de inclusión social o equidad vigente en la institución para que participen en procesos de evaluación a partir de su vivencia.

Comprender y articular las experiencias propias en torno al programa evaluado, desde una perspectiva interseccional.

> “¿Qué hubiera pasado, si nosotros no hubiéramos alzado nuestras voces y manifestado nuestras necesidades, nuestro inconformismo y nuestra propuesta, como una mínima expresión para solventar la crisis estructural a nivel de facultad? Las respuestas son múltiples, pero te diré dos: 1. Invisibilización total, 2. Asistencialismo y desconocimiento del Acuerdo 036, que garantiza el derecho a la educación (ambiguo) y la accesibilidad”.
>
> Juan Osorio

Acercarse al conocimiento de las medidas inclusivas con que cuenta la institución, analizarlas comparativamente con medidas de ese tipo que desarrollan otras instituciones de la región latinoamericana, consultar los documentos de motivos y rendición de cuentas que produce el programa o instancia encargada de su implementación.

Recoger las experiencias de otras personas que han sido beneficiarias y de funcionarios y funcionarias que han hecho parte del programa evaluado para conocer su valoración del mismo, los impactos que esta medida ha generado en sus propias vidas universitarias y en la comunidad académica en general.

Reunir las propuestas de cambio que pudieran plantear las personas involucradas en el ejercicio evaluativo.

Dialogar sobre el proceso y los resultados del ejercicio con las autoridades de la institución relacionada con el programa evaluado, en un espacio abierto al público destinado a reflexionar sobre las medidas inclusivas y los desafíos de la institución en el camino hacia una convivencia más incluyente y equitativa.

Contenidos según espacios participativo y reflexivo

Espacios participativos	Espacios reflexivos
Conocer los documentos, reglamentaciones, y balances o rendiciones de cuentas que las instancias encargadas de implementar el programa o política evaluada.	¿Cuánto conozco de las normas que reglamentan el programa o la política de la cual me he beneficiado? ¿Cómo se relaciona mi experiencia con los balances e informes de resultados e impacto del programa que se produce oficialmente? ¿Cuánto se corresponde el sentido y los objetivos con los que fue creado el programa o política con la forma de implementación y los efectos que genera actualmente? ¿Cuáles son las instancias encargadas y qué incidencia tienen en el desarrollo del programa o política? ¿Cuáles son algunos aciertos y puntos por mejorar en los esfuerzos que ha hecho la institución para avanzar en el proceso de la inclusión social y la equidad?
Comprender y articular las experiencias propias en torno al programa evaluado, desde una perspectiva interseccional. Recoger las experiencias de otras personas que han sido beneficiarias y de funcionarios y funcionarias que han hecho parte del programa evaluado para conocer su valoración del mismo, los impactos que esta medida ha generado en sus propias vidas universitarias y en la comunidad académica en general.	¿Cómo podría ser la implementación de una política, programa o proyecto desde esta perspectiva interseccional? ¿Cómo se usaría la perspectiva interseccional al ser aplicada en la evaluación del programa o política escogida? ¿Cómo favorecería u obstaculizaría la interseccionalidad a la manera como la institución atiende a la población beneficiaria de este programa o política? ¿Cuán generalizable es mi experiencia a la experiencia de todos y todas las beneficiarias del programa o política evaluada? ¿Desde la interseccionalidad, hay personas a quienes debería priorizarse la atención en este programa o política y otras para quienes no es tan necesario el beneficio? Los y las funcionarias que ejecutan e implementan la política o el programa ¿qué reflexiones han hecho acerca del mismo? ¿Qué sugerencias tienen? ¿Qué pueden aportar desde su experiencia para el mejoramiento de la medida? ¿Cómo sería una norma ideal que beneficiara integralmente a la población destinataria?

Espacios participativos	Espacios reflexivos
Discutir experiencias para comprender las características de las políticas inclusivas implementadas.	¿Las poblaciones beneficiarias se han beneficiado realmente a través de este programa? ¿De qué manera? ¿Es suficiente? ¿Qué propuestas tienen que hacer al programa? ¿Qué desventajas del programa han podido identificar a partir de su propia experiencia? ¿Qué fortalezas del programa fueron determinantes desde su experiencia universitaria? ¿Puede articularse una propuesta estructural a partir de las sugerencias reunidas entre población beneficiaria? ¿Cómo dialogan las opiniones de los y las funcionarias con las experiencias de los y las estudiantes participantes, y con las intenciones que están en la raíz del surgimiento del programa o de la política?
Dialogar sobre el proceso y los resultados del ejercicio con las autoridades de la institución relacionadas con el programa evaluado, en un espacio abierto al público destinado a reflexionar sobre las medidas inclusivas y los desafíos de la institución en el camino hacia una convivencia más incluyente y equitativa.	¿Con qué medios se cuenta para gestionar un cambio que mejore la problemática? ¿Cómo las autoridades universitarias pueden generar los cambios recomendados a partir de la activación de una voluntad política acompañada y persuadida por las poblaciones beneficiarias de programas inclusivos? ¿La estructura universitaria favorece u obstaculiza la implementación de las sugerencias elaboradas? Desde la situación de las autoridades universitarias ¿cómo se aprecian el contexto, la ejecución y los efectos del programa o política? ¿Cómo se teje la acción con las opiniones de funcionarios, funcionarias y estudiantes? ¿Cómo puede la autoridad universitaria contribuir a mejorar el impacto del programa evaluado?

Pedagogías. Cercanas a los fundamentos de las pedagogías feministas y de la educación popular.

Evaluación. La evaluación del proceso de evaluación hace parte de la rendición de cuentas institucional.

Componente 4. Inclusión social y equidad transnacional

Reflexiones previas. La interseccionalidad y la perspectiva interseccional ofrecen múltiples discusiones en la lucha por la erradicación de todas las formas de discriminación, contiene y expresa la complejidad de la vida social para orientar la adopción de decisiones sociales y políticas, y constituye una alternativa analítica para reconocer las experiencias individuales según las posiciones ocupadas en la vida social: marginales o privilegiadas; develar las relaciones estructurales que las afianzan: regímenes de desigualdad; y reconocer posibles caminos para procurar cambios de fondo: acciones colectivas de base.

En este sentido, las instituciones de educación superior de América Latina han adoptado medidas contra la exclusión social pero no han incorporado el análisis interseccional, aunque se conozcan sus ventajas en la lucha por la erradicación de todas las formas de discriminación, su potencial para orientar la adopción de decisiones sociales y políticas, y sus alcances analíticos para reconocer las experiencias situadas según los lugares y las posiciones ocupadas por integrantes del profesorado, del estudiantado y del personal administrativo de acuerdo con clase, género, etnia/raza, discapacidad, sexualidad y edad. La oportunidad académica para superar tales limitaciones la ofrece, desde dentro, el programa transnacional de doctorado promovido por MISEAL.

PASO 19. Doctorado: seminario en perspectiva interseccional

Nombre. Medidas para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior

Intensidad horaria. Tres (3) horas por semana durante el primer año académico

Descripción. En el marco del proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina”, conocido con la sigla MISEAL, se están desarrollando medidas que promuevan e implementen procesos de inclusión social y equidad desde una perspectiva interseccional atendiendo a seis variables o marcadores de diferencia: género, orientación sexual, etnia/raza, condición socioeconómica, edad y discapacidad. Los objetivos son mejorar los mecanismos de acceso y las condiciones que garanticen la permanencia y la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo que pertenecen a grupos desfavorecidos o discriminados en la sociedad; es decir:

1. Desarrollando medidas para mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior para contribuir a cambiar las formas de medir los niveles de exclusión, discriminación e inequidad, y a institucionalizar nuevas medidas de inclusión social y equidad.

2. Incidiendo en la formación de la comunidad universitaria en temas afines a la inclusión y la equidad en perspectiva interseccional para analizar normas y reglamentos institucionales; desarrollar mecanismos para el acceso, la permanencia y la movilidad; y promover la incorporación transversal de la inclusión-equidad en perspectiva interseccional tanto en la enseñanza como en la investigación.

3. Incidiendo en la formación de especialistas en inclusión social y equidad a través de un programa de posgrado transnacional o formación de especialistas que trabajen en el diagnóstico de la exclusión y discriminación, en la planificación, desarrollo e implementación de políticas de inclusión en las instituciones, y en las sociedades latinoamericanas.

4. Ampliando los lazos entre las instituciones de educación superior latinoamericanas; estableciendo una red de intercambio y asesoría entre universidades europeas y latinoamericanas para compartir las experiencias y contribuir a los procesos de integración regional; y consolidando la cooperación entre instituciones que cuenten con proyectos de inclusión social y equidad.

5

Transnacionalizando y armonizando las medidas resultantes del proyecto MISEAL para hacer ajustes y garantizar su aplicabilidad en distintos contextos locales.

"Creo que los factores que influyeron para que se lograra este recorrido conceptual fueron la diversidad de disciplinas y pensamientos con las que contaba el grupo de trabajo; el aspecto que al principio me preocupaba, resultó favoreciendo el trabajo logrado. También la libertad de análisis y la nula restricción en las discusiones o temas tratados, nos permitió cuestionar todo, incluso los marcadores de diferencia".

Andrea Cobos

Objetivos. Formar agentes de cambio social en perspectiva interseccional recogiendo el cúmulo de experiencias locales. Debatir los procesos de análisis interseccional y de armonización transnacional que permitieron la adopción de las medidas de inclusión y equidad establecidas mediante estrategias de trabajo colaborativo.

Contenidos según espacios participativo y reflexivo

Espacios participativos	Espacios reflexivos
Inclusión-equidad en perspectiva interseccional o base para el reconocimiento de las diferencias y las diferenciaciones.	Analizar las posiciones subjetivas de enunciación, comprender las formas de producción del poder, e identificar las situaciones de privilegio, marginalización y resistencia vividas por personas integrantes de distintos grupos sociales.
Indicadores interseccionales a partir de seis marcadores de diferencia: edad/género/sexualidad/discapacidad/condiciones socioeconómicas/raza-etnia, tres dimensiones: ingreso/permanencia/movilidad, y tres grupos sociales: estudiantado/profesorado/personal administrativo.	Analizar los procesos previstos para la incorporación y el uso de los indicadores interseccionales producidos por el proyecto.
Observatorio latinoamericano de la equidad y la inclusión en educación superior como espacio de reflexión.	Hacer otra aproximación a las realidades sociales de las instituciones de educación superior de la región y responder a las demandas poblacionales de políticas y medidas de inclusión social y promoción de equidad que actúen de modo menos encasillados o separados por marcadores de diferencia, dimensiones y grupos sociales.
Normas y programas inclusivos relacionados con el ingreso, la permanencia y la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo.	Analizar en términos socio-históricos la normativa vigente en cada institución socia, con el fin de abordar los marcadores de diferencia de acuerdo con los grupos sociales y las dimensiones de ingreso, permanencia y movilidad.
Experiencias locales heterogéneas como cimientos del proyecto transnacional.	Las experiencias locales se han convertido en una herramienta altamente reflexiva para: 1) impulsar procesos de sensibilización sobre los marcadores de diferencia; 2) involucrarlas en las estrategias de transversalización de la perspectiva interseccional a través de las funciones universitarias de formación e investigación; y 3) reflexionar acerca de las políticas institucionales de inclusión.

Pedagogías. El trabajo colaborativo en perspectiva interseccional traspasa las fronteras del conocimiento experto para dar cabida a los aportes de las pedagogías feministas con sus principios de reconocimiento, escucha, horizontalidad y co-construcción.

Evaluación. Los principios evaluativos en perspectiva interseccional han de ser inclusivos a partir de las experiencias y la autorreflexividad y demandan diversas fuentes de análisis para abarcar la autoevaluación, la coevaluación y la hetero-evaluación de los procesos de formación e investigación.

Para ir cerrando, por ahora de manera provisional, el proceso de construcción vivido colectivamente, y en relación con la aplicabilidad transnacional de la guía, cabe incluir las síntesis comunicadas por diferentes fuentes de interlocución allegadas una vez concluido el proceso de elaboración emprendido. En relación con el momento de armonización proveído por el equipo de transnacionalización, hemos leído con atención:

> La utilización de la "pedagogía popular feminista", la "ruta experiencial" y el énfasis en la "diversidad de experiencias situadas" hacen posible la adaptación de [la Guía] a la diversidad de contextos institucionales y favorece su aplicación transnacional. Así mismo, la variedad de dispositivos institucionales explicados en la guía para hacer transversalidad proveen diversas opciones a las IES; las mismas que pueden seleccionar aquellos que mejor se adapten a su contexto local. Al avanzar en la lectura, se va reflexionando sobre qué dispositivo es más fácil de aplicar a nivel de su propia institución (por ejemplo en FLACSO-Sede Ecuador el paso 17 es muy factible de ser incorporado en los talleres de tesis, espacios ya establecidos en todos los programas) (FLACSO Proyecto Uruguay, *et al*, 2013: 7).

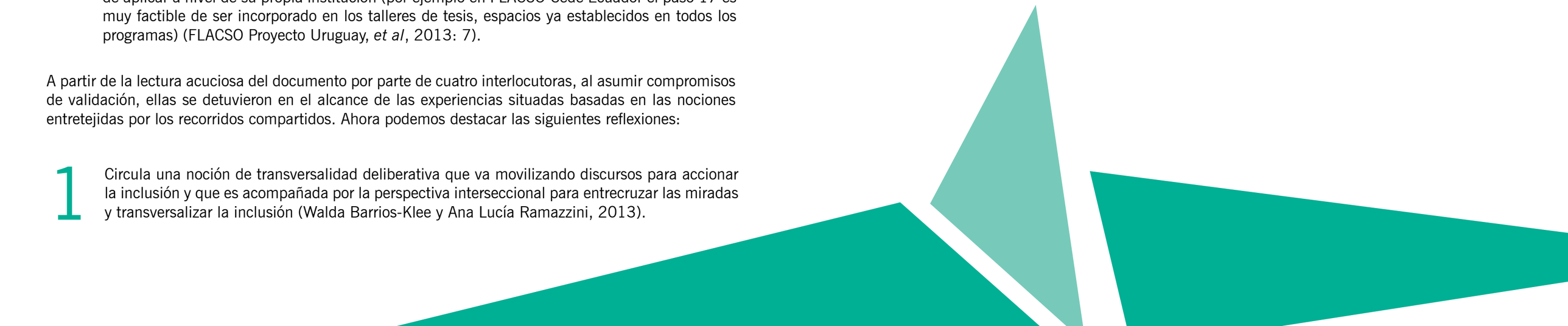
A partir de la lectura acuciosa del documento por parte de cuatro interlocutoras, al asumir compromisos de validación, ellas se detuvieron en el alcance de las experiencias situadas basadas en las nociones entretejidas por los recorridos compartidos. Ahora podemos destacar las siguientes reflexiones:

1. Circula una noción de transversalidad deliberativa que va movilizando discursos para accionar la inclusión y que es acompañada por la perspectiva interseccional para entrecruzar las miradas y transversalizar la inclusión (Walda Barrios-Klee y Ana Lucía Ramazzini, 2013).

2. Aparece la necesidad de abrir espacios de expresión de las identidades desde las rutas o caminos (teorías, acciones, prácticas) que las identidades diversas crean pertinentes recurriendo a apuestas desde lo epistémico y desde lo numérico y, sobre todo, haciendo rupturas culturales (María Belén Cevallos, 2013).

3. Advierte que si bien, en términos ontológicos, una tendencia deliberativa no necesariamente borra las relaciones de poder existentes en las relaciones sociales (Sofía Argüello Pazmiño, 2013), es urgente delimitar los ámbitos de los espacios deliberativos en las instituciones de educación superior para continuar los debates en torno a los marcadores de diferencia y a los modos como están siendo producidas las diferenciaciones.

En síntesis, tanto la problematización de los usos de la transversalidad como los modos en que se siga haciendo la transversalización en instituciones de educación superior de la región latinoamericana, emergen como alternativas políticas y académicas en relación con la desesencialización de las identidades y con los debates en torno a los regímenes de desigualdad.



IV Ruta reflexiva para considerar aspectos presupuestales

Espacio para hacer enlaces a narraciones en audio, en lengua de señas y en idiomas indígenas de acuerdo con las circunstancias de cada país...

Hacer transversalidad también pasa por retomar los debates acerca de los presupuestos y las finanzas públicas. Continuar transversalizando la inclusión social y la equidad implica pensar en asuntos presupuestales como una decisión basada en información desagregada que detalle de manera separada y rigurosa la situación de las mujeres y de los hombres, la cual, junto a los regímenes de desigualdad registrados, reclama la participación activa de la ciudadanía a favor del cambio y sirve para configurar y administrar justicia social y de género, sobre todo porque "la ruta presupuestal es muy importante para romper con los enfoques verticales, centralizados e inequitativos que influyen en la viabilidad de los proyectos" (Análisis de recepción..., 2013).

El principio de no discriminación ha de estar presente en los procesos de asignación presupuestal. Así entendido el presupuesto, además de ser un instrumento de gobierno que demanda acciones de transversalidad, o gender budgeting, contribuye a hacer más transparente la relación entre lo político y lo público, entre las políticas y el gasto, entre las demandas poblacionales y la inversión social, sobre todo cuando se trata de hacer la distribución de los recursos económicos estatales en función de las prioridades políticas, de la diversidad poblacional y de las contribuciones ciudadanas.

> "Siempre me he sentido incómoda cuando por ser quien soy se me pide que cumpla una serie de características con las que no necesariamente quiero identificarme; con las lecturas de las sesiones siguientes, sentí que ya podía darle nombre a mi inconformidad, que ahora podía defenderla porque encontré un porqué la sentía".
>
> Carolina Murillo

Desde una perspectiva crítica, el presupuesto es un elemento transversal que ha de hallarse presente tanto en la toma de decisiones como en las acciones propias de las dependencias de gobierno, y que hace parte de cada uno de los momentos de la elaboración de políticas públicas. Sabiendo que dicha elaboración constituye una vía de expresión de la voluntad política para definir los asuntos de interés común, la toma de decisiones políticas en perspectiva interseccional ha de tener en cuenta a toda la población, como diría la española María Ángeles Durán; igualmente ha de replantear los fundamentos de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por la analista Diane Elson en torno al impacto de las medidas fiscales sobre la igualdad de género, y ha de insistir en que se trata de "un compromiso político y no sólo una voluntad" (FLACSO Proyecto Uruguay, *et al.*, 2013: 5).

La incorporación de la perspectiva interseccional en la estructuración presupuestal remite a la incorporación del género a los presupuestos, una alternativa política interdependiente de la realidad de cada país que demanda procesos creativos y abiertos a la innovación; su implementación se hace a través de planes, programas y proyectos e involucra a los gobiernos, a la sociedad civil y al poder legislativo. Por eso mismo, el ejercicio político subyacente en la elaboración de presupuestos reclama nuevas agendas públicas[51] para que reconozcan los deseos, las experiencias y las alternativas de diversidad de mujeres y de hombres con el fin de impedir la producción de las discriminaciones indirectas descritas por la española Paloma de Villota.

> "Para mí, procurar la interseccionalidad en el trabajo producía la misma encrucijada [...] aquellos aspectos contradictorios que se presentaban en los marcadores de diferencia cuando éstos se constituyen como identidades definidas por patrones y directrices rígidas".
>
> Felipe Henao

La perspectiva interseccional que se está consolidando con la estructuración de nuevas agendas no solamente acoge las prioridades derivadas de la situación concreta de las poblaciones diferenciadas sino que, también, amplía los debates acerca de los procesos de asignación de recursos públicos bajo parámetros técnicos en strictu sensu, o tecnicización presupuestal, y acerca de los procesos de administración basados en decisiones participativas, o democratización para acceder a los recursos. Estas vertientes son inherentes a las dinámicas previstas para implementar la incorporación de género a los presupuestos públicos, mediadas por los debates tecnocráticos y deliberantes de la transversalidad; se le agregan los diálogos entre autoras que se interesan por modalidades que movilicen subjetividades, saberes y recursos, especialmente los simbólicos, para contribuir a la desestructuración de los regímenes de desigualdad, por ejemplo:

[51] Cuestión que remite al denominado enfoque de "cambio de agenda (agenda-setting) con el cual se busca la transformación y la redirección de la misma agenda política para incorporar la perspectiva de las mujeres en el proceso político" (Emanuela Lombardo, 2006: 15).

Mieke Verloo (2005b) parte del enfoque de mainstreaming del 'desplazamiento' de [Judith] Squires (2005). Este modelo pretende superar el dilema feminista entre igualdad y diferencia, trascender las dicotomías de género y abrazar una política de la diversidad, con el fin de construir los regímenes discursivos que crean las propias identidades de género. [Mieke] Verloo coincide con [Judith] Squires en el carácter transformativo del modelo de mainstreaming de 'desplazamiento', pues este último es el que mejor puede adaptarse a las dinámicas del poder de género que requieren un cambio continuo en los objetivos y en las estrategias. Sin embargo, el enfoque de 'desplazamiento' promete más dinamismo y transformación en teoría, pero es difícil de llevar a la práctica política. Por ello, [Mieke Verloo] propone vincular el enfoque transformativo y dinámico del 'desplazamiento' con el empoderamiento de las mujeres, que requiere la organización de un espacio para la articulación de las posiciones feministas sobre des/igualdad de género y la promoción de la agenda política sobre igualdad de género (Emanuela Lombardo, 2006: 15).

Así mismo, y de acuerdo con la literatura especializada, el análisis de la política de ingresos, la política de gastos y los gastos fiscales han de ser los ejes analíticos determinantes de toda iniciativa orientada a hacer presupuestos con enfoque de género o IPEG (J. Rodríguez Torres e Isabel Veiga Barrio, 2010). Mediante un análisis detallado de los presupuestos nacionales o locales, con los aportes de la perspectiva de género, es posible disponer de recursos para que la diversidad de mujeres asuma la toma de decisiones en asuntos de interés colectivo; y para que quienes integran a las diversas poblaciones históricamente excluidas, con datos diferenciados por sexo/ edad/ etnia-raza, sexualidad, clase o capacidad, puedan participar de otras maneras en las instituciones de poder político o en el mercado de trabajo. A la par, convoca a hombres y mujeres para que asuman las labores de reproducción social en igualdad de condiciones.

"Considero que uno de los aportes del grupo más significativos en mi vida es el de crear en mí la necesidad de divulgar los aprendizajes, de llevarlos a todos los lugares y contextos, crear en mí la habilidad de ejecutar acciones no obligadas que transciendan del grupo".

Carolina Murillo

Sin duda alguna, para dejar abierta esta ruta[52], cabe agregar que las transformaciones más destacadas en la planificación de los gastos e ingresos se hallan en el ámbito de los regímenes de desigualdad, es decir, que los procesos de elaboración presupuestal requieren cambios conceptuales, estratégicos y políticos para que los buenos propósitos sean realizables (FLASCO Proyecto Uruguay, *et al.*, 2013). Los centrismos, especialmente los fundamentos androcéntricos de la vida cotidiana, que subyacen a la asignación política de recursos con criterios de la economía de mercado, siguen siendo cuestionados para que reconozcan la diversidad poblacional; esto ocurre cuando se opta por recorrer una ruta presupuestal que reconozca anticipadamente el impacto de las políticas presupuestales sobre el género y sus intersecciones con otros marcadores de diferencia.

[52] Aunque, retomando sugerencias surgidas durante la fase de análisis de recepción, reconocemos las ventajas de los ejemplos, no los abordaremos en esta ruta, dado que toda ejemplificación requiere datos contextualizados, y éstos traspasan los límites de la Guía.

V Ruta indicativa para hacer evaluaciones interseccionales

Espacio para hacer enlaces a narraciones en audio, en lengua de señas y en idiomas indígenas de acuerdo con las circunstancias de cada país…

La evaluación constituye un componente autorreflexivo de lo político en la medida que las acciones públicas de las instituciones requieren análisis desde las instancias internas, lo mismo que a nombre de la ciudadanía. En todo caso, en relación con las políticas inclusivas, se busca que estos procesos evaluativos sean deliberativos[53] y estén orientados a rendir cuentas en concordancia con sus efectos concretos sobre la vida de mujeres y hombres de todas las edades y condiciones.

Aun cuando reconocemos que "la evaluación no debería estar en uno de los últimos ítems, teniendo en cuenta que es continua, participativa y debe estar ligada a una rendición de cuentas" (Análisis de recepción…, 2013), proponemos seguir de cerca la transformación de las exclusiones históricas y la eliminación de las brechas de desigualdad vividas por distintos grupos sociales en términos éticos. Con fundamento en procesos evaluativos que tomen distancia de la instrumentalización técnica de la medición se ha de procurar la reelaboración consciente de formatos de valoración basados en la rendición de cuentas más que en la causalidad entre variables.

PASO 20. Procesos evaluativos

Siguiendo los planteamientos de Fabiola Zermeño (2012: 17 y ss.), los procesos de evaluación constituyen una herramienta de vital importancia si se procura generar información centrada en un conjunto de componentes procesuales. Por eso mismo, la identificación de resultados[54], efectos[55] e impactos[56] constituye una herramienta para garantizar la rendición de cuentas a la ciudadanía, identificar los principales

[53] El uso de metodologías deliberativas con técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, estadísticas y narrativas, documentales y observacionales, directas y contrastivas privilegia "los procesos de identificación, comparación y descripción de las distintas construcciones de la realidad existentes (narraciones, historias de vida, relatos, retórica, hermenéutica) [con los que] se abre un espacio para la creación artística, entendida como la expresión simultánea de un medio para lograr un resultado y de un ideal estético" (Roth, 2008: 75).
[54] Los productos son apreciados a corto plazo de acuerdo con las especificidades de cada uno de los componentes y dentro de un plazo específico.
[55] Los efectos remiten a resultados registrables a mediano plazo mediante contribuciones tangibles e intangibles; ofrecen un panorama de los cambios ya registrados o anticipan los cambios por producirse, con relación a un asunto clave en un tiempo determinado.
[56] Los impactos se relacionan con cambios intencionados por la implementación de una acción concreta.

aprendizajes institucionales, discutir las lecciones dejadas por la experiencia analizada y replantear algunos de los mecanismos evaluados; así como para ampliar los debates acerca de lo que se está haciendo, cómo se está haciendo y qué se está registrando con respecto al tema evaluado.

Por supuesto, la asignación de recursos presupuestales aparece como una realidad impostergable que demanda una evaluación concreta a partir del conjunto de criterios identificados por Emanuela Lombardo (2006: 19-20). La autora comienza por el diagnóstico de la situación de las relaciones de género en el ámbito político analizado, identificando qué estructuras y qué mecanismos están en juego; considera el impacto o efectos diferenciales que el proyecto presupuestario puede tener sobre mujeres y hombres; pregunta por el impacto de la iniciativa sobre las estructuras de género en el escenario por evaluar; cuestiona los efectos sobre los mecanismos que reproducen las desigualdades; y propone evaluar si en su conjunto el proyecto promueve la igualdad de género (formal y de hecho) o promueve la autonomía de las mujeres (la capacidad para las mujeres de decidir sobre sus propias vidas).

> "¿Cuál realmente es el bienestar que queremos? Uno focalizado e ineficaz que aparece como regularidad por las asignaciones presupuestales en competencia por cada facultad, o un bienestar integral que cumpla con su función de totalidad, y construya junto al estudiantado, la propuesta de universidad social que se quiere".
>
> Juan Osorio

En este orden de ideas, cuando se emprenden acciones orientadas a evaluar la inclusión y la equidad en las instituciones, es necesario reestructurar y reorientar los procesos evaluativos con el propósito de repensar los fundamentos de las políticas inclusivas. Por eso mismo, en relación con cada componente de la transversalidad en perspectiva interseccional, adoptamos tres argumentos para repensar los contenidos, la utilidad, la accesibilidad y las implicaciones de su incorporación como base de la evaluación, sobre todo porque consideramos que:

1. Cuando los procesos evaluativos otorgan voz a los distintos agentes críticos, además de fomentar la participación, estos agentes se convierten en co-evaluadores y abren espacios de aprendizaje sobre sus componentes (Yency Cardozo, 2013).

2 Es preciso reconocer que en una apuesta evaluativa mediada por los principios de la rendición de cuentas es posible “sentarse juntos en una mesa de trabajo, en una atmósfera igualitaria, [aunque] no [se] eliminen las distinciones que hay puertas afuera. Todavía son importantes las distinciones de clase, edad, raza, nacionalidad, ocupación, género y otras [por cuanto] la superación de las diferencias de poder y de conocimiento entre los diferentes agentes críticos no es fácil” (Carol Weiss, 1998: 106).

3 Las mediciones previstas “no se hacen en abstracto sino con una intención clara de mejorar los programas y políticas evaluadas, rendir cuentas y responsabilidades o ejemplificar o ilustrar acciones futuras” (María Bustelo, 2003; cita en Defensoría del Pueblo, 2010: 30).

Si bien las evaluaciones pueden estar enfocadas en el diseño, en los procesos o en los resultados, estos pueden referirse solamente a los productos, a los efectos, o a los impactos. En todo caso, cada clase de resultado se centra en cambios específicos. Así, los primeros fijan la atención en productos generados por las actividades del proyecto o del programa que se alcanzan con los recursos suministrados y dentro de un plazo específico (se registran en el nivel operativo o en el desarrollo de capacidades); los segundos remiten a los cambios provocados por las intervenciones y relacionados con el desempeño institucional o de comportamiento; y los terceros pueden ser medidos según las personas participantes en cada dispositivo institucional organizado para hacer transversalidad o para continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación.

Los procesos evaluativos previstos, además de brindar información para valorar los registros, apoyan la rendición de cuentas a (y con) la ciudadanía y se contraponen a la hegemonía de una transversalidad tecnocrática a secas, estandarizada por el positivismo pero que se autocalifica como neutral y universal, es decir, a la instrumentalización de la medición de lo público con herramientas metodológicas distantes de los aportes reflexivos de los agentes críticos. Como consecuencia los procesos de evaluación en perspectiva interseccional se van configurando:

“[…] como instrumento que permita, en los diferentes niveles de responsabilidad, rendir cuentas sobre la gestión y los resultados […], ya que el rendimiento de cuentas debe formar parte indiscutible del sistema democrático. Este rendimiento de cuentas debe darse a varios niveles, incluyendo de forma especial a la ciudadanía: el ciudadano/a tiene derecho a saber no sólo en qué se están empleando los fondos públicos sino también con qué grado de idoneidad, eficacia y eficiencia se están asignando, gestionando y empleando dichos fondos” (María Bustelo, 2001: 33).

PASO 21. Formato de valoración

Entre las configuraciones de los procesos evaluativos interseccionales van surgiendo apuestas para la apreciación estética, en términos de Roth, de las políticas públicas, como las inclusivas, y van siendo estructurados otros formatos de valoración, que si bien son de carácter individual, se están convirtiendo en fuente de reflexiones compartidas a partir de la lectura detenida de las experiencias contenidas en las páginas de la Guía para hacer transversalidad o para continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación. El siguiente es el formato emergente de las rutas posibles trazadas y compartidas desde el Sur geopolítico.

A Por favor valore el texto en términos de la organización de sus contenidos en dos apartados mediados por el diálogo:
Muy de acuerdo___
De acuerdo ___
En desacuerdo___
Muy en desacuerdo___
No aplica___

Puede incluir otros criterios teniendo en cuenta su experiencia…

_____

_____

_____

B

Por favor valore la accesibilidad a la información compartida, en sentido académico y político:
Muy de acuerdo___
De acuerdo ___
En desacuerdo___
Muy en desacuerdo___
No aplica___

Puede incluir otros criterios teniendo en cuenta su experiencia…

_____

_____

_____

C

C. Por favor valore la utilidad de las rutas configuradas en la Guía:
Muy de acuerdo___
De acuerdo ___
En desacuerdo___
Muy en desacuerdo___
No aplica___

Puede incluir otros criterios teniendo en cuenta su experiencia…

_____

_____

_____

D

¿Le interesaría implementar alguna o algunas de las rutas compartidas en el texto?
Sí_____ No_____
No por ahora, pero puede ser en el futuro_____

Si responde afirmativamente, por favor describa brevemente la ruta (o las rutas) de su interés, y enuncie razones para hacerlo:

_____

_____

_____

_____

_____

E

Si decidiera hacer uso de alguna o algunas de las rutas presentadas ¿qué condiciones favorables y qué clase de obstáculos encontraría usted en su institución?
Condiciones favorables

_____

_____

_____

Clase de obstáculos _____

_____

_____

F

Por favor escriba una frase sobre la transversalidad deliberativa y escriba otra frase sobre la perspectiva interseccional:
Transversalidad _____

_____

Perspectiva _____

_____

_____

G Por favor, con base en sus deseos a favor del cambio, enuncie los alcances de la Guía:

_____

_____

_____

H ¿Desea agregar algún otro comentario que haya sido desencadenado al leer el texto?

_____

_____

_____

I Opcional:

Nombre: _____
Institución: _____
Intereses Investigativos: _____
_____

Intereses de trabajo comunitario: _____
_____
_____

E-mail: _____
Fecha: _____

VI Ruta bibliográfica para consultar fuentes...[57]

Espacio para hacer enlaces a narraciones en audio, en lengua de señas y en idiomas indígenas de acuerdo con las circunstancias de cada país...

A Análisis de recepción (2013) "...Rutas posibles desde el Sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación". Documento en formato digital. Bogotá. Diciembre 14.

Anderson, Jeanine (2007). Los estudios de género y sus alcances. En Arango, Luz Gabriela y Puyana, Yolanda (comps.). Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de género, pp. 63-82.

Argüello Pazmiño, Sofía (2013). Evaluación "...Rutas posibles desde el Sur". Formato digital. Vía e-mail. Diciembre 11.

Ávila, Cecilia (2008). Traducción al castellano: Justicia de género, ciudadanía y desarrollo. Primera edición en castellano (enero). Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) y Mayol Ediciones S. A.

B Barrancos, Dora (2005). ¿Por qué y para qué un doctorado de estudios de género en el Mercosur? En Quartim de Moraes, Maria Lygia (org.). Gênero nas fronteiras do Sul. Campinas: Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero-Unicamp, pp. 11-33.

[57] Con las fuentes consultadas queremos reconocer los aportes de las autoras haciendo mención de su(s) nombre(s) y apellido(s) tanto en el texto como en los pies de página y en las referencias, diferenciándolas así de los aportes de los autores, a quienes registramos con las iniciales de sus nombres seguidas de sus apellidos.

Barrios-Klee, Walda y Ramazzini, Ana Lucía (2013). Rutas posibles desde el Sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación. Formato de valoración. Vía e-mail. Noviembre 29.

Becerra, Marina (2013). Observaciones transversalidad. Equipo MISEAL UBA. Vía e-mail.

Bogaletch, Gebre (2013). O el modo de lograr lo imposible. Traducido y adaptado por Gabriela Castellanos del artículo de Tina Rosenberg, "Talking female circumcision out of existence". New York Times, Julio 17. Recuperado de: http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/07/17/talking-female-circumcision-out-of-existence/?_r=0 (VÍDEO: Bogaletch Gebre, 2012-2013 Winner of the King Baudouin African http://www.youtube.com/watch?v=bcF35QmNVH4#t=15).

Branco, Patricia (2008). Do género à interseccionalidade: considerações sobre mulheres, hoje e em contexto europeu. Julgar No. 4: 103-117.

Bustelo, María (2003). ¿Qué tiene de específico la metodología de evaluación? En Bañón I Martínez, R. La evaluación de la acción y de las políticas públicas. Madrid: Díaz De Santos.

Bustelo, María (2001). La evaluación de las políticas públicas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómico en España: 1995–1999. Madrid: Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid.

C

Cardozo Vásquez, Yency Soleydy (2013). Aprendizajes para una política de universidad inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia. Investigación de maestría (documento de trabajo). Bogotá.

Cevallos, María Belén (2013). Rutas posibles desde el Sur. Evaluación de la guía. Vía e-mail. Noviembre 29.

Curiel, Ochy (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. Nómadas, No. 26: 92-101.

D

Darré, Silvana (2013). Maternidad y tecnologías de género. Buenos Aires: Katz Editores.

Defensoría del Pueblo (2010). Protocolo para incidir en la gestión del seguimiento y evaluación de la política pública con enfoque de derechos en lo regional y local. Bogotá: Delegada para la Dirección del Seguimiento, Evaluación y Monitoreo de las Políticas Públicas para la Realización de los Derechos Humanos. Programa de Seguimiento de Políticas Públicas en Derechos Humanos.

Del Valle, Teresa (2007). Estudios de género: una mirada evaluativa desde el Cono Sur. En Arango, Luz Gabriela y Puyana, Yolanda (comps.). Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de género, pp. 47-62.

Deneulin, Severine y Shahani, Lilia (eds.) (2009). An Introduction to the human development and capability approach: freedom and agency. Londres: Earthscan.

Desigualdades.net - Red Internacional de Investigación sobre Desigualdades Interdependientes en América Latina (2013). Investigación. Área de investigación transversal IV: Teoría y metodología. Recuperado de: http://www.desigualdades.net/es/investigacion/perspectivas_teoricas_y_metodologicas/index.html

E

Equipo de Nicaragua (2013). De parte del equipo de Nicaragua. Octubre. Comunicación vía e-mail.

Equipo de trabajo estudiantil (2013). Hacia el análisis interseccional en la Universidad Nacional de Colombia. Participación de estudiantes que ingresaron por programas de admisión especial o son cobijados por políticas inclusivas. Universidad Nacional de Colombia-Proyecto MISEAL.

Equipo de transnacionalización (2013). Comentarios/sugerencias/preguntas para la guía para la transversalización de la perspectiva interseccional. Reunión en El Salvador. Octubre. Comunicación vía e-mail.

Equipo MISEAL Costa Rica (2013). Tercer momento previo a la construcción de guías de transversalización: ¿Cuál es el sentido de la transversalización o las razones por las cuales han elegido el texto o los textos? Septiembre. Comunicación vía e-mail.

Equipo responsable MISEAL Colombia (2013a: junio). Avances para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la enseñanza y la investigación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Equipo responsable MISEAL Colombia (2013b: julio). Por la transversalización de la inclusión social y la equidad en la enseñanza y la investigación en perspectiva interseccional. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Equipo responsable MISEAL Colombia (2013c: agosto). Transversalización de la inclusión social y la equidad. Recorridos para su incorporación institucional en perspectiva interseccional. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil (2013a). Marco Zero. Documento de indicadores. Campinas: Documento digital de trabajo.

Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil (2013b). Produto 1: Desigualdades heterogêneas: instituições de ensino superior e os contextos nacionais. Campinas: Documento digital de trabajo.

Esteves, Ana y Santos, Diana (2013). Problematizando la transversalidad. Cuarto ejercicio de transversalización. Transversalidad en perspectiva interseccional. Octubre 9. Comunicación vía e-mail.

Expósito Molina. Carmen (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. Investigaciones Feministas, Vol. 3: 203-222.

F

Femenías, María Luisa (2010). Propuestas para una enseñanza no sexista de la filosofía. En Espinosa Miñoso, Yuderkys (coord.). Aproximaciones críticas a las prácticas teoricopolíticas del feminismo latinoamericano. Buenos Aires: En la Frontera, pp. 141-151.

FLACSO Proyecto Uruguay; FLACSO Sede Chile; FLACSO Sede Ecuador; Universidad de El Salvador (2013). Guía de transversalidad “Rutas posibles desde el Sur”: Comentarios a la Guía de transversalización. Aplicabilidad transnacional de la guía. Documento digital. Comunicación vía e-mail. Octubre.

Franken, Martha (2009). Visions for politicians: opportunities and threats of intersectionality. In Franken, Martha; Woodward, Alison; Cabó, Anna and Bagilhole, Barbara M. (eds.). Teaching intersectionality. Putting gender at the centre. Utrecht: ZuidamUithof Drukkerijen, pp. 101-109.

Gómez Castro, Ana Yineth (2013a). Conversación con funcionarias lideresas del Programa de Gestión de Proyectos. Dirección de Bienestar Universitario. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, julio 24.

Gómez Castro, Ana Yineth (2013b). La interseccionalidad como construcción transformadora. La experiencia del proyecto MISEAL. Ponencia en el marco de la intervención colectiva Inclusión y equidad en perspectiva interseccional. VI Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, III Foro de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad y Jornada Interuniversitaria sobre Biblioteca Accesible. Bogotá, agosto 28-29-30.

Gómez Castro, Ana Yineth (2013c). Precisiones sobre la manera como la Universidad Nacional de Colombia calcula el valor de derechos de matrícula de los y las estudiantes de pregrado basándose en su situación socioeconómica. Documento de trabajo. Mayo 2013.

H

Hancock, Ange-Marie (2007). When multiplication doesn’t equal quick addition: examining intersectionality as a research paradigm. Perspectives on Politics. Vol. 5, No.1: 63-79.

Herrera, Gioconda (2007). ¿Cuarto propio o diseminación? Los programas de estudios de género desde la experiencia ecuatoriana. En Arango, Luz Gabriela y Puyana, Yolanda (comps.). Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género, pp. 99-114.

K

Korol, Claudia (2010). Hacia una pedagogía feminista. Pasión y política en la vida cotidiana. En Espinosa Miñoso, Yuderkys (Eoord.). Aproximaciones críticas a las prácticas teoricopolíticas del feminismo latinoamericano. Volumen 1. Buenos Aires: En la frontera, pp.37 y ss.

L

La Barbera, María Caterina (s.f.). Género y diversidad entre mujeres. Centro de Ciencias Humanas y Sociales, C.S.I.C. Proyecto I+D FFI2009-08762 (documento multicopiado).

León, Magdalena (2007). Tensiones presentes en los estudios de género. En Arango, Luz Gabriela y Puyana, Yolanda (comps.). Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género, pp. 23-46.

Lombardo, Emanuela (2006). Mainstreaming, evaluación de impacto y presupuesto de género: conceptos y criterios. En De la Fuente Vásquez, Maria y Ortiz, Laia (coords.). Presupuestos locales en perspectiva de género. Barcelona: Institut de Ciènces Polítiques i Socials.

Lopes, Maria Margaret e Da Costa, Maria Conceição (2005). Problematizando ausências: mulheres, gênero e indicadores na Historia das Ciências. Em Quartim de Moraes, María Lygia (org.). Gênero nas fronteiras do Sul. Campinas: Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero-Unicamp, pp. 75-83.

Lorey, Isabell (2008). Critique and category. On the restriction of political practice through recent theorems of intersectionality, interdependence and critical whiteness studies. Translated by Mary O'Neill. Kritik. Recuperado de: http://eipcp.net/transversal/0806/lorey/en consultado

Luna Carmona, María Teresa (2009). La formación de maestros/as: un proyecto estético-narrativo. Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Ponencia 2º Congreso Mundial y 9º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. México (documento impreso).

M

Maffía, Diana (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, Vol. 12, No. 28: 63-98.

Martínez Sinisterra, Rossih Amira (2009), La etnoeducación como práctica de resistencia. Periódico La Uramba, No. 02, Agosto. Órgano de Comunicación del Colectivo de Estudiantes Universitari@s Afrocolombian@s –CEUNA-.

Matsuda, Mari (1991). Beside my sister, facing the enemy: legal theory out of coalition. Stanford Law Review, Vol. 43, No. 6: 1189.

McCall, Leslie (2005). The complexity of intersectionality. Signs, Vol. 30, No. 3: 1771-1800.

Medidas para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior de América Latina -MISEAL- (2013). Plan operativo anual (POA). Documento digital.

Mendoza, Breny (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Espinosa Miñoso, Yuderkys (coord.). Aproximaciones críticas a las prácticas teoricopolíticas del feminismo latinoamericano. Buenos Aires: En la Frontera, pp. 19-36.

MISEAL (2011). Resumen ejecutivo. Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL). Documento digital.

Mohanty, Chandra (1988). Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourse. Feminist Review, No. 30: 61–88.

Molyneux, Maxine (2008). Reconfigurando la ciudadanía. Perspectivas de la investigación sobre justicia de género en la región de América Latina y el Caribe. En Mukhopadhyay, Maitrayee y Singh, Navsharan ([2007] 2008). Justicia de género, ciudadanía y desarrollo. Bogotá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) y Mayol Ediciones S. A., pp. 47-90.

Munévar M., Dora Inés (2013a). Formación de políticas y transformación de subjetividades. En VV. AA. Discapacidad y política. Serie temática No. 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social.

Munévar M., Dora Inés (2013b). Componentes del sistema de indicadores en perspectiva interseccional. Documento digital de trabajo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Abril 19.

Munévar M., Dora Inés (2013c). Lecturas relacionales, reflexiones situadas y comentarios en contexto. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Documento digital de trabajo. Miércoles 11 de septiembre.

Munévar M., Dora Inés y Gómez Castro, Ana Yineth (2013a). Transversalidad en perspectiva interseccional. Equipo responsable Proyecto MISEAL. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Documento de trabajo. Septiembre 16.

Munévar M., Dora Inés y Gómez Castro, Ana Yineth (2013b). Hacia el análisis interseccional en la Universidad Nacional de Colombia. Fase 1: experiencias estudiantiles de ingreso, permanencia y movilidad académica por programas de admisión especial en la sede Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Proyecto en el marco de MISEAL Colombia. Junio 30.

Munévar M. Dora Inés y Munévar M., Militza Catalina (2007). Violências esculpidas. Em Jonas, Eline (coord.). Violências esculpidas - Notas para Reflexão, ação e politicas de gênero. Goiânia: Editora UCG, pp. 61-88.

Muñoz, H. (2013). Más juventud en política para transformar la sociedad. Blog Humanum. PNUD. Área de reducción de pobreza, ODM y desarrollo humano. Dirección Regional para América Latina y el Caribe. Publicado el 15 de octubre.

N

Nagar, Richa & Geiger Susan (2007). Reflexivity and positionality in feminist fieldwork revisited. In Tickell, A; Sheppard, E.; Peck, J. & Barnes, T. (eds.). Politics and practice in economic geography. London: Sage, pp. 267-278. Recuperado de: http://www.tc.umn.edu/~nagar/documents/NagarandGeigerfinaldraftReflexivityandPositionalityinFeministFieldworkjan07.pdf

Nash, Jennifer (2008). Re-thinking intersectionality. Feminist Review, Vol. 89: 1-15.

O

Osorio Vargas, J. D. (2013). Teorización y acción política o relaciones entre academia y personas en situación de discapacidad. Ponencia en el marco de la intervención colectiva. Inclusión y equidad en perspectiva interseccional. VI Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, III Foro de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad y Jornada Interuniversitaria sobre Biblioteca Accesible. Bogotá, agosto 28-29-30.

P

Pañuelos en Rebeldía (2007). Aprendizajes compartidos. En Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Colección Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: Editorial el Colectivo.

Portocarrero Lacayo, Ana Victoria (2012). Retos de la inclusión social en las IES: Vínculos entre interseccionalidad y justicia epistémica. Nicaragua: Universidad Centroamericana UCA, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG).

Puyana, Yolanda (2007). Los estudios de mujer y género en la Universidad Nacional de Colombia. En Arango, Luz Gabriela y Puyana, Yolanda (comps.). Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género, pp. 115-151.

R

Rodríguez Torres, J. y Veiga Barrio, Isabel (2010). Guía para incorporar la perspectiva de género en los presupuestos de las entidades locales. Granada: Diputación de Granada. Delegación de Igualdad.

Roth, A. N. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? Estudios Políticos, No. 33: 67-91.

S

Secretaría de Equidad de Género para las Mujeres. Gobernación de Antioquia (2011). Experiencia del proceso de formación de multiplicadoras. Proyecto Cooperación para la Equidad. Programa Antioquia Medellín - Bizkaia Bilbao - AMBBI-. Escuela de Liderazgo Femenino (ELF). Reflexión desde la práctica de la pedagogía crítica feminista.

Squires, Judith (2009). Multiple inequalities, intersectionality and gender mainstreaming: potential and pitfalls. In Franken, Martha; Woodward, Alison; Cabó, Anna and Bagilhole, Barbara M. (eds.). Teaching intersectionality. Putting gender at the centre. Utrecht: ZuidamUithof Drukkerijen, pp. 53-63.

Squires, Judith (2005). Is mainstreaming transformative? Theorising mainstreaming in the context of diversity and deliberation. Social Politics, Vol. 12, No. 3: 366–388.

V

Verloo, Mieke (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. European Journal of Women's Studies, Vol. 13, No. 3: 211-228.

W

Weiss, Carol (1998). Evaluation. Methods for studying programs and policies. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Y

Yuval Davis, Nira (2005). Gender mainstreaming och intersektionalitet. Swedish Journal of Women's Studies (Kvinnovetenskaplig tidskrift), No. 2/3: 19-30.

Z

Zermeño, Fabiola (2012). Cerrando el círculo. Ruta para la gestión de evaluaciones de políticas públicas de igualdad de género. Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe. Agència Catalana de Cooperación.

Zuluaga, Alba Lucía y Bermúdez, Suzy (1997). Aproximaciones al concepto de paz. En otras palabras, Vol. 4: 7-25, Monográfico Mujeres, guerra y paz.

VII Ruta para atesorar sentidos y significados: un glosario inconcluso

Espacio para hacer enlaces a narraciones en audio, en lengua de señas y en idiomas indígenas de acuerdo con las circunstancias de cada país...

¡Vamos a construir la Ruta del Glosario! En esta sección se espera que agrupemos y comentemos palabras que hacen parte de la Guía para facilitar la comprensión que el público lector haga de sus páginas. Se espera también que las palabras se presenten de manera ordenada y se ubiquen en un lugar de rápido acceso para agilizar su consulta. Detrás de estas expectativas circula el poder de la experticia y se da al autor o autora la facultad de seleccionar cuáles son las palabras "difíciles" para quienes van a leer el texto y cuáles las que hacen parte del conocimiento común y, con esto, se define qué se debe conocer y qué es aceptable ignorar.

Se supone que quienes escriben los textos suelen utilizar conceptos complejos que no son del dominio del público -a quien paradójicamente se dirige el mensaje- y, en consecuencia, se hace necesario explicar y comentar en sección separada cada uno de los términos que no son accesibles por su complejidad. Y, finalmente, se supone que basta con que el público lector consulte el glosario para que incorpore lo que se debe saber.

En este sentido, para nosotras la construcción del glosario implicaría elaborar una **Ruta para atesorar sentidos y significados** a modo de **glosario inconcluso**, recurriendo a nuestra propia experiencia como agudas lectoras. Nos propusimos, entonces, superar la noción de glosario como espacio meramente informativo al que se acude rápidamente para consultar antes de retomar la lectura fluida del texto. Nos inclinamos por proyectar espacios para acervar, reflexionar o discutir conceptos considerados claves para pensar.

Optamos por compartir espacios donde íbamos a incorporar algunos términos que han sido claves para quienes realizan lecturas conscientes. Así como en la música los momentos de silencio son tan fundamentales como los momentos de sonidos, recorrer las rutas de esta Guía es tan importante como hacer rodeos, desacelerar lecturas para tomar nota de ideas, reflexiones, conceptos, o para detenerse a entender y discutir nociones, significaciones y sabores que van quedando tras el ojeo y el hojeo de sus páginas.

En consecuencia, seleccionamos sólo algunas palabras que sospechamos de interés para el público lector por ser centrales en la Guía, porque su uso puede ser inusual en la cotidianidad, o porque tienen múltiples acepciones en el amplio campo de estudio en el que se enmarca la Guía. No obstante, de ninguna manera pretendemos que esta selección agote la cu-

riosidad, ni mucho menos que las explicaciones ofrecidas sacien esas curiosidades mostrándose como verdades autocontenidas; por el contrario, pretendemos que esta ruta incentive la discusión sobre los planteamientos conceptuales y políticos que contiene el documento completo.

Esta ruta se presenta como un recurso para que los lectores y las lectoras puedan detenerse en medio de las exploraciones del texto a cavilar sobre el sentido y uso de algunos términos y para relacionar lo leído con los contextos concretos que habitan en la Guía. Puede usarse además para registrar las propias rutas conceptuales y políticas que se anduvieron al leer el texto, y para continuar alimentando el documento con sus experiencias. En otras palabras, esperamos atesorar este glosario con los sentidos y los significados aportados por quienes se disponen a leer nuevamente las páginas ya expuestas.

A

Agente: “alguien que actúa y produce cambio” (Sen, 1999: 19, citado por Severine Deneulin y Lilia Shahani, 2009)…

Advocacy: “La palabra advocacy no se traduce fácilmente al castellano; sin embargo, es ampliamente usada por los movimientos de mujeres y de derechos humanos y por tal motivo se decidió dejarla en inglés. Un significado aproximado de advocacy sería cabildeo por/y defensa de una causa” (Cecilia Avila, 2008: viii, nota 1).

B

Binarismos, Esencialismos, Universalismos, Determinismos: formas hegemónicas de entender y significar el mundo, las identidades, los conocimientos, la historia, los grupos sociales, que restringen las posibilidades de agencia, de resistencia, y desconocen la heterogeneidad que nos circunda.

C

Complejidades alta, media y baja de las instituciones de educación superior: em função de cinco critérios: tamanho das IES (macros e grandes; médias; pequenas e micros) consideradas em relação ao número de alunos, docentes e funcionários; número de faculdades; número de campi e oferta de cursos de graduação e pós-graduação. […] Em relação ao grupo “baixa complexidade”, a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação constitui um critério eliminatório para “média complexidade” e “alta complexidade”. Para a categoria “média complexidade” também foram adotados 5 critérios e para a categoria de “alta complexidade”, seis critérios. Deve ser notado que esses critérios foram construídos com base nas características desse conjunto de IES, valendo-se de seus indicadores em relação a diversos aspectos. Para uma IES se classificar como “média complexidade” ela deve atender 3 dos 5 quesitos da categoria; para se classificar como de “alta complexidade”, deve atender 4 dos 6 quesitos estabelecidos para essa categoria (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013b: 42, 43).

Condiciones favorables: la vigencia del tema y la posibilidad de encontrar un camino real para la transversalización (la acción deseada pero que generalmente se queda sin hacer por no saber por dónde empezar). Las condiciones favorables, para el caso de FLACSO, se centran en que existe un apoyo y aval desde la Dirección a las actividades del MISEAL y además que desde el Programa de Género de la institución se cuenta con la legitimidad para hacerlo.

Clase de obstáculos: la voluntad política de las autoridades, el presupuesto… Los obstáculos a los que nos enfrentaríamos serían básicamente la coordinación de los tiempos y agendas de los equipos de FLACSO, ya que aunque somos una institución pequeña en comparación a las otras socias, las dinámicas que tenemos son complejas.

D

Desigualdad en términos conceptuales: herramienta crítica que, por su potencial de cuestionamiento a las relaciones de poder, permite explicar los modos como ocurre la producción y la reproducción de las brechas históricas entre grupos sociales; en dicha producción/reproducción influyen los marcadores de diferencia y las asimetrías de poder…

Dispositivos institucionales para usar la transversalización: unidad que dispone de mecanismos de regulación y procesos que permiten sustentar la transversalización de género.

Despolitización y tecnificación del enfoque de género: "[…] la despolitización que han sufrido estos conocimientos, despojados de la propuesta política emancipatoria [remite a], su tecnificación, cuando se busca elaborar baterías de instrumentos, guías y manuales de operaciones para incorporar el enfoque de género a las políticas públicas" (Teresa del Valle, 2007: 53).

E

Equidad: medidas diferenciadas que facilitan los ajustes necesarios de acuerdo con las particularidades de personas o grupos sociales para remediar desigualdad de oportunidades. Implica una labor entretejida entre "el ser conscientes de la diferencia y de esta como enriquecimiento; el favorecer la heterogeneidad de manera que ella se desarrolle; el otorgar reconocimiento de igual valor a los seres humanos buscando superar los componentes estructurales que nos dividen en forma discriminada y discriminatoria; y el ser conscientes del referente a partir del cual se percibe, se estudia y nos relacionamos con lo que consideramos "diferente" (Elizabeth Quiñones, 1997; Adela Cortina, 1997; citadas en Alba Luz Zuluaga y Suzy Bermúdez, 1997: 11).

Etnia/raza/color: además de evocar las raíces de la perspectiva interseccional, el black feminism, esta noción contiene críticas de académicas del Sur situadas en el Norte y de activistas feministas del Sur. Se suele recurrir a esta categoría para traspasar los límites de las identidades ancladas en esencialismos o determinismos.

Evaluación de efectos: los efectos remiten a resultados registrables a mediano plazo mediante contribuciones tangibles e intangibles; ofrecen un panorama de los cambios ya registrados o anticipan los cambios a producirse, con relación a un asunto clave en un tiempo determinado.

Evaluación de impactos: los impactos se relacionan con cambios intencionados por la implementación de una acción concreta.

Evaluación de resultados: los productos son apreciados a corto plazo de acuerdo con las especificidades de cada uno de los componentes y dentro de un plazo específico.

F

G

Gender mainstreaming: es una estrategia a favor de la igualdad y de lucha contra la discriminación y es un instrumento de política pública, ya sea en relación con el género o con los otros marcadores de diferencia

H

I

Interseccionalidad: teóricamente es modelo, punto de vista, o perspectiva para analizar las diferencias sociales de manera que se comprenda el contexto en el que operan las relaciones sociales de poder para encontrar las relaciones que hay entre las órdenes de dominación que configuran, de manera relacional y situada, las desigualdades múltiples. Abarca dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales para apreciar sus dinámicas históricas; esto es, en la medida en que la exclusión de alguien ocurre respecto a algunas dimensiones se amplían las desventajas en otras, así la realidad muestra la marginación material / simbólica de ciertos individuos tanto por las relaciones estructurales como por componentes identitarios.

Inclusión social:

Inclusión social y equidad: cimientos necesarios para hacer transversalidad sabiendo que “el análisis crítico de las experiencias generadoras de políticas de inclusión y equidad existentes en las instituciones de educación participantes en MISEAL, […] ofrece instrumentos y herramientas para entender la complejidad de los procesos de in/exclusión desde una perspectiva múltiple e interseccional” (MISEAL, 2011).

J

K

L

Lobby: forma de sensibilización, movilización, diálogo, presión y negociación política. Se ha usado en experiencias situadas en el Norte geopolítico tales como: Enhancing gender equity; Equality and empowerment of women; Fostering community participation; Leadership development; Coalition building; Networking; Political Lobbying; Promoting legislative change; Briefing media; Counteracting opposition. Stakeholders of advocacy; Decision makers; Allies and partners; and Resistant groups.

M

Multigrupo: agrupación humana situada y formada por diversidad de mujeres y hombres que opera a partir del análisis interno, o desde dentro, pero con alcances comparativos en relación con cada categoría y sabiendo que al tomar como foco principal a las desigualdades se producen una serie de cambios conceptuales y empíricos (Equipo responsable proyecto MISEAL Brasil, 2013a: 8-9). Sujeto de análisis de la interseccionalidad y elemento metodológico fundamental en la estrategia de transversalidad participativa propuesta en esta Guía.

Marcador de diferencia:

N

Nociones de transversalidad emergentes: acercamiento al concepto de transversalización tal como emerge de las experiencias reportadas

Noción politizada: la práctica se corresponde con principios e iniciativas de movilización (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013c).

Noción divergente: la práctica aborda de manera crítica la noción normalizada de transversalización (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013c).

Ñ

O

P

Pedagogías feministas: campo de acción y teorización que conjuga las bases de la educación popular con los fundamentos de los feminismos. También llamado “Pedagogía crítica feminista” y “Pedagogía popular feminista”. Las pedagogías feministas promueven la reflexión sobre la propia experiencia en la construcción de saberes, siguen un método dialógico, animan relaciones horizontales, y se alimentan de la crítica y la autocrítica permanente.

Perspectiva interseccional: comienza por entrecruzar las miradas para transversalizar la inclusión, continua con la posibilidad de transversalizar desde lo epistémico, desde lo numérico, haciendo rupturas culturales. De este modo, con un análisis en perspectiva interseccional, el proceso multidimensional y el carácter dinámico de las exclusiones e inequidades surge a partir de la identificación de las relaciones estructurales en franca interacción con los componentes identitarios.

Población palenquera: un término que busca acentuar el reconocimiento expreso a las mujeres y hombres de San Basilio de Palenque, pueblo inspirado en la lucha por el respeto de la identidad y de los derechos de la población afro en Colombia.

Población raizal: un término que pretende reconocer e incluir a las mujeres y los hombres del archipiélago de San Andrés y Providencia, cuyas raíces culturales afroangloantillanas configuran prácticas socioculturales diferenciadas de otros grupos de la población afrocolombiana continental, particularmente a través del idioma y la religiosidad, en su mayoría de origen protestante.

Población PAES: “Estudiante PAES” o “población PAES” es la forma como se llama comúnmente a los y las estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia que ingresan a través de alguno de los Programas de Admisión Especial –PAES–.

Q

R

Reflexiones geopolíticas y experiencias situadas: cuestiones que evocan los alcances de la hegemonía ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica, los efectos de sus avances, los fundamentos de las formas impuestas de conocer y los límites del distanciamiento entre lo cognoscible y lo cognoscente para dar paso a las subjetividades incluyentes, los contextos multidimensionales, los modos de interpretación deliberativa y las vías de transformación colectiva.

S

Situación: nace en el reconocimiento de los eventos que llevan a la significación de las personas conforme a cánones estructurados, esto mediando su relación con los campos en los que puedan verse involucradas. Las categorizaciones dadas en las situaciones establecen e institucionalizan la diferencia incorporándola en las relaciones de las personas con el mundo, determinando que conforme a las categorías se establecen posiciones en la estructura, y que estas categorías se encuentran jerarquizadas conforme a la hegemonía imperante, limitando o promoviendo su accionar en cada uno de los campos.

Situaciones etarizantes, generizantes, etnorracializantes, estratificantes, sexualizantes, y desempeñizantes: expresiones emergentes en los debates del equipo de trabajo estudiantil de acuerdo con los regímenes de desigualdad analizados en el multigrupo de la UNAL y según los contextos universitario, nacional y transnacional circundantes.

T

Tendencia de transversalidad participativa y deliberante: forma de transversalizar afín a la democracia deliberativa. Es adecuada para construir acciones situadas y promover el interés de transformar partiendo tanto de las perspectivas teóricas como del sentir de las personas. Es legitimada en términos políticos por una apuesta inclusiva vinculada a la concienciación, la diversidad y la ciudadanía, por tanto el diálogo es vital para confrontar la tendencia tecnocrática de los usos de la transversalidad y para convocar la participación de diversos grupos sociales.

Tendencia de transversalidad tecnocrática: forma de transversalizar que tiende a desarrollarse para dar cumplimiento a intencionalidades profesionales o corporativas. Implica la puesta en escena del conocimiento experto en todas las políticas, las estrategias, los programas, las actividades administrativas y financieras y la cultura institucional de una organización o instancia. De esta tendencia son propias las labores de facilitación con agendas preestablecidas y funciones ordenadas por personas que actúan desde la experticia y la instrumentalización de la medición de lo público con herramientas metodológicas distantes de los aportes reflexivos de los agentes críticos.

Transversalidad deliberativa: estrategia para continuar movilizando discursos para accionar la inclusión y abrir espacios de expresión de las identidades desde las rutas o caminos (teorías, acciones, prácticas) que las identidades diversas crean pertinentes.

Transversalidad para la Unión Europea: la primera norma europea antidiscriminación se focalizó en el género. Las políticas de género en la Unión Europea suelen ser identificadas en términos de los cambios ocurridos a través de acciones orientadas a la igualdad de oportunidades, con acciones afirmativas y en términos de transversalidad o gender mainstreaming. Este instrumento ha sido definido por la Comisión Europea como la organización o reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de todas las políticas, de modo que se incorpore la perspectiva de una igualdad de géneros a todos los niveles y en todas las etapas por los agentes normalmente involucrados en la confección de políticas.

Transversalidad/Transversalización: intervenir o modificar prácticas institucionales con el fin de incorporar en ellas determinado conocimiento, perspectiva o tema de interés, de manera tal que dicho tema se tenga en cuenta en todas las instancias que hacen parte de la organización, y se considere en las decisiones, proyecciones o relaciones cotidianas que tienen lugar en relación con la institución. Transversalidad es como se ha tendido a llamar esta herramienta política en la experiencia de América Latina, y Transversalización como se ha tendido a llamar en Europa.

U

V

W

X

Y

Z

RUTAS POSIBLES DESDE EL SUR

Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando
la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación.

Julio 2014

Pregraf Impresores S.A.S
Calle 11 No 28 - 45
1.500 ejemplares

Fuentes Tipográficas:
News Goth BT - Roman
News Goth BT - Bold
News Goth BT - Italic
News Goth BT - Bold Italic
Plantagenet Cherokee - Regular
Moonshine - Round

Material:
Propalibros blanco de 70 grs (páginas interiores)
Propalcote de 240 grs (portada)

“La primera de las cuatro principales enseñanzas que a mi modo de entender, aporta esta guía, está relacionada con el deseo que la anima y con el espíritu exploratorio con el que se escribió. Esto se expresa en distintas metáforas e imágenes: la primera es la de rutas posibles que se utiliza a lo largo de toda la guía y en la importancia que se asigna al movimiento y al significado del proyecto, como proyecto en devenir, sujeto a cambios, flujos y corrientes, en contraposición a una comprensión del proyecto como una propuesta cerrada. Otros dos elementos importantes implícitos en la noción de ruta que rescato son, en primer lugar, que el caminar es también una forma de sintonizarse con el entorno o contexto y en segundo lugar, que el caminar juntos sin borrar las diferencias propicia la sintonía y el entendimiento entre personas diferentes, como sucedió en la ruta experiencial para incorporar la perspectiva interseccional.

La metáfora de las Rutas posibles desde el Sur escogida como título de la guía es una im gen póotente y sugerente. Es una forma de afirmar un modo de comprender la formación y la investigación como un entramado de horizontes abiertos en los cuales el acto de andar es el que crea el camino y lo que de él se deriva: relación, intercambio e innovación.

Segunda metáfora, la del Sur, una im gen dde amplia y difícil definición porque, ¿cuál es la especificidad de los puntos de vista de las y los activistas y académicos del Sur? Los puntos cardinales "norte" y "sur" sirven como metáforas para posicionar perspectivas epistémicas, producidas y situadas en regiones relativamente “periféricas” de la globalización, y reflexiones sobre un espacio delimitado por la materialidad de ciertas experiencias y por la producción de conocimientos sobre ésta.

La guía adopta la perspectiva de la impronta del conocimiento social generado en el sur. Esta impronta la distingue de la teorización social producida en el Norte: es producida en estrecha relación con demandas de la esfera pública y de lo político, y por lo tanto no puede aislarse en las torres de marfil del saber académico o experto de los centros de investigación de la Academia del Norte. Por eso la guía pretende dar cuenta de la teorización que producen las y los propios agentes en una estructura como la de la Universidad que aún, con fuertes condicionamientos e influencias externas tiene formas de organización que generan, en contacto con las demandas sociales, formas trans-disciplinarias de reflexión .

En este contexto, valoro mucho el esfuerzo desplegado en esta guía por crear marcos conceptuales propios y por traducir conceptos y perspectivas en versiones que los modifican, adaptándolos a las condiciones en los que se van a emplear; igualmente, el intento de descentrar dicotomías clásicas entre lo objetivo y lo subjetivo, lo teórico y lo experiencial y sobre todo el incluir nuevos actores epistémicos que generen teoría en los multigrupos.”

Mara Viveros Vigoya