

Universidad, Género y Desarrollo

**III. Estudios en Género
y Desarrollo.
Balance y Propuestas**

Estefanía Molina y Nava San Miguel (Coords.)

UAM-Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación
MAEC-SECI-Dirección General Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo

UAM 40 años
EDICIONES

Oficina de Acción Solidaria y Cooperación
Universidad Autónoma de Madrid

ESTUDIOS EN GÉNERO Y DESARROLLO. BALANCE Y PROPUESTAS

Estefanía Molina Bayón y Nava San Miguel Abad (Coords.)

CUADERNOS SOLIDARIOS
Nº 5

Oficina de Acción Solidaria y Cooperación
Universidad Autónoma de Madrid



COLECCIÓN: CUADERNOS SOLIDARIOS

La Universidad Autónoma de Madrid y la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo, no se hacen responsables de las opiniones contenidas en esta obra por ser de responsabilidad exclusiva de las personas sobre las que recae la autoría.

© Estefanía Molina Bayón y Nava San Miguel Abad
© Cuadernos Solidarios

Diseño de cubierta: Ana Isabel de Sande
ISBN: 978-84-8344-166-4
Depósito Legal: M-49.711-2009
Impreso en España - *Printed in Spain*
Imprime R. B. Servicios Editoriales, S. A.



Impreso en papel 100% reciclado. Sin cloro y sin blanqueantes ópticos.

Índice

PRÓLOGO. Rosa Cobo Bedia	7
PREÁMBULO. Nava San Miguel Abada, Estefanía Molina Bayón	11
<i>Los estudios de género como buena práctica para avanzar hacia el desarrollo.</i> Nava San Miguel Abad	15

BUENAS PRÁCTICAS EN ESTUDIOS DE GÉNERO Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA

• Experiencias formativas desde la Academia

<i>La Formación en Estudios de Género para la intervención en políticas públicas: el valor de la experiencia para la innovación.</i> Gloria Bonder	37
<i>Género y Derechos Humanos de las Mujeres. Sistematización de la experiencia del Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata.</i> Soledad García Muñoz	67
<i>Los estudios de la Mujer y de Género en México y las Redes Académicas de Coordinación Interinstitucional.</i> Celia Cervantes Gutierrez	95

• Experiencias formativas desde otras Instituciones

<i>Resignificando el Conocimiento desde los saberes de las mujeres kiches de QuetzalTenango. Experiencia del Diplomado de Género y Ciudadanía de la Asociación Mujer Tejedora del Desarrollo (AMUTED).</i> Alma López Mejía	131
---	-----

Los círculos de estudios para la igualdad de género en el ámbito laboral y sindical: una experiencia para compartir. María Bastidas Aliaga, Oscar Valverde Giménez 139

ANÁLISIS SOBRE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
EN GÉNERO Y DESARROLLO

Análisis de los programas de postgrado universitarios en materia de Género y Desarrollo. Estudios de casos de América Latina, Asia y Europa. Begoña Leyra Fatou, Paula de la Fuente Latorre, Rosario Ortega Serrano 163

Universidad y Género en Desarrollo. Estudio de caso de las universidades en la Ciudad de Madrid. Estefanía Molina Bayón y Silvia Arias Careaga 257

Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» (1989-2007): historia e incidencia en las Políticas de Desarrollo, de Igualdad y de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Ewa Strzelecka, Selma Villa Bergman, Estefanía Molina Bayón y Nava San Miguel Abad 283

PRÓLOGO

Rosa Cobo Bedia
*Profesora de Sociología de la
Universidad de A Coruña*

La cooperación al desarrollo es un conjunto de políticas que aplican los países con mayores niveles de bienestar para reducir las desigualdades y tapan algunos de los agujeros negros de la pobreza en los países que tienen menores niveles de bienestar y tasas más altas de pobreza. Crear y aplicar políticas de cooperación al desarrollo es una opción política y un deber moral que parte del supuesto de que la humanidad debe construirse como una comunidad moral y que cada individuo debe tener un compromiso irrenunciable con los otros y otras a fin de que unos y otros, unas y otras, podamos vivir una vida en libertad e igualdad.

España es el país que más ha incrementado la ayuda al desarrollo de toda la comunidad de donantes en el año 2007, con 4.200 millones de euros. Y es el único país que no siguió la tendencia a la baja del resto de los países donantes sino que, por el contrario, la incrementó hasta 5.500 millones de euros en el año 2008. De esta forma, se situó el pasado año en el séptimo lugar entre los donantes del Comité de Ayuda al desarrollo de la OCDE en términos absolutos y en el puesto once en términos relativos a su riqueza.

Sin embargo, no es suficiente con elevar el presupuesto para la cooperación. Es necesario que estas políticas públicas se dirijan a corregir las desigualdades de los sectores sociales que disponen de menos recursos y cuyos derechos son más vulnerados. Con esta observación estoy afirmando que la pobreza y la desigualdad tienen rostro de mujer. Por eso, precisamente, la cooperación al desarrollo debe 'mirar' hacia las mujeres y comprometer una parte significativa de su presupuesto a desactivar esa pobreza y esa desigualdad. La feminización de la pobreza es un he-

cho social global que traspasa fronteras y culturas e incluso está instalada en la Unión Europea. Es una tendencia que crece en el entorno europeo y en el global. Y la política de cooperación no puede desatender esta realidad que vulnera el principio de igualdad y, además, rompe la cohesión social.

La cooperación al desarrollo no sólo debe mirar hacia las mujeres, un sector social con un déficit de recursos intolerable, sino también a los contextos en los que viven esas mujeres. Uno de los principios de la cooperación al desarrollo es 'suspender' las pautas culturales propias y 'abrirse' a las de las otras culturas y los otros contextos. Sumergirse en su historia, en sus códigos culturales, en sus necesidades, en sus intereses, en sus aspiraciones colectivas y soslayar la actitud etnocéntrica que ha creado Occidente en los últimos siglos: en definitiva, entender que los 'otros' somos 'nosotros' y 'las otras' somos 'nosotras'.

Ahora bien, para llegar a este punto es imprescindible entender que la tradición cultural ha sido fuente inagotable de discriminación para las mujeres. La cooperación al desarrollo ni puede llevar sus pautas culturales, como si fuesen intocables, a los países en los que interviene ni tratar de reproducir clónicamente sus procesos de desarrollo económico y cultural, pero tampoco puede aceptar acríticamente las prácticas culturales con las que se encuentra. El respeto a los derechos humanos y a los principios de igualdad y libertad deben marcar los límites a la política de cooperación. Entender los contextos políticos y culturales sin vulnerar los derechos humanos y propiciar la libertad y la igualdad de los individuos de esas comunidades debe formar parte de las políticas de cooperación.

Y en esta tarea tiene un papel crucial la universidad en general y las académicas en estudios de género y estudios feministas en particular. En efecto, las expertas en género y feminismo están trabajando desde hace décadas en desvelar las relaciones de dominación entre hombres y mujeres en sus múltiples manifestaciones. Han investigado sobre la falta de representación política de las mujeres, sobre la construcción de los Estados sin la participación de la mitad de la sociedad, sobre la feminización de la pobreza, sobre ese paradigma de explotación económica que es la maquila, sobre la violencia de género, desde el feminicidio hasta otras nuevas formas de violencia patriarcal, sobre los nocivos efectos de las políticas neoliberales sobre la vida de las mujeres, sobre la politización del marco doméstico y el aumento del trabajo gratuito que realizan en el hogar, sobre los cambios que se están produciendo en la familia patriarcal o sobre los déficits de autonomía personal de las mujeres y sobre cómo este hecho dificulta su capacidad de negociación en la vida familiar con los varones, entre otros temas.

Asimismo, desde la universidad se ha ido construyendo lentamente y con paciencia, como han hecho siempre las feministas, una línea de investigación sobre género y desarrollo que ha partido del supuesto de que las buenas políticas se sustentan en buenos análisis teóricos. De modo que desde esta disciplina se identifican los problemas y se proponen líneas de acción. La cooperación al desarrollo no es neutra sino que opera sobre espacios profundamente marcados por la desigualdad de género. Conocer las marcas y las manifestaciones de la desigualdad entre hombres y mujeres en los contextos en los que se interviene requiere del in-

tercambio académico entre las mujeres que trabajan a ambos lados del Atlántico, requiere del intercambio de conocimientos, experiencias y de la interpelación mutua; requiere que hagamos de espejo, que las mujeres de occidente podamos mirarnos en las mujeres de otras regiones del mundo y que las mujeres de otras regiones del mundo nos devuelvan una imagen no deformada de nosotras mismas. Pero también requiere que las Agencias de Cooperación sepan de nuestros análisis y de nuestras propuestas, que no soslayan, como ha ocurrido tan frecuentemente, la perspectiva feminista en las políticas de Desarrollo.

Una política de cooperación al desarrollo sin una línea central de actuación orientada a desactivar las desigualdades de género allá donde se produzcan, y con las marcas singulares de su contexto político y cultural, es una mala política de cooperación al desarrollo. Las académicas y expertas en género, feminismo y desarrollo deben ser interlocutoras preferentes para las Agencias de Cooperación, pues su punto de vista aporta análisis para comprender las manifestaciones de la desigualdad y propuestas verosímiles para erradicarla.

PREÁMBULO

Nava San Miguel Abad y
Estefanía Molina Bayón
Coordinadoras

El presente libro sobre estudios de investigación aplicada es el tercero de la nueva Serie: *Universidad, Género y Desarrollo*, que aparece en 2009, dentro de la Colección Cuadernos Solidarios de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Esta iniciativa, que ha sido producida por la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la UAM en convenio con la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE) de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional (SECI), surge como herramienta para potenciar la investigación en Género en Desarrollo, con el objetivo de servir de aporte para mejorar la gestión y los resultados para la igualdad en el actual contexto de cambio de las políticas de desarrollo de la Cooperación Española y a nivel internacional. El convenio busca potenciar la investigación y los estudios de Género en el Desarrollo, como instrumentos fundamentales para avanzar en la construcción de políticas de desarrollo que integren de manera efectiva el enfoque de género.

Los tres libros publicados hasta el momento, pretenden avanzar en investigación sobre género y desarrollo, a partir de la práctica para así mejorar las actuaciones de desarrollo. Se tiene en cuenta, desde su concepción y en la confección de cada capítulo un componente de investigación para la acción, dinamizador de cambios y con propuestas que desde el aprendizaje práctico, puedan favorecer transformaciones y mejoras en la realización de programas y actuaciones de desarrollo para la igualdad de género. Estas propuestas pueden adaptarse y actualizarse en todo momento, según la evolución del contexto internacional político, eco-

nómico, social y cultural, que repercute de manera directa en el desarrollo de los países socios.

El contenido de los libros tiene como fin, además, convertirse en unidades de soporte para los debates y espacios de intercambio de información dentro de la Red GEDEA (Género en Desarrollo y Eficacia de la Ayuda). Así, los capítulos servirán de base para la difusión y gestión del conocimiento de dicha Red, coordinada por la SECI y la UAM, y dirigida a todos los actores de la Cooperación Española, y a aquellas organizaciones internacionales que quieran sumarse a participar en los diferentes espacios de la propia red.

Los dos libros anteriores de la Serie buscaban avanzar en dos sentidos que se complementan: el primero, sobre *Nuevas líneas de investigación en Género y desarrollo*, haciendo propuestas para potenciar el cumplimiento de algunas de las prioridades y novedades de la *Estrategia de género en desarrollo de la Cooperación Española*; y el segundo, recopilando buenas prácticas desarrolladas en la aplicación de proyectos en África y América Latina, sobre experiencias concretas que sirven como ejemplos para el cumplimiento de los Derechos Humanos de las Mujeres, distribuidos entre derechos económicos, políticos, sociales, sexuales y reproductivos, derechos culturales y a una vida libre de violencia. La finalidad del mismo era identificar aprendizajes replicables que aceleren la aplicación de iniciativas con enfoque de género para el cumplimiento de los derechos humanos.

El tercer libro, que aquí presentamos, se concreta en recopilar y analizar experiencias formativas en género y desarrollo, destacando esta herramienta, en su diversidad de opciones, como un instrumento fundamental, no solo para lograr la transversalidad de género en programas y proyectos de desarrollo que lo incorporan, sino también como una buena práctica realmente validada en diferentes contextos para acelerar avances y lograr resultados concretos para la igualdad en las políticas de desarrollo y para el empoderamiento de las mujeres. El empoderamiento entendido, tanto para las que participan en dichos estudios, como para aquellas que se benefician de los programas, proyectos, planes u otras iniciativas vinculadas al itinerario vital y laboral y de compromiso político de aquellas que han sido alumnas en estos procesos formativos.

El artículo introductorio al libro, titulado *Los estudios de género como buena práctica para avanzar en el desarrollo*, plantea cómo los estudios de género han resultado ser un instrumento esencial en el logro de avances para el empoderamiento de las mujeres. Refleja como las personas que los han recibido se han convertido en motores claves de transformación política hacia espacios y sociedades más igualitarias y democráticas, donde la igualdad de género ha intentado posicionarse como un objetivo prioritario para el desarrollo, con avances significativos en esta dirección. Este, se construye a partir de la reflexión sobre la experiencia de la autora en tanto que, desde los años 90, ha tenido la suerte de jugar diferentes roles vinculados a los estudios de género y desarrollo: como alumna en muchas ocasiones, como tutora de alumnas, posteriormente en el *Magister de género y desarrollo del Instituto de la Mujer de España*; como profesora o como coordinadora de formación en diferentes cursos y postgrados, entre otros del *Curso su-*

perior sobre estudios de las Mujeres y Políticas de Igualdad, del Ilustre Colegio de Doctoras y Licenciados/as en Ciencias Políticas y Sociología de España; o como co-fundadora y co-directora del Diplomado de estudios de género de Guatemala, en sus primeros años como proyecto financiado por la Cooperación Española; y en otros programas y proyectos formativos de género en políticas públicas y actuaciones de desarrollo en organismos internacionales como la AECID, o la OIT (Organización Internacional del Trabajo) o diferentes organizaciones feministas gubernamentales y no gubernamentales. Durante todos estos años la autora ha podido constatar, y así lo demuestran el resto de artículos de este libro, algunas evidencias, asociadas a los efectos de los estudios de género en los procesos y actuaciones de desarrollo. Son entre otras y fundamentalmente:

- i) Que dichos estudios son una herramienta esencial para integrar de manera eficaz el enfoque de género en políticas, programas, planes y proyectos de desarrollo;
- ii) Que cualquier estudio de estas características debe de iniciarse a partir de adquirir formación específica sobre teoría feminista, reconociendo la genealogía de los estudios de género en las reivindicaciones históricas de este movimiento social;
- iii) Que el efecto que produce en las personas que participan como alumnas en ellos, se refleja posteriormente y de manera positiva en cualquier actuación que realizan, convirtiéndolos en una garantía para alcanzar logros hacia la igualdad de género. Las personas que reciben este tipo de formaciones, y especialmente las mujeres adquieren una conciencia de la situación real de discriminación que sufren las mujeres en el mundo, y unas herramientas prácticas que son insustituibles para trabajar en cualquier sector de desarrollo. Por otra parte, si no se consideraban personas defensoras de las reivindicaciones feministas o feministas comprometidas con la defensa de los derechos de las mujeres, el compromiso, o se refuerza con propuestas mucho más concretas de cara a su área de participación laboral, y/o política, o se adquiere, ayudando a integrar el enfoque de género y la lucha por la plena ciudadanía de las mujeres en las iniciativas en las que participan de una manera mucho más audaz, perseverante y comprometida.
- iv) Se considera que en lo personal las mujeres durante los estudios de género, sufren un proceso de transformación de su propia identidad que facilita el empoderamiento, tanto en aspectos de su propia autonomía personal, como de reconocimiento y apoyo mutuo entre todas, como género discriminado, además de reconocerse como sujetos de derechos universales, frente al estado y la sociedad.

Por tanto, las personas que hemos trabajado en temas de género en organizaciones internacionales de desarrollo y en otras instituciones relacionadas con el ámbito a tratar hemos podido constatar que los estudios de género son una buena

práctica verdaderamente comprobada durante el transcurso de los últimos 20 años. Sean organizados desde el ámbito académico, o desde otras instituciones que trabajan en temas de desarrollo desde la educación no formal. Estos estudios han sido un elemento esencial para trabajar la integración y transversalidad de género en cualquier actuación, y fundamentalmente para reforzar el empoderamiento de las mujeres, así como para transferir herramientas concretas que sirven de soporte básico para las intervenciones. Por ello, se hace necesario que los actores de cooperación internacional inviertan gran parte de sus recursos destinados a estudios para el desarrollo, en integrar diferentes niveles de formación en género y teoría feminista, ya sea en proyectos específicos de postgrado o de formación exclusivamente de género, como en integrar módulos de género en otro tipo de estudios más generalistas, así como procurar la transversalidad en las currículas formativas de cursos de otras disciplinas.

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO COMO BUENA PRÁCTICA PARA AVANZAR HACIA EL DESARROLLO

Nava San Miguel Abad
*Responsable de Género en
DGPOLDE-FIIAPP*

1. INTRODUCCIÓN

Desde la III Conferencia de la Mujer, de Naciones Unidas celebrada en Nairobi en 1985, empiezan a aparecer, de manera muy aislada en el ámbito académico, iniciativas formativas propiamente dichas de estudios de género y desarrollo. Pero no será hasta pasada la IV Conferencia de Beijing, ya avanzada la década de los 90 y posteriormente en la primera década del nuevo milenio, que dichos estudios se establecen en países en vías de desarrollo, como experiencias pioneras, siendo los primeros diplomados y postgrados académicos de estudios de género y políticas de igualdad de las universidades de América Latina.

Previo a la aparición de estudios académicos, y en muchos casos como antecedente de los mismos surgen en países en desarrollo, diferentes modalidades de formación en género, que de manera más abierta, sin considerar titulaciones académicas, aparecen vinculadas a organizaciones de mujeres y feministas, o a Agencias y Organismos Internacionales de Cooperación para el Desarrollo. Puede diferenciarse en este tipo de formaciones: por una parte los cursos de formación feminista, bien de teoría feminista e información sobre la discriminación de las mujeres; bien de teoría de género vinculada a los proyectos de desarrollo, de carácter más técnico, orientado a equipos de coordinación de proyectos; o bien como forma de sensibilización y formación en derechos de las mujeres, dirigido a los actores de políticas beneficiarios de proyectos de desarrollo, o destinados a la población meta de los mismos, que de manera paralela a las actuaciones, adquieren formación en este sentido.

En mi experiencia formativa y profesional he podido conocer y transitar por diferentes acciones formativas, primero como alumna y posteriormente organizando y coordinando otras iniciativas de estudios de género, que han sido espacios en los que he podido volcar y replicar los conocimientos adquiridos en los estudios de género y feministas donde pude participar y formarme. En España surge una de las iniciativas pioneras en esta materia, tanto a nivel estatal como internacional, que desde 1989 se ha mantenido gracias a la iniciativa del Instituto de la Mujer, por 15 ediciones, el denominado actualmente *Magíster en Género y Desarrollo*, que en las primeras ediciones fue un curso de especialización y a partir de 1999 se consolida como curso académico con titulación universitaria. Mi vinculación con el Magíster ha sido muy cercana, durante muchos años, ya que además de ser alumna del mismo en su cuarta edición, he sido profesora de algunas ediciones, y he sido tutora de 4 alumnas: dos españolas, durante la época que trabajé como responsable de género en la OTC (Oficina Técnica de Cooperación) de Guatemala, desde 1997 al año 2000, y posteriormente como tutora de dos de las primeras alumnas latinoamericanas, una ecuatoriana y otra nicaragüense, que en los últimos años han podido participar en el Magíster haciendo sus prácticas en la DGPOLDE. Aunque el artículo sobre el Magíster que está incluido en este libro, es mucho más exhaustivo y detallado, sin embargo no quiero dejar de destacar lo relevante que ha sido este curso de especialización en todas sus ediciones, para la integración del tema de género en las políticas de la Cooperación Española, ya que muchas de las alumnas hemos trabajado en ONGD (Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo), en la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo), tanto en terreno como en sede, o en Universidades, y otras instituciones que componen el entramado de actores de la Cooperación Española. Su aporte ha sido fundamental para introducir el tema de género en estas instituciones, pero además para ser pioneras también en formación a equipos técnicos de las organizaciones, en aplicar los aprendizajes e incluso en formar parte de organismos internacionales de Naciones Unidas y en organizaciones feministas de los países socios. El Magíster puede considerarse como la práctica más completa en materia de formación en género y desarrollo de todo el estado español, y una de las más exitosas y conocidas en el panorama internacional europeo, con una influencia significativa en procesos de desarrollo, vía las prácticas de las alumnas, y posteriores itinerarios profesionales de las mismas en organizaciones de desarrollo en los países del sur, sobre todo en América Latina.

En 1994 surge con financiación de la Dirección de la Mujer de la Comunidad de Madrid (CAM), y organizado por el Ilustre Colegio de Doctores/as y licenciados/as en Ciencias Políticas y Sociología, y con apoyo de la Universidad Complutense de Madrid, el *Curso Superior de Estudios de las Mujeres y Políticas de Igualdad*, dirigido por Inés Alberdi, del que fui alumna, profesora de tutorías y coordinadora del mismo en sus dos primeras ediciones. Este master fue el primero que se realizó en Madrid a nivel de especialización de postgrado, y uno de los primeros de toda España, que incluía en su curricula formativa no solamente teoría feminista, sino un acercamiento desde el enfoque de género a muchas y diferen-

tes disciplinas, tan variadas como la historia o la biología, y donde además se incluía en su programa un módulo específico sobre género en el desarrollo. La calidad de las profesoras y académicas que participaron era incuestionablemente excepcional en los estudios de género, españoles provenientes de muy diversas universidades e instituciones de investigación o de políticas de igualdad. A partir de este curso se pudieron realizar otros vinculados al mismo, como los impartidos para el personal técnico de la *Federación de Mujeres Progresistas*, pionero en la formación a distancia a partir de 1996, y otros módulos cortos en la *Universidad de Verano* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, específicos de género y desarrollo. Lamentablemente el cambio político en la presidencia de la CAM (Comunidad Autónoma de Madrid), hizo desaparecer de manera paulatina este Master que contó con 3 ediciones nada más.

Adquirida la experiencia, tanto de formación como de coordinación en los cursos de formación en género tan importantes como los mencionados, y una vez trabajando en Guatemala, primeramente en el Proyecto de fortalecimiento de la Oficina Nacional de la Mujer, desarrolló un programa de formación continua para las mujeres que de diferentes instituciones componen la Asamblea de dicha oficina. Posteriormente en todas las iniciativas realizadas por la OTC de Guatemala, y para procurar la transversalidad de género en los proyectos de desarrollo, sean de desarrollo rural, o de fortalecimiento de políticas públicas o de descentralización municipal, o de otra índole, se añaden siempre procesos de formación a los equipos técnicos, para sensibilizar sobre los temas de género, o bien para formar a las responsables de los componentes sociales o específicos de género. Pero mi participación en los *Talleres Casandra* de antropología feminista y de género que organizaba la ONGD Fundación Guatemala, dirigidos por Marcela Lagarde, que se celebraban cada 3 meses, hacen que en 1998 un grupo de mujeres nos encontremos para fundar el *Diplomado de especialización en estudios de género*, que en sus primeras ediciones tuvo un carácter centroamericano, contando con profesorado internacional de América Latina y de España, como Celia Amorós, Amelia Valcárcel, Rosa Cobo, Alicia Miyares, entre otras prestigiosas profesoras, como Rosa Paredes, Gina Vargas, Ana Roba, Alda Facio, o Patricia Castañeda, y la misma Marcela Lagarde. El Diplomado otorgaba un título universitario por parte de la Universidad Rafael Landívar en sus primeras ediciones, y posteriormente de la Universidad Autónoma de México (UNAM).

Posteriormente he sido alumna de cursos de estudios de género como el de la Universidad Católica de Lima, y organizado ciclos de formación feminista, con organizaciones de mujeres, sindicales, organizaciones empresariales, mecanismos de igualdad y otros organismos internacionales entre ellos la OIT, o las Mesas de género de Naciones Unidas en diferentes países de América Latina. Ya como responsable de género en DGPOLDE he sido profesora de diferentes cursos universitarios, tanto de los módulos de género en desarrollo en la Universidad de Coruña o Granada, como de fundaciones y centros de estudios como IUDC (Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación), FIIAPP (Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas), o invitada a jornadas de las ONGD. Estas ex-

perencias adquiridas y la elaboración de la *Estrategia de Género de la Cooperación Española*, me hicieron ser consciente de lo importante que era promover tanto la formación en género y desarrollo, desde una concepción feminista, como la necesidad de profundizar en investigación en estas materias para la Cooperación Española, pudiendo proponer y dar seguimiento a partir de 2007 a algunos convenios de investigación en género y desarrollo financiados por DGPOLDE. Además del Convenio de investigación con la UAM, del que son resultado esta colección de libros, también se firma un acuerdo con otras instituciones como el IECAH (Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria) para la elaboración del Plan de Acción de mujeres y construcción de paz, en plena aplicación en estos momentos; o componentes de género en otros convenios con el ICEI, para recopilar otras prácticas formativas en género y desarrollo, incluidas como artículo en este libro; con IUDC para avanzar en conocimientos sobre género y migraciones, vinculado a procesos de desarrollo; o con la Universidad de Castellón sobre la posición de las mujeres en los procesos de aplicación de la Resolución 1325.

A partir de la experiencia de aprendizaje, organización y participación en estudios de género, se podría establecer una categorización de estudios de género de la siguiente manera:

Desde las instituciones académicas (Universidades y Centros de estudios):

1. **Estudios de género y/o feministas propiamente dichos**, organizados desde la academia, reglados, bien como cursos de especialización, bien como cursos de postgrado específicamente. Tanto en España, como en países en desarrollo, incluyen los temas de género en diferentes especialidades, que versan desde el feminismo, hasta la salud, y otros sectores, pero siempre en cuanto a su vinculación con los temas de género. En este sentido estaría el Diplomado de Género de Guatemala, o el PRIGEPP, por ejemplo.
2. **Estudios de otras disciplinas que incluyen módulos específicos de género o políticas de igualdad**. En este libro se presta especial atención en el artículo de Molina y Arias a los estudios universitarios de cooperación y como se contempla el tema de género en relación con sus políticas para el desarrollo.
3. **Estudios específicos de género y desarrollo**, como pueden ser el Magíster de género y desarrollo del Instituto de la Mujer y el ICEI, o por ejemplo los cursos de especialización que organiza el IUDC.

Desde otras instituciones:

4. **Estudios feministas, a veces vinculados con la academia o no, pero no reglados** desde ella, que promueven formación para la sensibilización sobre el movimiento feminista y la teoría feminista en la historia; o bien que sirven

para concienciar sobre las desigualdades de género con base en las ciencias sociales y la teoría de género, así como la construcción de identidades de género. Este tipo de estudios, en formato de talleres de sensibilización y formación, se realiza mucho en las organizaciones feministas y de mujeres de América Latina y España, a veces para concienciar sobre la situación, a veces para formar a otras mujeres en feminismo y teoría de género.

5. **Formación en género para los equipos técnicos vinculados a iniciativas y proyectos de desarrollo.** Tanto los diferentes actores de la Cooperación Española, como ONGD u Organismos Internacionales, desde los años 90 y más a partir de la Conferencia de Beijing, vienen realizando procesos formativos entre su personal, para sensibilizar o formar en género en desarrollo, y contando con herramientas prácticas que faciliten la integración del enfoque de género en los proyectos y actuaciones específicos de desarrollo.
6. **Formación en género y derechos de las mujeres desde la educación no formal,** que se incluyen dentro de los proyectos de desarrollo, destinada a los hombres y mujeres beneficiarios de los proyectos. Suelen tener diferentes formatos, sean conferencias de sensibilización, talleres participativos, procesos de formación continua, o talleres vivenciales. Utilizan muchas veces metodologías de educación popular con resultados muy exitosos de concienciación, y acercamiento a las consecuencias de las desigualdades y de la discriminación, y sus efectos sobre la vida de las mujeres. Este tipo de formaciones han venido realizadas desde las organizaciones socias de los países en desarrollo, pero también desde las agencias de cooperación y en gran medida con el apoyo de los Organismos Internacionales. Estas experiencias no han sido suficientemente analizadas, sistematizadas, difundidas y valoradas en cuanto al importante efecto que producen para el empoderamiento de las mujeres y los cambios en las mentalidades para la desestructuración de roles tradicionales e identidades construidas desde la cultura patriarcal y el machismo.

2. APRENDIZAJES

Considerando la categorización definida en la introducción, relacionada con los diferentes actores que organizan este tipo de acciones formativas, podemos destacar algunos aprendizajes a tener en cuenta por las diferentes categorías de estudios de género mencionadas, vinculados a procesos de desarrollo:

1. En cuanto a los efectos que producen:

- El más importante aprendizaje es el propio reconocimiento de que los estudios de género sean del nivel y la categoría que sean, son una herra-

mienta esencial para avanzar en objetivos de igualdad, en los procesos de desarrollo y en la construcción de democracia. La práctica ha demostrado que la formación en género, acompañando cualquier proceso de desarrollo, sea a nivel académico, de formación de equipos técnicos o dirigida a los grupos meta de los proyectos, es esencial para concienciarse sobre la gravedad y universalidad de la discriminación contra las mujeres, así como para analizar la construcción de identidades de lo masculino y de lo femenino en culturas patriarcales en las que predomina el machismo y la desigualdad de género. Los estudios de género son, por tanto, una herramienta probada para la eficacia de la ayuda al desarrollo, y es una ventaja trabajar el desarrollo sostenible desde un enfoque de igualdad de género, que incluya formación feminista tanto para los equipos técnicos, como dirigidos a la población meta de los proyectos.

- En cuanto a los estudios reglados desde la academia, de carácter específico de género y formación feminista, indudablemente han significado un instrumento de gran valor para el avance de las políticas de igualdad y para el desarrollo en los países del Sur. Muchas de las mujeres formadas en estos cursos y postgrados han podido acceder a puestos de decisión importantes en las políticas públicas de sus países, tanto a nivel nacional o local, como en procesos de integración regionales y en organismos internacionales. Ellas han sido promotoras de políticas verdaderamente bien articuladas para la igualdad y el desarrollo con enfoque de género. Su esfuerzo y compromiso se ha visto fortalecido una vez que han participado en procesos formativos de contenido feminista.

2. En cuanto las personas que participan:

- La formación en género ha hecho evidente, que las mujeres que se forman, ya sea a nivel de postgrado, o de secundaria, a nivel de personal técnico de los proyectos, o a nivel de mujeres de grupos de base e incluso mujeres analfabetas, adquieren un grado de concienciación de la situación de discriminación que como género sufren las mujeres en el mundo, fundamental para avanzar en transformaciones sociales y políticas para la igualdad. Los procesos de reconocimiento de construcción de identidades femeninas y masculinas, establecidas desde la asimetría y la misoginia, ayudan de manera importante a promover cambios en la vida de las mujeres, y en el medio plazo, a favorecer su participación en la defensa de sus derechos como ciudadanas, iniciando procesos de empoderamiento y mayor participación para poder estar en los espacios donde se toman las decisiones sobre sus vidas y las de sus familias. Se hacen conscientes de la necesidad de que las mentalidades y las construcciones políticas, sociales, económicas y culturales cambien hacia modelos más inclusivos e igualita-

rios para las mujeres, y, además refuerzan su participación y presencia en los espacios más políticos de su contexto.

- Por su parte los hombres que participan en procesos de sensibilización o formación sobre género, pese a generar muy habitualmente reacciones adversas, sin embargo en gran medida también toman una mayor conciencia de la situación de las mujeres, y asumen que los mandatos internacionales deben de ser cumplidos en sus países o regiones para avanzar en el desarrollo. Algunos de ellos se convierten en facilitadores y aliados de cambios para la igualdad, y otros sin embargo rechazan o no se comprometen con el tema. Pero sin embargo, incluso en estos casos de rechazo, cada vez se hace más difícil obviar la necesidad sobre la integración del enfoque de género frente a la construcción de procesos de democratización y desarrollo.
- Si bien es cierto que en muchos casos la participación de los hombres en algunas de las modalidades formativas ha tenido resultados a largo plazo para la integración del enfoque de género en políticas y proyectos, sin embargo no es menos cierto que incluir estudios de género dirigidos exclusivamente a las mujeres como acciones positivas, ha tenido resultados muy importantes para el empoderamiento de ellas y de otras mujeres en los procesos de desarrollo. La identificación de la discriminación de género que se da en los espacios dirigidos a mujeres es mucho más profunda cuando se trabaja en grupos solamente conformados por ellas, lo que favorece que la formación tenga resultados inmediatos en cuanto a su posición y compromiso con el tema. De acuerdo al nivel de formación que se esté realizando y al grupo al que vaya dirigida la formación, será necesario priorizar acciones positivas exclusivas para las mujeres, o combinar formaciones mixtas, o actividades diferenciadas para los hombres o para las mujeres. El punto de partida y posicionamiento posterior de los hombres o las mujeres frente al tema, y el grado de interés e implicación de unos y otras varía por su propia condición de género, por lo tanto las alternativas formativas deben de considerar también estos elementos a la hora de definir programas, contenidos y metodologías dirigidos de manera diferenciada a ellas o a ellos, o a grupos mixtos.

3. En cuanto a las instituciones que los organizan:

- Vinculados a las diferentes categorías formativas, podemos identificar varias instituciones que realizan estudios de género: las instituciones académicas, bien sean universidades, centros de estudios o fundaciones, que organizan los cursos de especialización o postgrados regulados por los procedimientos de educación superior; las agencias de cooperación bila-

terales que hacen cooperación directa, y los Organismos Internacionales que financian programas y proyectos de formación específica de género, o que realizan actuaciones formativas en este sentido para sus propios equipos y los de las organizaciones socias; las propias organizaciones feministas y de mujeres de los países del Sur y del Norte que participan en procesos de desarrollo, ya sean gubernamentales o no gubernamentales.

- Las organizaciones feministas han sido pioneras en la formación en género y desarrollo, y por su propio empuje y propuestas han sido las que han posicionado los estudios de género en los niveles más altos de la formación académica, estableciendo en muchas ocasiones alianzas estratégicas con universidades, con centros de estudios, o como socias de los actores de cooperación internacional para el desarrollo.
- En menos de dos décadas la diversidad de actuaciones formativas sobre género ha trascendido a todos los niveles formativos, y con multiplicidad de programas, materiales formativos y técnicas innovadoras, como la formación on line o formatos semi-presenciales, o que combinan la formación teórica con fases prácticas, superando las fronteras locales y nacionales, y constituyendo redes académicas y redes de organizaciones feministas que se encuentran en diferentes espacios a nivel global y regionales. Tal es el caso de muchas de las experiencias narradas en los artículos de este libro.

4. En cuanto a los contenidos:

- Otra evidencia significativa es que la formación en género es mucho más efectiva si se vincula con la historia del feminismo, sus reivindicaciones como movimiento y su teoría, como genealogía de los estudios de género. La práctica de formación, por ejemplo a equipos técnicos de los Organismos Internacionales, ha puesto en evidencia que el acercamiento al tema de la transversalidad de género, edulcorado o vaciándose de contenido en este sentido, en cuanto a su origen y contenido feminista, siendo considerada «la dimensión de género, o el enfoque de género», como una herramienta exclusivamente práctica y técnica difícil de desentrañar en su aplicación, esconde por una parte la institucionalidad del machismo vigente en los organismos de cooperación, y por otro una falta de rigor científico sobre los conocimientos en cuanto al tema. Por tanto es necesario, incluir elementos de la historia y la teoría feminista en los módulos, o acciones formativas de género, tanto en los Organismos Internacionales, como en todas las otras instituciones que trabajan por el desarrollo.

5. En cuanto a las metodologías y modelos formativos:

- Otra de las lecciones aprendidas, es que aquellas iniciativas formativas que combinan la teoría con la práctica, obtienen más y mejores resultados a medio y largo plazo en los proyectos de desarrollo. Muchos de estos estudios han estado vinculados a organizaciones feministas o mujeres feministas y de izquierdas que han salido de organizaciones de la sociedad civil, que tenían experiencia en procedimientos prácticos transformadores y para el cambio social hacia la igualdad. En este sentido es un reto para todos los organismos, pero aún más para las universidades que trabajan desde la concepción de los estudios y las investigaciones para la acción, combinar la teoría con la formación práctica. Este es uno de los logros más significativos que ha tenido el Magíster de género y desarrollo, la concepción de una fase de practicas donde aportar desde el conocimiento adquirido, pero a la vez seguir formándose desde la amplia experiencia obtenida por las organizaciones de desarrollo y género de los países del Sur.
- Otro de los elementos más positivos de estos espacios, sobre todo de la formación académica en género y desarrollo, es la convivencia en los programas formativos de profesorado de los países desarrollados y de los países en vías de desarrollo. Pero no solamente contando con la experiencia de profesoras de la academia, sino también de líderes que no están en la academia, sino en otros espacios políticos de participación, que transmiten conocimientos desde la práctica de la aplicación de las políticas de género y de las políticas para el desarrollo, y que están, tanto en la militancia de instituciones gubernamentales como desde la sociedad civil, en defensa de los derechos de las mujeres. Esta riqueza en la diversidad del profesorado provoca en el alumnado un conocimiento práctico directo que es fundamental para conocer la realidad de la construcción de políticas y de cómo trabajar en los procesos de desarrollo con enfoque de género.
- Otro avance que ha venido muy de la mano de los proyectos de desarrollo y los procesos formativos también de las organizaciones de las mujeres, incluso desde los años 80, con los movimientos de educación popular, ha sido la utilización de metodologías y dinámicas participativas en proyectos de desarrollo, ampliamente utilizados para las mujeres que en muchos casos no tenían ni la disponibilidad ni la formación adecuada para acceder a procesos de educación formal. En este sentido, la educación popular y las organizaciones feministas elaboran acciones formativas y módulos con técnicas participativas muy centradas en el aprendizaje desde lo vivencial y cotidiano, con excelentes resultados. Estas iniciativas son integradas también en la educación formal, de manera paulatina en los países en desarrollo, haciendo que la academia se tenga que replantear sus metodologías, y como aporte desde los estudios de género y otros movi-

mientos sociales de base, que trascienden a la teoría tradicional, transformando también los métodos educativos.

- En cuanto a los formatos metodológicos, es de destacar algunas experiencias innovadoras que tienen en cuenta las dificultades que encuentran las mujeres para recibir formación especializada, sea al nivel que sea de manera continuada, y para compaginar sus trabajos, o sus dobles o triples jornadas con cargas familiares, especialmente agudizadas en los países del Sur. Un buen ejemplo de ello, desde el Norte es el Magíster de género y desarrollo, otorgando becas que facilitan que las alumnas puedan dedicarse en exclusividad al estudio, también combinando fases teóricas y prácticas en países del Sur. Otra experiencia muy exitosa e innovadora es la del Diplomado de estudios de género, en tanto que experiencia formativa semi-presencial, que en las primeras ediciones tuvo becas también para las alumnas centroamericanas, quienes se reunían en Guatemala cada tres meses en una semana intensiva de formación, mientras que el resto del tiempo de estudio era mediante la elaboración de trabajos y tutorías a distancia, utilizando el correo electrónico como instrumento de comunicación. Otra experiencia innovadora en este sentido es el PRIGEPP utilizando primordialmente la formación on line.
- Otra de las buenas prácticas a destacar del Diplomado de estudios de género de Guatemala, era la combinación de espacios académicos regulados, a los que sólo podían acceder mujeres con licenciatura universitaria, con talleres abiertos, en los que las mismas profesoras desarrollaban en otro nivel formativo espacios más vivenciales, en los que podían participar mujeres que no tenían estudios universitarios, pero que si eran líderes reconocidas y con un itinerario vital y político importante en las políticas de género y desarrollo en sus regiones o países. Este tipo de combinación extraía un doble partido a las expertas y académicas formadoras, dado que en un espacio de educación formal reglada, podían participar en los talleres de carácter mucho más práctico, de fin de semana mujeres que no habían tenido la posibilidad de acceder a la formación universitaria, pero que tenían un alto grado de compromiso y posiciones transformadoras en sus contextos de origen.
- Además los talleres abiertos del Diplomado de estudios de género de Guatemala, guardaban en la práctica otros dos importantes elementos a destacar: uno de ellos es que en ellos podrían participar por cuota mujeres indígenas, líderes reconocidas en sus espacios culturales que recibían formación continua en género, lo que tuvo un importante impacto por ejemplo en la formación de directoras de las Oficinas Departamentales de la mujer, que eran de diferentes étnias, tanto de Chimaltenango, Quetzaltenango o Petén en Guatemala. Resultado de esos talleres de formación, por ejemplo las mujeres indígenas de Quetzaltenango organizan,

inspiradas en el Diplomado, y para transmitir sus conocimientos otro Diplomado de educación no formal dirigido a las mujeres de su departamento, que viene narrado en el artículo de Alma López en este mismo libro. Por otra parte en estos talleres participaban las responsables de coordinar las áreas de género de los proyectos de la Cooperación Española, quienes recibían formación paralela a sus propia gestión, lo que garantizaba un espacio de formación continua que mejoraba los resultados en la consecución de objetivos de los proyectos para la transversalidad de género, y a que a su vez luego ellas mismas replicaban esa formación para los grupos beneficiarios directos de los proyectos de desarrollo.

3. RECOMENDACIONES PARA LOS ACTORES

Teniendo en cuenta que durante los años 90 y lo que va de década desde el año 2000, surgen y se mantienen, no sin pocas dificultades, todas las iniciativas formativas que se muestran en este libro y otras muchas que conocemos sobre estudios de género, feminismo y políticas de igualdad, podríamos deducir algunas recomendaciones de carácter general, que luego se desgranar de una manera más concreta en cada artículo y relacionadas con cada una de las acciones formativas concretas y para su fortalecimiento.

Considerando que las acciones formativas, sean de formación académica u organizadas por otras instituciones que trabajan en procesos de desarrollo, son una inversión segura para el éxito de políticas, programas y proyectos que mejoren las relaciones de género y promueven desarrollo y democracia en igualdad, sería muy importante reforzar los siguientes aspectos:

1. En cuanto a los efectos que producen:

- Es muy importante hacer procesos de sistematización y gestión del conocimiento de estas experiencias en cualquiera de las categorías, que generen más evidencias sobre su impacto positivo para la igualdad en las políticas de desarrollo.
- Es necesario mostrar los resultados que estas acciones formativas han producido en procesos de desarrollo y políticas públicas en los países donde han estado presentes exalumnas de estos cursos, que ya muchas de ellas ocupaban cuando llegaron a los cursos, cargos en mecanismos de igualdad o han ocupado con posterioridad puestos de decisión relevantes en las políticas públicas de sus países o de organismos internacionales, como expertas en género para planificar y dar seguimiento a políticas de desarrollo e igualdad. Todo lo que se invierta en difusión de logros obtenidos gracias a iniciativas de este tipo, hará posible que puedan ser apoyadas de una

manera más firme desde las instituciones académicas, o desde organismos que financian estos proyectos.

- Se debe de destinar más fondos de la Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD) a fortalecer las experiencias que ya han sido exitosas, y a multiplicar y replicar iniciativas parecidas en todos las regiones en desarrollo, incluso en procesos y cursos desde el Norte, como el Magíster de género y desarrollo, que ha sufrido en algunas ediciones momentos de crisis en cuanto a la permanencia de su financiación. Otro ejemplo importante a destacar es el caso del Diplomado de estudios de género en Guatemala, que tuvo como entidad donante desde su fundación a AECI, durante los primeros años, lo que garantizaba la participación de alumnas de Centroamérica, adquiriendo un impacto en toda la región, y que en sus últimas ediciones ha tenido que replegarse a Guatemala, por la falta de becas que además garantizaran la participación de mujeres que no podrían permitirse financiarse los costos reales de matrícula, no al alcance de todas las personas en los países centroamericanos. Esta falta de continuidad en la financiación de este tipo de iniciativas, ha significado una pérdida para el propio diplomado y también para la AECID, ya que era una de las buenas prácticas en cuanto a género en desarrollo que la Cooperación Española había apoyado y sigue apoyando pero con menor cuantía a través del Centro de Formación Internacional de Antigua.
- En cuanto a iniciativas en el Norte y en el Sur de carácter académico, pero de temáticas generales de desarrollo o de otras disciplinas, se hace necesario incluir y reforzar los módulos de igualdad, sin obviar nunca apartados de género y desarrollo, considerando que las mayores desigualdades se sufren en los países del Sur, y que la visión de un mundo global y de las peores formas de discriminación no puede ser contemplada sin un enfoque de género en el contexto internacional. Esta inclusión de módulos específicos de género y desarrollo y de información transversal sobre las desigualdades de género, favorecerá una visión más amplia y realista de los problemas del desarrollo y la democracia en las que el papel de las mujeres ha de ser reconocido y reforzado para el cumplimiento de sus derechos como ciudadanas.
- En cuanto a las iniciativas de otras instituciones más vinculadas a procesos de formación incluidos en los programas o proyectos de desarrollo propiamente dichos, que se realizan por organismos internacionales, agencias de cooperación u organizaciones de mujeres y feministas, es necesario y urgente establecer, a partir de las múltiples buenas prácticas ya adquiridas, procesos continuos y paralelos de formación en género a las intervenciones de desarrollo. Estas acciones formativas deberían incluir sensibilización de gestores políticos y formación por niveles, tanto para los equipos técnicos que desarrollan los proyectos, como formación en gé-

nero y derechos de las mujeres que potencien los logros para una efectiva transversalidad de género y logros para el empoderamiento de las mujeres y las políticas de igualdad. La mejor herramienta para lograrlo es la formación en género, que contemple información sobre la discriminación y la desigualdad; formación en derechos para la ciudadanía y herramientas para la integración de género en cualquier sector e intervención.

- Otro efecto colateral de los procesos de desarrollo que contemplan formación en género, es y debería potenciarse la promoción de la coherencia de políticas entre las instituciones de igualdad y las instituciones que se encargan de gestionar las políticas de desarrollo, u otras políticas sectoriales que pretendan integrar el enfoque de género en sus programas.

2. En cuanto a las personas que participan

- Basándonos en los aprendizajes adquiridos durante estos casi 20 años de acciones formativas de género, en cualquiera de sus categorías, es importante mantener y reforzar las iniciativas basadas en acciones positivas dirigidas a la participación de las mujeres. Esta participación exclusivamente considerada para mujeres, promueve la identificación entre ellas que como género sufren discriminación, potencia compromisos para la participación colectiva de las mujeres en los espacios políticos y participativos, y procesos de empoderamiento, tanto individuales como colectivos de ellas, y de otras mujeres que dependen de ellas.
- Sin embargo, y considerando el amplio espectro formativo que existe con los diferentes actores que hacen posibles los cursos, también es importante realizar, tal vez de manera satélite a estas acciones formativas académicas, otros espacios donde puedan participar los hombres que estén interesados en estas temáticas. Pueden ser en formato de conferencias, de mesas redondas, o cursos de más largo plazo que sería necesario diseñar con programas orientados a grupos de hombres, o mixtos que tengan como objetivo concreto y definido la sensibilización y formación específica de estos hombres. Es muy importante trabajar estos aspectos con rigurosidad para que no sean contraproducentes, ni para las mujeres involucradas, ni para frustrar las expectativas de los hombres y de las mujeres que participan en ellos.
- Por otra parte en acciones formativas organizadas por otras instituciones no académicas y vinculadas a proyectos de desarrollo, es muy importante diseñar modelos formativos que incluyan a hombres y mujeres, en los equipos técnicos, y dirigidos directamente a los grupos meta de los proyectos. Es fundamental cuidar las metodologías donde haya espacios diferenciados de formación para los hombres y las mujeres, y coordinados por hombres también formados en estos temas, y que acompañen a las formadoras mujeres.

- También es importante establecer cuotas de participación para mujeres que sufren las peores formas de discriminación, como son las mujeres indígenas, afro-descendientes, mujeres jóvenes o mayores, estableciendo y organizando su participación en diferentes iniciativas formativas acordes con su grado de educación y formación, para no frustrar iniciativas mezclando mujeres de diferentes niveles educativos, que dificulten el proceso de aprendizaje. Siempre que se pueda por los recursos con los que se cuenta, sería importante establecer diferentes tramos formativos, aprovechando las capacidades de las personas formadoras, para desarrollar diferentes niveles; con formación académica reglada; con formación no académica pero alto grado de liderazgo y participación política; para equipos técnicos de proyectos; y para mujeres y hombres beneficiarios de las acciones de acuerdo a las características de los proyectos, ya sean de políticas públicas nacionales, locales, o de desarrollo rural, por ejemplo.

3. En cuanto a las instituciones que los organizan

La cercanía de la revisión de Beijing+15 en 2010, hace necesario realmente destacar las buenas practicas que han servido para avanzar en cuanto a políticas de igualdad en el desarrollo, y poner a todos los actores a trabajar juntos en el esfuerzo y el apoyo conjunto de iniciativas de formación en género que existen ya en las diferentes regiones del mundo, tanto desde iniciativas Norte-Sur, como Sur-Sur. Por tanto:

- Se ha constatado que en muchas de estas acciones formativas el origen de dichas formaciones ha venido propuesto por organizaciones feministas, o vinculado a feministas que participan en la academia y a la vez o previamente han participado en otros espacios de reivindicación de derechos de las mujeres. Reconocer este origen de las iniciativas, visibilizar y respetar su vinculación a instituciones feministas y de defensa de los derechos de las mujeres, facilita que existan alianzas estratégicas sustentadas sobre el reconocimiento y respeto mutuo, entre las instituciones académicas y las organizaciones de mujeres, como espacios que pueden complementar sus capacidades en beneficio de procesos de desarrollo y democracia para la igualdad.
- Por otra parte, y así se ha demostrado en varias de las iniciativas que se narran en este libro, las alianzas pueden ser múltiples, no solo desde la academia y las organizaciones de mujeres gubernamentales o feministas, sino también contando con el apoyo de Organismos Internacionales o agencias de cooperación donde están trabajando feministas que consiguen incluir estos proyectos en las agendas prioritarias para financiar. A veces también se cuenta con otras fundaciones y entidades que financian algunas becas, como es el caso del Magíster que desde hace dos ediciones, incluye a

latinoamericanas gracias a las becas que aporta la Fundación Carolina, que luego se quedan en instituciones españolas en su fase de prácticas. Por ello, y en aras del cumplimiento de la agenda de Eficacia de la Ayuda en los temas de género en desarrollo, es necesario potenciar alianzas y pactos feministas renovados que nos ayuden a respetar diferencias entre las diferentes instituciones y que se concreten en acuerdos específicos, por ejemplo vinculados a iniciativas formativas de género y desarrollo.

- Más allá de los estudios puramente académicos, es importante renovar y reforzar esta alianza entre todas las instituciones de desarrollo, bien sean agencias nacionales, autonómicas en el caso de la Cooperación Española, fundaciones, sindicatos, empresas, ONGD y redes de mujeres de alcance más regional o mundial, para dar votos de confianza y apoyar de manera decidida la financiación de formación de género y feminista como herramienta ya probada en los proyectos de desarrollo. Para ello es necesario mostrar estas iniciativas y favorecer su permanencia y sostenibilidad, aunando esfuerzos financieros y de coordinación, para profundizar en la transversalidad de género de los proyectos, de manera consciente y decidida, y para apoyar sin prejuicios ni temores procesos de empoderamiento de las mujeres que aceleren el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de la Plataforma de Beijing, durante los próximos años.
- Más directamente vinculado a actores concretos de desarrollo, considero prioritario que organizaciones de ONU, pueden jugar un papel fundamental en el apoyo a procesos formativos de género para el desarrollo. En este momento el INSTRAW (Instituto de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer), y UNIFEM (Fondo de Naciones Unidas para la Mujer), así como OSAGI (Oficina de la Asesora Especial en Cuestiones de Género) o el DAW (División para el Avance de la Mujer de Naciones Unidas), pueden apoyar de manera contundente el refuerzo de las acciones formativas, tanto dentro del sistema, y para los países miembros, en el caso de las dos últimas, como en los procesos de desarrollo de las dos primeras más presentes en los países del Sur. El mandato de INSTRAW es específico en esta dirección, por lo que su intermediación para recopilar estas iniciativas exitosas, a través de la comunidad de buenas prácticas que detenta, así como para organizar programas de formación, basados en los que ya existen, replicando formatos y contenidos, puede ser clave en el efecto multiplicador a alcanzar, probado como exitoso en la aplicación de acciones formativas académicas y no académicas de desarrollo. Por su parte UNIFEM, puede incluir y reforzar en sus programas y fondos aquellas iniciativas formativas que ya existen, incluso financiar algunas de ellas vía el nuevo Fondo de igualdad que financia España y al que acaba de sumarse Noruega como nuevo donante.

- En cuanto a las cooperaciones bilaterales, y en especial la Cooperación Española, debería revisar los cursos, diplomados e iniciativas formativas que ha financiado y financia, para reforzarlos y convertirse en aliado estratégico de los mismos, puesto que ha sido una cooperación pionera en cuanto a este tipo de apoyos de formación en los 90, y es importante no duplicar esfuerzos y sacar el máximo partido a las iniciativas ya existentes. Por otra parte, la formación a equipos y la gestión del conocimiento al interno de la Cooperación Española podrá verse reforzada por la puesta en marcha de la Red GEDEA, que puede servir de espacio importante para destacar este tipo de iniciativas, y vía estos convenios con las Universidades, tener un efecto sin precedentes en el fortalecimiento y consolidación de este tipo de herramientas. La división de evaluación de DGPOLDE tiene aprobada ya en colaboración con el Ministerio de Igualdad la evaluación del Magíster de género y desarrollo, como programa en disposición de ser evaluado y destacado en todas las implicaciones que ha tenido durante estos últimos 20 años, para la integración de género al interno de la propia Cooperación Española y sus procesos de gestión en terreno.
- Por otra parte las ONGD de desarrollo, que cuentan con expertas formadas en el Magíster y en otros cursos, pueden jugar un papel fundamental, que ya juegan en muchos casos, como cantera de especialistas para activar formación en los equipos de las propias ONGD, y también de otros actores de la Cooperación Española, que están en procesos avanzados de institucionalidad de género en sus estructuras, y en el desarrollo de sus programas y proyectos con las organizaciones de los países socios.
- No podemos olvidar que las universidades, fundamentalmente, pero también los diferentes actores de la cooperación pueden potenciar el trabajo de las redes de formación en género y desarrollo, todavía muy incipiente en los países socios. Su papel puede ser fundamental para consolidar iniciativas, globalizarlas y hacer visible el importante efecto que han tenido en los procesos y las políticas de desarrollo.

4. En cuanto a los contenidos

- Es evidente que la formación en género debe remitirse y hacer visible su fundamentación y genealogía feminista, así como incluir en sus currículas la historia y teoría feminista. Esta ha sido el aprendizaje de estos años en muchas de estas iniciativas, que han reforzado sus primeros módulos formativos en esta dirección.
- Si bien es cierto y constatable que los estudios de género han sido una herramienta valiosa para la igualdad en los procesos de desarrollo, sin embargo podemos constatar también en los diferentes programas de las iniciativas es-

tudiadas y analizadas en este libro, que la currícula formativa corresponde al contexto mundial de las políticas de desarrollo más relacionado con los años 80 y los 90 y al momento de aprobación de la Plataforma de Beijing. Es cierto también, lamentablemente, que esta plataforma no ha sido cumplida, y por tanto su vigencia es evidente, pero sin embargo el contexto internacional ha cambiado en las políticas de desarrollo y sobre todo en sus procedimientos con la aparición de la agenda de mínimos de los ODM, la aprobación de la Declaración de París en 2005 y la Agenda de Acción de Accra en 2008. Se hace urgente y necesario actualizar las currículas formativas de acuerdo a los cambios que vienen dándose en los últimos años en las agendas y las políticas para el desarrollo, incluyendo nuevos actores, como las redes de expertas de género del Comité de Ayuda al Desarrollo en la OCDE o de la Unión Europea, y en contextos en transformación de las arquitecturas de género, como es la reforma del Sistema de ONU, y la propuesta de una nueva entidad de género a consolidar en los próximos años. Las agencias de desarrollo y todos los actores de la cooperación, incluida la Cooperación Española en su conjunto, están también sufriendo procesos de transformación de sus estructuras y de sus políticas que no se pueden obviar y es necesario considerar en cursos como el Magíster y otros de características más modestas que existen en las universidades españolas. También es importante recopilar las buenas prácticas en temas emergentes e incluirlas en la actualización de los programas formativos, tanto de temáticas vinculadas a las redes de mujeres en los contextos de comercio y globalización de la economía mundial, de los procesos migratorios, como en los temas de construcción de paz con la aplicación de las resoluciones 1325 y 1820, las actuaciones de acción humanitaria, y nuevos temas y modalidades de ayuda que es necesario contemplar analizar y conocer en estos programas formativos. De igual manera reflejar la relevancia del trabajo de las redes de sociedad civil, por ejemplo en el camino hacia Accra durante 2008. Es obvio que el contexto internacional ha cambiado mucho en la última década, y que es necesario renovar contenidos y trasladar conocimientos a partir de los logros en iniciativas de desarrollo con enfoque de género, en temas específicos clave para la igualdad, como puede ser la mutilación genital femenina, los nuevos feminismos vinculados al desarrollo, el cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos, o los trabajos sobre género y economía informal, el uso de nuevas tecnologías de la información, entre otros.

5. En cuanto a las metodologías y modelos formativos:

- Es evidente que las acciones formativas de género que conocemos han aportado a la academia y a otros estudios de otras disciplinas y de desarrollo, modelos formativos innovadores que incluyen metodologías poco habituales que han permitido facilitar el acceso de las mujeres a la forma-

ción reglada y no reglada de género. Algunas de estas iniciativas han probado, de manera experimental, modelos que combinan fases de formación teórica con fases prácticas becadas (como el Magíster de género y desarrollo); metodologías semi-presenciales, con formación intensiva presencial y a distancia, autorizada (como el Diplomado de Guatemala), que además incluía diferentes niveles y categorías formativas, destacando la formación académica de mujeres licenciadas, con talleres abiertos dirigidos a mujeres líderes sin formación académica, pero con importantes conocimientos adquiridos en la práctica política y desarrollo. O iniciativas on line como la experiencia del PRIGGEP entre otras de América Latina. En este sentido es necesario consolidar estas experiencias reforzando este tipo de metodologías que favorecen la participación de las mujeres, a la vez que propician la innovación de los modelos tradicionales de formación académica, y de otras instituciones, proponiendo métodos novedosos que hacen evolucionar en formas de aprendizaje para la formación en género y desarrollo y favorecen también más y mejores resultados en la práctica.

- Otro elemento a destacar en la selección del profesorado, es la convivencia de académicas con mujeres líderes de los movimientos feministas y militantes en las políticas públicas del desarrollo. Esta combinación es esencial para adoptar herramientas y aprendizajes desde la práctica que son esenciales para trabajar en proyectos y políticas de desarrollo.
- Por otra parte es importante incluir metodologías de evaluación por resultados de estas iniciativas, e incluir procesos de sistematización de las experiencias y gestión del conocimiento para tener un mayor efecto multiplicador en cuanto a los objetivos que se quieren lograr con este tipo de iniciativas, tanto para el empoderamiento de las mujeres en su autonomía personal, como en la práctica de las políticas de igualdad en el desarrollo. Es necesario tipificar las buenas prácticas, desde metodologías de gestión del conocimiento en este sentido que nos ayuden a identificar y fortalecer estas iniciativas, así como a servir de guía a otras nuevas acciones formativas que se constituyan sobre la base de estas experiencias, por ejemplo en el contexto africano, reforzando así también la cooperación Sur-Sur.

Para finalizar y con carácter general no puedo dejar de hacer referencia a tres procesos importantes que tendrán lugar en el próximo año 2010, en los que se podría incluir como prioridad la defensa de los estudios de género y desarrollo como herramienta probada durante los últimos 20 años para la transversalidad de género en las políticas y como procedimiento esencial para el empoderamiento efectivo de las mujeres; y son la celebración de la revisión de los 15 años de cumplimiento de la Plataforma de Beijing, que tendrá lugar en el contexto de la Conferencia sobre el Estatuto de las Mujeres (CSW) en marzo en Nueva York; la

revisión de los 10 años de los ODM, y la aprobación a desarrollar durante el año que viene de la resolución que da el pistoletazo de salida para la construcción de la nueva entidad de género en la reforma del sistema de Naciones Unidas. En ambos procesos los estudios de género, tanto de formación académica como en otros espacios formativos no reglados, deberían estar incluidos como eje esencial para acelerar el cumplimiento de los objetivos de desarrollo.

Otro elemento a considerar más vinculado a la Cooperación Española, es la presidencia de la Unión Europea por parte de España como estado miembro, y el proceso de finalización y negociación del *Plan de acción de género en las políticas de desarrollo de la UE*, que marcará la ruta a seguir, en un contexto de eficacia de la ayuda, de las políticas europeas de desarrollo, donde debería contemplarse las acciones formativas de género, como un instrumento para potenciar la transversalidad de género, pero también en las acciones específicas que reduzcan las desigualdades y las peores formas de discriminación contra las mujeres en los países socios. Importantes retos a afrontar para los próximos años, para los que ya existen experiencias probadas de formación en género, que es necesario solamente reforzar y apoyar, desde el reconocimiento de las propuestas y prácticas feministas para el desarrollo.

4. BIBLIOGRAFÍA

AECI (2000), *El área de género en la OTC de Guatemala: Una experiencia piloto de la Cooperación Española. 1997/2000*. Políticas de igualdad de oportunidades. Revista AECI, nº 3. Madrid

BENGOA, Juana, (2008), Los ODM y los derechos de las mujeres ante la arquitectura global del desarrollo. *En Revista Tiempos de Paz*.

GAYNOR, C. (2006). *Paris Declaration on aid effectiveness and gender equality*, DAM, Naciones Unidas.

MAEC, (2007) *Estrategia de Género en Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid.

MAEC, (2008), Borrador del III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1996) *Declaración de Beijing y Plataforma para la acción*. Instituto de la Mujer, Serie Documentos nº 19. Madrid.

MOLINA, Estefanía, SAN MIGUEL, Nava (2009), III. *Estudios de género y desarrollo. Balance y propuestas*. Serie Universidad, Género y Desarrollo, Colección Cuadernos Solidarios. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.

MOLINA, Estefanía, SAN MIGUEL, Nava (2009), I. *Nuevas Líneas de Investigación en Género y Desarrollo*. Serie Universidad, Género y Desarrollo, Co-

lección Cuadernos Solidarios. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.

OCDE, (2005) *Declaración de París sobre eficacia de la ayuda*. París.

OCDE, (2008) Programa de Acción de Accra. Tercer Foro de alto nivel sobre eficacia de la ayuda. Accra, Ghana.

OCDE (2008), Resúmenes temáticos 1, 2 y 3, sobre Igualdad de género, autonomía de la mujer y la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo.

SAN MIGUEL, Nava (2008), *Género y Eficacia de la ayuda en la Cooperación Española: Construir un Pacto Feminista para el Desarrollo*. En Conde, Rosa, Perís, Rosa M^a, Valcárcel, Amelia (2008); *Hacia una agenda iberoamericana por la igualdad*. Fundación Carolina, Siglo XXI. Madrid.

BUENAS PRÁCTICAS EN ESTUDIOS
DE GÉNERO Y DESARROLLO
EN AMÉRICA LATINA

- Experiencias formativas desde la Academia

LA FORMACIÓN EN ESTUDIOS DE GÉNERO PARA LA INTERVENCIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS: EL VALOR DE LA EXPERIENCIA PARA LA INNOVACIÓN

Gloria Bonder

*Directora del Área de Género,
Sociedad y Políticas de la Facultad
Latinoamericana de Ciencias
Sociales, (FLACSO). Argentina*

1. INTRODUCCIÓN

El interés de esta comunicación es traer a la reflexión, sobre la equidad de género en los procesos de desarrollo, consideraciones sobre escenarios, actores y prácticas que no han estado presentes, al menos centralmente, en estos intercambios.

Nos referiremos al papel que han jugado y el que podrían jugar los Estudios de Género en la educación superior para la creación de conocimientos, formación de actores con capacidades múltiples y sensibles a los retos de la época y planteamiento de propuestas innovadoras tendientes a la inclusión, la justicia en la distribución de bienes, y la convivencia democrática de sociedades multiculturales y en rápido proceso de participación en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

En primer lugar, nos abocaremos a puntualizar hitos claves en el recorrido que han realizado los Estudios de Género en América Latina, especialmente sus estrategias para insertarse en las universidades, la racionalidad de las opciones tomadas, las consecuencias en sus perfiles y actuaciones y los aprendizajes que se desprenden de este trayecto para el presente y futuro de este campo.

Nos importa destacar una dimensión poco contemplada en las evaluaciones sobre los estudios de género en la educación superior: las características de las universidades en las cuales estos estudios han ido conformando su historia académica, las condiciones de posibilidad y las limitaciones institucionales para alber-

garlos y aceptar y, en el mejor de los casos, apoyar su crecimiento endógeno y su expansión hacia la estructura universitaria en su conjunto. Siendo una situación que podría considerarse particular es, no obstante, expresiva de un debate en curso sobre el papel que debiera jugar la universidad de cara a contribuir con un desarrollo sostenible de las sociedades latinoamericanas y por tanto de las transformaciones organizativas, curriculares, pedagógicas y de vinculación con otras organizaciones que debe acelerar.

Las reflexiones mencionadas han estado presente en el diseño y puesta en acción de la *Maestría Virtual en Género y Políticas Públicas* basada en FLACSO¹-Argentina, programa que describiremos y analizaremos con el fin de poner a consideración innovaciones puestas a prueba en el terreno, tanto teórico como pedagógico.

2. LOS ESTUDIOS DE LA MUJER/GÉNERO/FEMINISTAS EN AMÉRICA LATINA: PERFILES DE UN RECORRIDO

A diferencia de lo ocurrido en muchos países desarrollados, especialmente en América del Norte y Europa, los Estudios de la Mujer en Latinoamérica no surgen, en general, en los ámbitos académicos, sino en organizaciones de mujeres/feministas y centros de investigación creados durante las décadas del 70 e inicios de los 80, en algunos países como consecuencia de regímenes represivos que restringieron la autonomía de las universidades y censuraron el pensamiento de crítica social².

Aún sin estas limitaciones extremas tampoco en otros países estos estudios buscaron en su inicio acogida en los ámbitos universitarios. Todavía embrionarios y movilizadas por pequeños grupos de mujeres intelectuales y activistas necesitaron crecer y afianzarse al calor del pequeño grupo de pares antes de emprender el camino escarpado de la entrada en la academia.

La primera fase respecto de la presencia de las mujeres en las universidades del Continente se remonta a comienzos del siglo XX, cuando ingresan en minoría respecto de los varones y salvo unas pocas excepciones lo hacen mayoritariamente en carreras consideradas pertinentes a su condición de género como educación y humanidades. Ingresar fue un logro deslumbrante y no estaban dadas

¹ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

² Mirta González Suarez presenta un comprehensivo recorrido, dividido en etapas, sobre la presencia de las mujeres en la educación superior y los momentos en que esta temática se convierte en objeto de estudio. Cabe señalar que su trabajo pone especial énfasis en la situación centroamericana. Una mirada al conjunto de la Región muestra que por ejemplo, en el Cono Sur y algunos países Andinos que durante la década del 70 estuvieron bajo regímenes militares, y por tanto muchas investigadoras migraron hacia Europa, limitaron su actividad académica o se refugiaron en grupos y organizaciones pequeñas y cuasi-clandestinas para poder realizar su tarea de reflexión y las primeras investigaciones de corte feminista sobre la condición de las mujeres. González Suarez, M (1997): Necesidades de investigación en estudios de la mujer en Centroamérica, en Revista: Actualidades en Psicología, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Rep. Dominicana

todavía las condiciones como para percibir y cuestionar el androcentrismo de las disciplinas científicas, los fenómenos de discriminación en ese ámbito y otras prácticas de corte patriarcal y elitista que caracterizaron durante siglos las universidades. Las «recién llegadas»; estaban más ocupadas en legitimar un lugar alcanzado que en cuestionar sus reglas y su cultura³.

La etapa siguiente se inicia hacia fines de los 60 y comienzos de los 70 con el notable incremento del acceso de las mujeres de clase media a la educación superior, fenómeno que coincide con la paulatina modernización de las sociedades latinoamericanas, el aumento de la escolarización primaria y secundaria de la población femenina; los ecos en esta región del movimiento de mujeres internacional, y de otras corrientes de crítica social y el desarrollo incipiente del «malestar» del que habla el feminismo por parte de mujeres educadas y en muchos casos ya docentes universitarias que se inclinan a dedicar al menos parte de su tiempo en la academia, a la investigación sobre la mujer como se nombraba en ese entonces en países del norte.

El tema «mujer» –falacia conceptual dado que la mujer no es un tema– fue apareciendo con mayor énfasis en los 80 movido por la necesidad social y política de contar con información (generalmente de corte descriptivo y estadístico) sobre las situaciones de vulnerabilidad social, particularmente de las pobres, y consecuentemente el incentivo a la creación de políticas asistenciales; en el marco de los modelos de mujer y desarrollo dominantes en ese entonces.

La tercera fase, desde mediados de los 70, tiene en la Primera Conferencia de la Mujer de Naciones Unidas (realizada en México) un referente fundamental en términos de legitimidad de las demandas que ya enunciaban diversos grupos activistas, incluyendo a mujeres académicas.

Sin embargo, no es sino hasta los 80, momento donde muchos países comienzan un proceso de democratización política, cuando este campo de conocimientos se «filtra» en las universidades de la región abriendo espacios «modestos» pero muy activos en los que se generan procesos de concientización y develamiento de las diversas dimensiones de la discriminación de las mujeres y se da inicio a actividades de formación e investigación todavía en los márgenes de las carreras y disciplinas. Rápidamente se crean las primeras redes de estudios de la mujer, tanto a nivel nacional como regional⁴.

En su inicio estos pequeños núcleos o centros universitarios transitan por lo que podríamos llamar una fase deconstructiva, es decir de crítica a los patrones o códigos sexistas y androcéntricos de las teorías hegemónicas en diversas disciplinas. Junto a ello por una acumulación de indagaciones sociológicas, históricas y

³ Por supuesto existieron pequeños grupos de mujeres ilustradas, algunas de ellas definidas como feministas, que en ese entonces y en muchos de los países de la Región bregaban por la ampliación de derechos de las mujeres y por su acceso a la educación en todos los niveles, pero en general el anhelo por abrir estas puertas a las mayorías de mujeres prepondera por sobre una mirada crítica al androcentrismo de la educación que éstas brindaban.

⁴ Una de las primeras redes regionales surge de una reunión fundacional organizada por Fanny Tabak desde el programa de estudios de la mujer de la Universidad Católica de Río de Janeiro en 1983.

psicológicas que van proporcionando las evidencias sobre las expresiones del patriarcado en distintas épocas y realidades y en ese sentido proveen fundamentos para las argumentaciones y propuestas de cambio del movimiento feminista en expansión.

En el plano metodológico este es un momento de florecimiento de la investigación participativa u orientada a la acción, muchas veces vinculada directamente con la realización de intervenciones comunitarias o de intentos de incidencia en las agendas y decisiones políticas, dado el incentivo que derivaba del crecimiento del movimiento de mujeres y feminista en la Región.

Muchas académicas compartían su labor profesional con la militancia en el movimiento de mujeres o feminista, partidos políticos o crearon ONG, como una suerte de espacio «protegido» que acogiera debates más radicales sobre las desigualdades de género y brindara información para fundamentar propuestas de cambios concretos en la situación social de las mujeres. Complementariamente, organizaciones sociales de mujeres y militantes de este movimiento, se vincularon con el mundo universitario, participando en congresos, reuniones y encuentros con el fin de fundamentar con información sus propuestas de acción e incidir en las agendas de estudio. La pertenencia de muchas a ambos espacios favoreció la circulación de información aunque también puso de manifiesto las tensiones entre quienes optaban por la tarea intelectual en ámbitos institucionales y quienes veían en la militancia en el plano social y político el camino prioritario cuando no excluyente para darle valor y vigencia a los ideales del feminismo.

En ese momento se prestaba especial atención a las estrategias de supervivencia de mujeres pobres, participación en la arena pública y política, patrones discriminatorios y sexistas en la educación, conflictividad entre trabajo remunerado y doméstico, evaluación de los derechos de las mujeres y problemáticas ligadas a su salud reproductiva.

Por su parte, Gloria Careaga⁵ señala que un antecedente importante que justificó e impulsó la incorporación de los estudios de la mujer en las universidades latinoamericanas fue la recomendación de UNESCO elaborada en 1984 a partir de una reunión en la Universidad de Buenos Aires, Argentina⁶.

Dicha recomendación plantea explícitamente la **necesidad que los estudios de la mujer realicen actividades docentes y de investigación**; que, desde una óptica científica y académica, analicen la situación de las mujeres en la sociedad y promuevan un cambio social a través de la comprensión de su historia y al mismo tiempo (y acá ya hay un cambio importante respecto de las estrategias limitadas al ingreso) impacten en las universidades introduciendo en las currículas la problemática de género y eliminando las prácticas sexistas.

⁵ Careaga, Gloria (2002): «Los estudios feministas en América Latina y el Caribe». En PUEG: Feminismos Latinoamericanos: retos y perspectivas. UNAM, México.

⁶ Fue organizada por el equipo a cargo de seminarios en Estudios de la Mujer de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, con la participación de UNESCO. Allí se presentaron programas que en este campo se estaban iniciando en Argentina, Brasil, Costa Rica y Puerto Rico y proyectos en otros países que luego se concretaron.

El clima de debate que caracterizó a esta década propició que los grupos académicos, en algunos casos junto a las activistas, asumieran la osadía de develar cuestiones olvidadas, marginalizadas e incluso ridiculizadas por las teorías consolidadas como la valorización económica del trabajo de las mujeres en el hogar, y la reformulación de conceptos centrales como el de trabajo, sexualidad, clase social, democracia y participación política. En otros términos, se sumaron a los avances precedentes el aporte osado de filósofas, historiadoras, sociólogas, psicoanalistas que revisaron con lucidez y fundamento los principios epistemológicos y los núcleos de sentido de teorías consagradas y profundizando el trabajo fundacional de Simone de Beauvoir demostraron la ceguera, el silenciamiento o los prejuicios patriarcales en el pensamiento científico que se trasmite aún hoy como verdad incuestionable en los claustros universitarios.

Durante los 90 toma fuerza en la región el proceso de inserción institucional en las universidades de los estudios de la mujer/género. En su mayoría, liderados por pioneras o pequeños grupos que con un enorme voluntarismo y utilizando estrategias similares de cabildeo, uso estratégico de contactos personales con figuras de autoridad y discursos legitimadores apoyados en la difusión de experiencias en este terreno en países desarrollados, lograron la creación de áreas, centros o programas, en su mayoría en los márgenes de los ejes principales de la actividad académica y por tanto frágiles y vulnerables en relación a los cambios de las políticas universitarias y del contexto socio-económico.

La ampliación del número de redes y la aparición de publicaciones (sobre todo revistas) posibilitó la difusión de producciones intra y extra universitarias conformando un movimiento intelectual y político que dio «señales» fundamentadas sobre cuestiones relativas al orden de género que han estado ausentes o tratadas de modo simplista, cuando no errado, por la producción intelectual hegemónica.

Según González Suárez⁷, durante esta década la investigación se focalizó en orden decreciente en : 1) las mujeres en el desarrollo económico 2) Poder y Política, 3) Violencia, 4) Salud (sexual y reproductiva y mental), 5) Estudios Teóricos 6) Familia, 7) Derechos, 8) Educación, 9) Identidad y subjetividad, 10) Organización. Otros autores como Nash y Safa (1986)⁸, señalan que a esta enumeración cabe agregar: el papel de las mujeres en la reproducción económica y biológica, y Migraciones.

Por su parte, Dora Cardaci en una amplia tesis sobre este trayecto histórico afirma que las disciplinas en las que se concentraron los Estudios de la Mujer, hasta los 90, fueron: economía, literatura, historia, sociología, filosofía, antropología y pedagogía (Cardaci, 2002)⁹.

⁷ González Suárez, Mirta (1997): Op. Cit.

⁸ Nash, J. and Safa, H. (1986). *Women and Change in Latin American*. South Hadley : Bergin and Garvey.

⁹ Cardaci, Dora; Goldsmith, Mary y Lorenia Parada (2002): «Los programas y centros de estudios de la mujer y del género en México», en Gutiérrez, Griselda (ed.). *Feminismo en México. Revisión histórico-científica del siglo que termina*. PUEG/UNAM, México.

Por nuestra parte, registramos numerosos estudios en psicología y psicoanálisis, especialmente en Argentina; ya desde los 80 en Chile se destacan los estudios culturales y de políticas públicas, y en varios países los relativos a la esfera del derecho y la justicia¹⁰.

Desde fines de los 90 y especialmente en los últimos 5 años se observa una producción investigativa desde el enfoque de género en nuevos temas. Entre otros:

- Mujeres/Género en las Ciencias , especialmente las exactas y naturales
- Sociedad de la Información /conocimiento , acceso y usos de las TIC
- Juventud
- Masculinidades
- Macroeconomía
- Interrelaciones de género, raza, etnia y orientaciones sexuales
- Políticas de equidad de género
- Expresiones artísticas y culturales
- En el campo de la salud: HIV, adicciones, políticas, enfermedades prevalentes y emergentes
- Participación en espacios políticos locales
- Acceso y gestión de recursos naturales
- Reformas estatales
- Nuevos movimientos sociales
- Tráfico y trata de mujeres
- Diversas formas de violencia basada en patrones de género
- Crisis económica

Hacia inicios de los 90 la denominación «Estudios de la Mujer» se va reemplazando con bastante rapidez, y en nuestra opinión con muy poca reflexión, por el uso del concepto de género al influjo de las corrientes prevaletentes en Estados Unidos y luego en Europa. La noción de género se convirtió rápidamente en una «seña de identidad», un código de pertenencia autoexplicativo a un campo de estudios aparentemente uniforme, aunque en verdad aglutina concepciones muy diferentes en el plano teórico y de visión política.

Aparentemente este cambio proporcionó mayor legitimidad (o quizás menor temor o resistencia) por parte de sectores de poder en lo académico y de responsabilidad política; aunque de hecho en nombre del género lo usual es que se continúe poniendo el foco en las situaciones de discriminación de las mujeres y en muy contados casos se lo trate de manera relacional implicando en los análisis de diversos temas tanto a mujeres y lo femenino como a varones y lo masculino, sus diferencias, desigualdades y vinculaciones¹¹.

¹⁰ La publicación «Estudios de la Mujer en América Latina» editada por Gloria Bonder y publicada por OEA en 1998 da cuenta de las vicisitudes de estos programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. Disponible en <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/bonder.htm>

¹¹ En algunas conversaciones con colegas a propósito de esta situación se teme que el uso de género haya despolitizado, «amansado» o vuelto más aceptable una práctica intelectual y política que nace subvirtiendo cánones.

Otra característica de esta década es la creación de los organismos gubernamentales dedicados a los derechos y la igualdad de las mujeres que, hoy por hoy, existen con diversos rangos e incidencia en todos los países. La relación de éstos con los ámbitos universitarios de estudios de género podría resumirse como de reconocimiento, convivencia y, en algunos casos, de colaboración funcional por ambas partes. No se visualiza aún la construcción de una articulación creativa de cara a la formulación de agendas y estrategias eficaces.

Una mirada sobre lo acontecido desde los 80 a la actualidad revela algunas cuestiones problemáticas que no están cerradas.

La primera es la relación entre los ámbitos académicos y el movimiento de mujeres o feminista y las ONG. Pese a las expresiones de buenos deseos y el «deber ser» esta vinculación no ha resultado sencilla y no pocas veces derivó en conflictos y acusaciones a las académicas por su aceptación del status quo, profesionalización del feminismo, y pérdida de la autonomía y sentido crítico en el pensamiento y acción. En este aspecto cabe mencionar el trabajo de Mary Evans¹³ quien reclama por una autonomía relativa de los estudios feministas en la universidad respecto de las lógicas y tiempos del movimiento de mujeres que, apremiadas a asumir posiciones rápidas ante situaciones que exigen un pronunciamiento, demandan de las investigadoras una respuesta más inmediata en términos de información, argumentación, cuando no una participación «codo a codo» en sus luchas.

Otra cuestión a tomar cuenta es que las estrategias de integración de la los Estudios de la Mujer, y posteriormente de género, en los espacios académicos se producen en el marco de transformaciones muy significativas tanto en lo social como al interior de estas instituciones. Nos referimos, por ejemplo, al surgimiento de nuevos paisajes globales en el plano económico, político, cultural, social y tecnológico, reformulaciones de los roles de los actores políticos tradicionales (como el estado, los partidos políticos, sindicales) y emergencia de nuevos actores sociales, entre ellos una gama amplísima de movimientos sociales de escala nacional, local y regional, muchos de ellos con gran participación de mujeres, y en algunos casos liderados por ellas, así también como las transformaciones en las representaciones y relaciones entre ambos géneros impulsadas por los nuevos modelos culturales, la incidencia de los medios de comunicación, y últimamente de las tecnologías de información en los estilos de vida de los y las jóvenes, la creciente participación de las mujeres en los espacios públicos, en el liderazgo político y en la producción artística y cultural.

Todo ello plantea desafíos importantes tanto teóricos como políticos y éticos respecto de los marcos conceptuales que adoptan los Estudios de Género en la actualidad, las temáticas que privilegian y las que ignoran, las representaciones que sus discursos conforman o contribuyen a perfilar sobre las condiciones de vida de las mujeres y varones y en general, sobre diversos aspectos de la realidad. En otras palabras, la capacidad de construir determinadas visiones del orden social, del poder, la subjetividad, y el cambio social que poseen estos discursos, como aquellos que han cuestionado.

¹² Evans, Mary (1982): «In Praise of Theory.» *Feminist Review* 10: 61-74.

Ello exige una posición autorreflexiva que no sólo depende de la voluntad o el compromiso personal sino del clima institucional y las lógicas sutiles de los ámbitos académicos que salvo excepciones tienden a la cristalización de saberes incluidos los críticos y a su reproducción en la enseñanza.

En los últimos años, el reconocimiento de la diversidad y multiposicionalidad de las construcciones de género, su necesaria vinculación con la etnia, edad, orientación sexual, la clase social se ha convertido en un discurso influyente. No obstante, tenemos la impresión que todavía opera como una apelación o, en algunos casos, como expresión de interés o propósito que todavía no se traslada de manera sistemática en los programas de estudio y en las investigaciones.

Es claro también que la igualdad, los derechos de las mujeres y muchos de los temas asociados a ellos tienen presencia en múltiples canales de formación de opinión, los medios, las publicaciones dedicadas a un sinnúmero de cuestiones, los productos culturales y artísticos; todos actúan como fuentes de información que popularizan el debate sobre problemáticas tratadas en el mundo académico. Si bien en muchos casos esta difusión es parte de las estrategias de los Estudios de Género, no pareciera que sus resultados fueran recuperados como fuentes para el análisis y la enseñanza.

Otro factor que se hace sentir en esta dinámica de integración es la incipiente pero evidente presencia del análisis de la condición social de las mujeres, de la masculinidad y de las desigualdades por motivos de género en discursos teóricos de científicos sociales o filósofos/as de prestigio (Pierre Bourdieu¹³, Alain Touraine¹⁴, son algunos ejemplos).

Ello puede ser vivido como un triunfo o como una cooptación y de hecho los debates en foros y congresos dejan oír argumentaciones en ambos sentidos.

En nuestro criterio ambas posiciones clausuran un debate que debiera darse con mayor profundidad respecto de las formas en que los conocimientos se desplazan y resignifican, cuestionando en los hechos criterios de propiedad y barreras que preservan espacios de poder.

Ahora bien importa resaltar que el proceso que sumariamente hemos descrito ha trascendido en contextos universitarios que en las décadas mencionadas han atravesado por situaciones críticas y que aún hoy presentan numerosas falencias para la labor académica en general y para apoyar estudios que abren el conocimiento de nuevos problemas y movilizan las concepciones educativas y, en definitiva, el rol de la universidad de cara a un desarrollo más justo y democrático de las sociedades.

Abordaremos estas cuestiones en el apartado que sigue.

¹³ Bourdieu, Pierre; R. Hernandez y R. Montesinos (1998): *La Masculinidad: Aspectos sociales y culturales*. Serie Pluriminor, España.

¹⁴ Touraine, Alain (2007): *El mundo de las mujeres*, Paidós. España.

3. LA UNIVERSIDAD IMAGINADA Y LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El trayecto que hemos descripto y los estudios consultados muestran que las iniciativas, orientadas a integrar los estudios de la mujer en las universidades latinoamericanas no llegaron hasta hace muy poco tiempo a realizar una reflexión profunda sobre las condiciones de posibilidad que ofrecían estos ámbitos para el desarrollo pleno de un campo prácticamente desconocido o devaluado y fundamentalmente controversial del saber instituido en la academia. Si bien en los 80 las universidades habían perdido gran parte del prestigio de otras épocas y padecían de numerosas falencias, el deseo impetuoso por ingresar no dejó espacio para emprender un análisis comprehensivo sobre el estado general de la educación superior en América Latina. Ponderar sus posibilidades reales de acoger y apoyar con recursos desde financieros, edilicios y de cargos en el plantel docente y de investigación a estudios críticos de saberes y prácticas que son constitutivos de sus mismas tradiciones, culturas, órdenes jerárquicos, fines y modos de enseñar y aprender. Y que además de hecho entraban en competencia por recursos con carreras y programas largamente establecidos.

En nuestra opinión, esta carencia de reflexiones iniciales sobre el contexto institucional tuvo efectos en las estrategias que se siguieron en muchos casos, en la consecución de los objetivos deseados y en las evaluaciones (un tanto auto-centradas y a veces victimistas) de las resistencias o falta de apoyos que recibieron estos programas¹⁵.

Visto a la distancia es evidente que todo intento por integrar el enfoque de género a la educación superior no iba a producirse en un vacío, sino en instituciones marcadas por una historia y una cultura sedimentada, atravesadas por relaciones de poder, sujetas a reglas establecidas, encarnadas en actores con perfiles definidos; y en estos últimos años, embarcadas en un conjunto de cambios educativos globales y controvertidos.

Veamos entonces cuáles son los **principales rasgos de los contextos universitarios latinoamericanos** en que se inscribieron los estudios de la mujer/género.

Hasta principios de los 70 la educación superior se correspondía todavía, en la mayoría de los países con un modelo universitario clásico, compuesto por un reducido número de instituciones altamente selectivas, con ofertas orientadas principalmente a las profesiones como Medicina, Derecho y algunas áreas de Ingeniería y se completaba con estudios en Filosofía, Economía, Arquitectura y otras áreas de formación según los países, destinadas a formar recursos profesionales que según el prestigio de las universidades ingresarían a las elites sociales y políticas o a puestos de mediana valoración y retribución. Había una alta valora-

¹⁵ Nos referimos a discursos recurrentes a lo largo de muchos años que «acusaban» a las instituciones universitarias de resistencia, incompreensión, denigración respecto de estos estudios y quienes los llevaban a cabo. No negamos que estas reacciones existieran, pero cabría poner en perspectiva las expectativas de apoyo y de expansión con las que se llegó a las universidades y sus reales posibilidades de cumplirlas en ese entonces.

ción de «lo académico», de tal manera que los estudios de carácter general, teórico y conducentes a las profesiones liberales y a las altas posiciones en los campos de la cultura, la ciencia y el manejo del Estado eran los de mayor prestigio «la universidad tradicional era incuestionablemente el ápice de la jerarquía institucional». Campeaba un optimismo firme sobre su contribución social y económica y «se daba por sentado que los gobiernos continuarían aumentando el monto del financiamiento necesario para la expansión»¹⁶.

Hasta mediados de esa década no hubo grandes reformas en este nivel. El gran cambio consistió en una expansión incesante de la matrícula debido a la mayor demanda social generada por el aumento del número de egresados/as de la educación secundaria y el acceso creciente de las mujeres. No había gran preocupación por el logro de una mayor igualdad social de las oportunidades educativas, ya que la situación hacía pensar que se estaba en camino de lograrla con el transcurrir del tiempo.

A partir de los 80 y con más énfasis en los 90, surge una crisis de confianza sobre el alcance e importancia de su esperada contribución económica, social y cultural tanto por su empobrecimiento endógeno económico y de calidad de las ofertas, como por factores exógenos, como la influencia educativa de otras fuentes como los medios de comunicación y posteriormente las tecnologías de información. Se inicia, entonces, un debate sobre la necesidad de producir transformaciones significativas en este nivel del sistema educativo, que dieran respuesta a las nuevas demandas económicas, sociales y educativas¹⁷. En simultáneo se va produciendo un cambio en la percepción y valoración económica y ocupacional de las diferentes carreras movido por un fenómeno nuevo y alarmante: el creciente desempleo de los/as graduados/as universitarios.

Los diagnósticos, sobre el estado de la educación superior, que comienzan a realizarse en los 90 muestran las siguientes tendencias:

- a) una notable expansión de la matrícula estudiantil y una correlativa ampliación del cuerpo docente.
- b) escasa calidad de procesos y resultados de la formación recibida
- c) persistencia de inequidades socioeconómicas (no así referencias a las desigualdades de género) y serias dificultades para la democratización del conocimiento.
- d) escasa conexión entre los distintos niveles del sistema educativo.
- e) restricción importante de las inversiones públicas en este sector, conjuntamente con una dramática competencia por los escasos recursos estatales entre la educación superior y la educación básica y otras necesidades sociales como salud y proyectos estratégicos del Estado.

¹⁶ Gómez Campo, Víctor Manuel (1989): *Universidad y profesiones: crisis y alternativas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

¹⁷ Gómez Campo, en base a estudios realizados por la OCDE y publicados en «*Policies for Higher Education in the 1980s*» en 1983 confirma la existencia de una creciente desilusión y escepticismo sobre la contribución social, cultural y económica de la educación superior, lo cual deriva en una profunda crisis de confianza en sus objetivos y estructuras. Gómez Campo, Víctor. (1989): *Op.Cit.*

- f) descalificación del personal docente en cuanto a remuneraciones, capacitación y valoración social.
- g) escasa práctica de innovación curricular y pedagógica.
- h) «amurallamiento» y/o departamentalización de las distintas disciplinas y desvinculación del saber, el hacer y el conocimiento de los procesos de la vida social.
- i) acrecentamiento de las jerarquías entre carreras debido a la diferente percepción social de su utilidad o relevancia para el logro del empleo¹⁸.
- k) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa.
- l) abundantes problemas de transparencia y eficiencia en el manejo de los recursos financieros.

En este marco, y como reacción a la devaluación de las credenciales educativas de grado, se produce un fenómeno de «fuga hacia adelante»¹⁹ del estudiantado, que se manifiesta en un crecimiento de ofertas de postgrados sin regulaciones o políticas explícitas, originados más por demanda del sector académico que del sector productivo y con escasa o nula planificación.

En general, se estima que estos nuevos postgrados, –creados bajo la presión de un estudiantado acuciado por la necesidad de contar con más credenciales para ingresar al mercado–, tienen una calidad desigual, un reducido impacto social, bajo rendimiento en términos de graduados/as e investigaciones; utilizan métodos pedagógicos anacrónicos, y no se articulan a sistemas nacionales de postgrado con componentes bien definidos y estructurados.

Por otra parte no logran amenguar los conflictos que viven los/as graduados/as por la frustración de expectativas de realización personal, intelectual y de retribución económica.

Como bien señala Rivera²⁰, la Universidad comenzó a percibirse como una fábrica de títulos, en la que lo mejor era «recibirse cuanto antes, para aprender afuera», ya sea en otro país o en el puesto de trabajo. La misma autora afirma que el aprendizaje verdadero para la vida y el trabajo se realiza fuera de su ámbito, y confirma que el capital cultural previo y sobre todo el de contactos sociales que disponen valen más en el mercado de empleo que las credenciales obtenidas.

Ante este panorama sombrío, y basado en datos innegables, algunos sectores ligados a intereses económicos ponen en tela de juicio la eficacia de la educación superior, en especial la pública, iniciando un debate que aún continúa en muchos

¹⁸ Según Gómez Campos (op. cit) los programas académicos que tradicionalmente gozaban de alto status y prestigio dentro de las Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias exactas, son los que más han sido afectados por la expansión masiva de la educación superior, la disminución de empleabilidad de sus diplomas y la demanda estudiantil. Se consideran áreas de «alto riesgo» en términos de empleo según el informe «Policies for Higher Education in the 1980» citado por este autor

¹⁹ Riquelme, G. (2000): 'Educación Universitaria, Demanda, Mercado de Trabajo y Escenarios Alternativos', Estudio realizado para la Secretaría de Planificación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

²⁰ Rivera, Marcia (1996): «Recibirse cuanto antes, para aprender afuera» Ponencia presentada en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba.

países sobre la cuantía de las inversiones que el Estado debería destinar a este nivel educativo y qué aportes le corresponde al sector privado para cumplimentar con la formación de los recursos calificados y la investigación que contribuya al desarrollo de los países.

La preocupación por la «calidad junto a la eficiencia universitaria» fue recuperada por algunas agencias internacionales externas a la universidad, condicionando el diagnóstico y homogeneizando el «remedio para su enfermedad».

Se inicia, entonces, un periodo de reformas universitarias en la mayoría de los países de América Latina; reformas en cuyas discusiones no participan orgánicamente²¹ las universitarias dedicadas a los estudios de género.

En los debates de ese entonces ya se hacía sentir la tensión entre posiciones que enfatizan la necesidad de vincular y aún de hacer depender la educación superior a las demandas del mercado, ajustando contenidos y creando carreras que formen los «recursos humanos» adaptables a los puestos de trabajo y de este modo recuperen las inversiones en su formación.

Junto a ello se observa el impulso a la creación de nuevas universidades privadas no lucrativas, de grandes corporaciones, instituciones de educación superior con claros fines de lucro, grupos de multimédios y empresas editoriales. Todas ellas lanzadas a captar postulantes en el «mercado» de la educación superior, compitiendo con las universidades públicas. Muchas se ofrecen como espacios de excelencia, entendida como la formación de profesionales que se adecuen a los requerimientos de las empresas, y por tanto promueven un perfil económico, de management internacional. Debido a ello una investigadora en este tema, Marcela Mollis²² se pregunta si en este contexto existe lugar para las humanidades, la ciencia y la cultura y por lo tanto cómo se formarán los/as científico/as y humanístico/as del siglo XXI²³.

Esta afirmación es particularmente interesante al momento de evaluar lo ocurrido con los Estudios de Género y, como decíamos anteriormente, ponderar dentro de un marco más amplio de que orden han sido los obstáculos que debieron enfrentar en cada momento e incluso en la actualidad.

Estas tendencias se contraponen con las visiones de organismos como la UNESCO que ya en 1996²⁴ dejó establecido que la **Educación Superior es un derecho humano** al cual todos deben tener acceso en función del mérito; un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento eco-

²¹ Puede haber habido intervenciones a título personal pero no se visualizan en los documentos de ese entonces menciones sistemáticas a la integración de los estudios de género en los procesos de reforma.

²² Mollis, Marcela (2003): «*Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*», CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

²³ Su respuesta es clara: el gran desafío es que las propuestas educativas incluyan como prioridad los aprendizajes relacionados con la diversidad, la pluralidad de intereses, la capacidad de comunicarse emocional e intelectualmente con otros/as, las estrategias alternativas para la resolución de problemas, idiomas, distintos modelos de pensamiento científico y metodológico. En este contexto es más factible pensar en el crecimiento de los Estudios de Género.

²⁴ En la Conferencia sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América latina y el Caribe celebrada en La Habana, en noviembre de 1996. Organizada por UNESCO, CRE-SALC y el Ministerio de Educación Superior de Cuba.

nómico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de la paz²⁵. Asimismo, alienta a formar para desarrollar una solidaridad inteligente y responsable, reconstruir el tejido social y el propio Estado y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida.

Por último y en relación a los procesos educativos, señala la importancia de la integración con los otros niveles educativos, educación permanente, flexibilización de los currículos profesionales, y de las actividades de aprendizaje, tanto dentro como fuera de los ámbitos académicos, inter-disciplina, integración de contenidos de ciencias sociales básicas y aplicadas en todas las carreras.

Según Mollis, las reformas universitarias de la década de los 90, que recordemos marcan un momento de expansión en la creación de programas de Estudios de Género, dejan un balance intranquilizador: interés por mejorar la calidad del conocimiento en todas sus expresiones, la renovación profunda de la currícula y sobre todo de estrategias pedagógicas no fueron sus móviles primordiales.

Salvo en centros de excelencia en algunos países, la producción de conocimiento de punta permaneció reservada a los centros de investigación de los países centrales y en ellos a sus universidades de élite.

Según investigadores en este tema las reformas de las universidades en América Latina se orientaron básicamente hacia la satisfacción de la creciente demanda de estudiantes, buscando resolver cuestiones de gestión que aseguraran la eficiencia en el gasto mucho más que otros relativos a calidad y apertura hacia problemas sociales que interpelan el conocimiento existente.

En el estudio citado, Mollis afirma que de ser un bien público la Universidad quedó acorralada a condicionantes de recupero de la inversión pública y privada que exige formación de recursos humanos adaptables a los puestos y modalidades de trabajo y a actuar como potenciales clientes- usuarios.

Sus conclusiones son bastante pesimistas tanto como el título de su trabajo: *Las Universidades de América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*.

No obstante las consideraciones realizadas, es evidente que este panorama tiene matices y que desde los 90 a la fecha **muchas universidades están atravesando un período de autorreflexión y diagnóstico** que apunta a la necesidad de crear nuevas estructuras pedagógicas y organizacionales que les confieran flexibilidad, capacidad de anticipación y rapidez de respuesta para encarar creativa y eficientemente esta fase de cambios en lo social, cultural y político de modo de ser parte de nuevas maneras de producir y difundir información, crear conocimiento y participar en iniciativas sociales, productivas, culturales y comunitarias que contribuyan al desarrollo de las sociedades contemporáneas.

²⁵ Según la UNESCO «se precisa una nueva visión de la educación superior que combine las demandas de universalidad de la educación superior y el imperativo de una mayor pertinencia para responder a las expectativas de la sociedad en que opera. Esta visión recalca los principios de libertad académica y autonomía institucional e insiste al mismo tiempo en la necesidad de responder a la sociedad».

Al menos en algunos discursos y en el aspecto pedagógico se advierte una revaloración de propuestas educativas y métodos que tuvieron vigencia en las décadas del 60 y 70 (por ejemplo, los aportes de Paulo Freire) y nuevas elaboraciones orientadas a estimular el aprendizaje permanente, el reconocimiento de la diversidad cultural, la resolución de problemas, la inter-disciplina, la investigación orientada a la acción y la innovación, una mayor flexibilidad en las trayectorias educativas, el aprendizaje e investigación en grupo, la relación entre formación, investigación e intervención, la creación de carreras cortas de salida profesional, la inclusión en las currículas de nuevas temáticas sociales como derechos humanos, desarrollo, y en alguna medida los estudios de género y una apertura hacia el uso de las tecnologías de información y comunicación en programas de grado y postgrado bajo la modalidad de e-aprendizaje.

Desde la década del 80 a la actualidad y en términos generales, los programas o áreas de Estudios de la Mujer o de Género han ido modificando su vinculación con un contexto institucional que como venimos de decir no ofrecía las mejores condiciones para impulsar y apoyar programas cuya «utilidad» es dudosa, su relación con el desarrollo especialmente el económico no termina de entenderse pese al caudal de investigaciones y literatura al respecto, y sus planteamientos en temas polémicos como aborto, libertad en la elección sexual, democratización de las relaciones familiares, paridad en el acceso al poder en todos los ámbitos, son irritantes para sectores sociales influyentes.

Es preciso recordar que muchos de estos programas ingresaron y sobrevivieron por el apoyo del financiamiento internacional, lo cual planteó otras problemáticas y condicionamientos no menos complejos en las que no nos detendremos en este trabajo.

Vistos en contexto podemos decir que en un comienzo los Estudios de la Mujer/ Género se abocaron a abrir un espacio de aceptación y reconocimiento, obtener con grandes esfuerzos y no pocas desazones una cierta valoración de la legitimidad científica de sus producciones como pasaporte para pertenecer a la academia.

En esos años muchas de las investigadoras y docentes usaron estratégicamente distintos «sombros», a veces en simultáneo o sucesivamente: el de académicas, activistas, consultoras, «femócratas», integrantes de organismos de cooperación, políticas.

No cabe duda que la experiencia de ocupar distintos roles, o dicho de otro modo abordar los problemas desde diferentes «lados de la mesa», ha generado interesantísimos aprendizajes que se suelen comentar informalmente pero que todavía no están estudiados en profundidad, especialmente para detectar las transferencias de habilidades entre distintos espacios y la conformación de perfiles profesionales inéditos.

Es nuestro parecer que esta circularidad, que no es exclusiva de quienes están en el campo de los Estudios de Género, al menos en Latinoamérica, ha generado una experiencia que puede devenir en un saber-destreza, mencionado anteriormente, afín con los principios fundantes de los Estudios de la Mujer en sus inicios. Nos referimos a su compromiso con un cambio social fundado en la justicia, el reconocimiento de la diversidad, y una visión densa de la democracia.

Llevadas al campo del aprendizaje este saber destreza puede contribuir como dice Nina Lykke a que los Estudios de la Mujer sean el «oximoron de una disciplina post-disciplinaria».

Un cambio muy prometedor de los últimos años y todavía reducido a algunas experiencias es el tomar la misma universidad como objeto de estudio y ámbito de intervención desde las premisas y enfoques que surgen de los Estudios de Género.

Ello está reflejando que desde los momentos en que la estrategia era buscar abrirse un espacio en la institución se va pasando, al menos en algunos casos, a observar ese espacio, reconocer sus sesgos de género en múltiples dimensiones: la presencia y experiencias de mujeres y varones en los cuerpos estudiantiles, de egresados, docentes, investigadores y directivos (Mingo, 2006)²⁶ como iniciativas más integrales como las que lleva a cabo el PUEG²⁷ de la UNAM²⁸. Esta institución está embarcada en un proyecto ambicioso de transversalización de la perspectiva de género en las estructuras académico/administrativas de la universidad a través de distintas líneas de acción: producción de estadísticas de género, legislación universitaria, actualización del personal docente y sensibilización de la comunidad universitaria.

Otro rasgo de innovación es la apertura de algunos programas hacia temas emergentes de la agenda social y política global y regional como la crisis económica, cambio climático, seguridad, tecnologías de información y comunicación, desarrollo científico, entre otros. Podríamos decir que ello demuestra una ganancia en términos de seguridad que habilita la asunción de desafíos teóricos que, en alguna medida, obligan a muchos/as profesores/as a transitar por temas que se ignoran o conocen básicamente, caminando por los andariveles temblorosos de la inter-disciplina.

En este mapa de trayectorias y nuevas búsquedas se inscribe la Maestría Virtual en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP- FLACSO). Nos referiremos a ella en el próximo apartado.

4. PRIGEPP: LA CREACIÓN DE UNA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE VIRTUAL EN GÉNERO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Nuestra intención en este apartado es compartir los recorridos en la articulación entre las TIC, la equidad de género y el Diplomado y Maestría que lleva a cabo el Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO²⁹, Argentina³⁰ a través del

²⁶ Mingo, Araceli (2006): ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad. PUEG – UNAM. México

²⁷ Programa Universitario de Estudios de Género

²⁸ Universidad Nacional Autónoma de México

²⁹ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

³⁰ El Área comprende también un programa reconocido en ALC: la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina (www.catunescomujer.org) desde la cual se realizan investigaciones y cursos y talleres virtuales para sectores específicos como formadores/as que se desempeñan en ámbitos de educación secundaria y terciaria, comunicadores/as, equipos de ONGs y organismos públicos.

Programa Regional de Formación en Género y Políticas (PRIGEPP - www.prigepp.org).

Esta iniciativa comienza en 2001 con la creación de un Área (equivalente a un Instituto) en la sede de FLACSO Argentina, dedicada a la investigación y formación en Estudios de Género (como decidimos denominarla) poniendo un foco en las interrelaciones entre este campo y la indagación, programación, gestión y evaluación de políticas públicas. Se crea entonces un Diplomado Superior compuesto por 4 seminarios ofrecidos de modo virtual o, en otros términos, a través del e-learning.



En 2005, las evaluaciones periódicas y las demandas de sus egresados/as motivaron la necesidad de ampliar esta oferta con un programa de Maestría al que se accede una vez concluido el Diplomado, transformado ahora en un título intermedio.

La Maestría mantiene, entonces, el cursado de los 4 seminarios y agrega 2, elegibles dentro de un abanico de propuestas agrupadas en áreas de especialización y la participación en un Taller de Tesis.

Habiendo iniciado el Diplomado con 80 estudiantes³¹, PRIGEPP cuenta actualmente con una comunidad de egresados/as de 320 profesionales de 19 países de América Latina y de otras regiones que se desempeñan en ONG, Universidades, Organizaciones Gubernamentales, Agencias de Cooperación y Oficinas de la Mujer, entre otras.

Asimismo desarrolla otras actividades formativas bajo la modalidad de Diplomados semipresenciales, cursos on line de actualización (de corta duración) y modera foros de discusión y trabajo en colaboración y comunidades de práctica virtuales con fines de investigación³² y planificación³³.

Volviendo al inicio, importa destacar que el tiempo dedicado al diseño de estos programas ofreció una provechosa oportunidad para revisar los aprendizajes

³¹ Entre el 2002 y el 2003 se ofrecieron becas totales a un número significativo de postulantes lo cual facilitó el acceso de personas con limitadas posibilidades económicas, y/o ubicadas en países en los que no existen ofertas de postgrado en este tema.

³² Entre otras: la investigación: «Debates y Propuestas en torno a la integración de la equidad de género en las Metas de Desarrollo del Milenio en América Latina: una oportunidad para la construcción de ciudadanía» (2004), el

Relevamiento de necesidades y demandas de capacitación y fortalecimiento de capacidades sobre gobernabilidad y participación política de las mujeres en el ámbito local. (2006 -Con el apoyo de INSTRAW) y el Concurso de investigación: «Descentralización y Derechos Humanos de las Mujeres en América Latina y el Caribe» (2006 a la actualidad. Con el apoyo de IDRC)

³³ Hemos llevado a cabo diplomados sobre Género y Políticas Públicas en Honduras (2008) y en Medellín- Colombia y en esa misma ciudad otros Diplomados: uno sobre Género y Educación (2008 y 2009) y otro sobre Género y Justicia (2009).

de experiencias en este campo (todas presenciales), tanto las que llevó a cabo previamente el equipo organizador³⁴ como otras semejantes realizadas en diversas universidades y que son la base de las consideraciones que realizamos en el primer apartado. Su finalidad fue derivar de este análisis una visión de las características adecuadas para una formación de postgrado de calidad, atenta a las posibilidades que ofrecía el contexto institucional en el que nos hallábamos (FLACSO, Argentina) y las necesidades y demandas que reclamaban la vinculación de los aportes de los estudios de género con la implementación de políticas públicas en la Región.

Ello debía reflejarse en la elección de contenidos pertinentes, actualizados y representativos de distintos enfoques; prácticas pedagógicas innovadoras, conformación de un equipo docente y asesor especializado y estrategias que aseguraran un alcance regional y una vinculación permanente con otros centros de producción de conocimientos a nivel regional y global, así como con organismos implicados en la formulación y desarrollo de políticas públicas.

En ese marco, el gran reto que decidimos asumir fue realizarlo a través de la **modalidad de e-learning** que, en aquel entonces, era inusual en las universidades argentinas y totalmente novedosa en FLACSO.

Más adelante nos detendremos en señalar las características de esta modalidad y las maneras en que la hemos «habitado», y los aprendizajes y retos que surgen de esta experiencia.

En principio nos abocamos a analizar dos aspectos concurrentes: por un lado las iniciativas de integración del enfoque de

género en las políticas públicas y en las institucionalidades respectivas en la región; poniendo especial atención en develar los procesos instituyentes y la micro política que se despliega a lo largo de diversas fases de dichas políticas.

Y ello desde una visión contextualizada que tuvo en cuenta los profundos cambios de los escenarios sociales, económicos, políticos y culturales de América Latina y a nivel global, y por tanto las nuevas demandas que éstos suscitan. Esta plataforma nos impulsó a repensar qué capacidades son las más relevantes para desempeñarse eficaz y creativamente en este cruce de estudios de género y políticas públicas en los contextos actuales.

Fue claro, desde el comienzo, que el programa que planificábamos no debía destinarse a formar «generologas/os», es decir «especialistas» con una visión estrecha, tecnocrática y autocentrada en las relaciones de género sino que intentábamos crear un **espacio formativo de analistas simbólicos**³⁵.

El intercambio y los entornos multiculturales pueden estimular y enriquecer las condiciones para la innovación.

Fuente: UNESCO (2003): «Framework For A Culture Of Innovation And The Building Of Knowledge Societies», Declaración Final del International Expert's Symposium «A Culture Of Innovation And The Building Of Knowledge Societies».

³⁴ Nos referimos a la Carrera de Especialización en Estudios de la Mujer que, bajo mi dirección, se dictó en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires desde 1987 a 1994.

³⁵ Esta expresión fue elaborada por Robert Reich, sociólogo y ex secretario de Trabajo del presidente Clinton, y se usa para calificar al intelectual moderno, quien debiera tener las destrezas para «identificar, in-

Según Brunner³⁶, este perfil es pertinente para una sociedad en la cual los procesos de decisión y coordinación se llevan a cabo en «contextos interactivos» donde participan diversos agentes dotados de intereses y conocimientos específicos. En estos casos el conocimiento no es «un insumo producido fuera del contexto sino que está incorporado en los actores bajo la forma de un saber hacer», con «modos de hacer las cosas», etc. Las decisiones a las que se llega en cada circunstancia son soluciones parciales y provisorias que dependen también de las relaciones de fuerza de los agentes. El proceso de decisión no es lineal, como lo imagina el modelo racionalista. Está hecho de idas y venidas, de dilaciones, de negociaciones y de pactos transitorios. «Muchas veces, más que de soluciones se trata de lograr administrar los problemas o de postergar la solución»³⁷.

Este modelo supera la división del trabajo entre «investigadores» y «decisiones», y una concepción que plantea el «uso» de los hallazgos de la investigación para la toma de decisiones. En verdad, y como señala Tenti Fanfani³⁸, existen suficientes evidencias sobre lo insatisfactorio para ambas partes de esta división del trabajo. En sus palabras, «es reiterada la queja de los investigadores acerca de la escasa atención que reciben por parte de los decisores, así como bien conocidas son las críticas que estos últimos formulan a los primeros cuando los acusan de producir investigaciones irrelevantes y/o inoportunas y por lo tanto inútiles».

Tampoco las soluciones a este problema (focalización de la investigación, estrategias de difusión y diseminación de los resultados de la investigación, redes,

termediar y resolver problemas» mediante el uso de símbolos, es decir, datos, palabras y representaciones visuales y orales. Para ello se requiere de capacidades específicas de «abstracción, pensamiento sistemático, experimentación y colaboración». (Robert. Reich, *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*, Vergara, 1993, pp. 176-225).

Reich menciona también las tres grandes categorías de trabajo que ya eran evidentes a comienzos de los 90 :

- servicios rutinarios de producción: tareas manuales y funciones operarias y de supervisión de operarios, entre otros.
- servicios personales: tareas en las cuales los trabajadores están en contacto directo con los destinatarios de su labor, médicos, fisioterapeutas, peluqueros etc.
- servicios simbólico-analíticos: actividades de expertos en intermediación estratégica, identificación y solución de problemas. Hacen de intermediarios identificando y resolviendo problemas valiéndose de conceptos y recursos adquiridos durante su formación y experiencia, (desde algoritmos matemáticos, tácticas financieras, observaciones psicológicas, métodos inductivos y deductivos, y todo tipo de técnicas para resolver problemas. A su vez combinan de manera creativa e innovadora estos diversos símbolos para actuar en su campo.

Según Emilio Tenti Fanfani, la denominación de analistas simbólicos contiene un sesgo anti-intelectual, un modo de justificar una devaluación y restricción de la autonomía de los intelectuales al tender a reemplazar el saber intelectual por el experto. Para más detalles sobre esta discusión ver «Del intelectual orgánico al analista simbólico» por Emilio Tenti Fanfani, disponible en http://www.cubaliteraria.com/deberes_inteligencia/emilio_tenti.asp

Por su parte, Henry Giroux mantiene la denominación de intelectuales, pero la califica como críticos comprometidos o transformadores. Para ello deben ser conscientes de sus convicciones teóricas, y tener las habilidades de trasladarlas a la práctica y disponer de una visión de cambio a futuro.

³⁶ José Joaquín Brunner, intervención en el Seminario sobre «La Investigación Educativa Latinoamericana de cara al año 2000», Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Comisión Educación y Sociedad, Punta Tralca, Chile, 4-6 de junio de 1993.

³⁷ Brunner, J (1993): Op. Cit.

³⁸ Tenti Fanfani, Emilio: *Del intelectual orgánico al analista simbólico* disponible en http://www.cubaliteraria.com/deberes_inteligencia/emilio_tenti.asp

espacios de intercambio con decisores, etc.) han resultado exitosas, pese a los esfuerzos desplegados y a los recursos asignados.

De ahí que Brunner³⁹ plantee la necesidad de que los/as actores integren conocimiento, información y responsabilidad de decisión. Para ello deben desarrollar un **conocimiento-destreza**, es decir un saber hacer, un saber transformacional que se gesta y despliega en los contextos de interacción.

Interesa destacar que este autor asegura que este tipo de saber no implica la muerte de la teoría, ni la pérdida de capacidad crítica. No obstante, coincidiendo con Tenti Fanfani, creemos que estas prácticas necesitan mantener una vigilancia constante respecto de la «apropiación gradual de los medios de producción, difusión y consagración cultural» por parte de productores de símbolos y de representaciones (medios de comunicación pero también las instituciones de educación superior mercantilizadas, los organismos de cooperación internacional, y las entidades estatales) responsables de propender a «encontrar soluciones para problemas que ellos mismos construyen, difunden y legitiman en el cuerpo social»⁴⁰.

Estas consideraciones, importantes en cualquier campo de estudio, son especialmente relevantes en la formación en Estudios de Género y políticas públicas, campo atravesado por diversas tensiones heredadas de las tradiciones, debates disciplinarios, redes institucionales que legitiman la calidad educativa y la cientificidad de los saberes producidos y transmitidos en la ciencias sociales particularmente, y en el cual además se filtran criterios y valoraciones sobre el saber hacer que inciden en las posibilidades de acceder al mercado profesional y progresar en él.

Por lo tanto, el desafío fue elegir contenidos y enfoques pedagógicos adecuados para la formación de analistas simbólicos capaces de articular las diversas perspectivas de los Estudios de Género y la toma de decisiones en y para políticas públicas en escenarios particulares y además cambiantes.

Al mismo tiempo, las metas que nos propusimos alcanzar a través de la Maestría fueron:

- Interpretar las problemáticas claves del escenario actual, integrando sistemáticamente los avances conceptuales y metodológicos de la teoría de género.
- Utilizar herramientas de análisis de género en las distintas fases del ciclo de proyectos y políticas.
- Ejercitar el pensamiento estratégico y prospectivo, y aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas concretos de su comunidad.
- Identificar buenas prácticas y determinar líneas de investigación y acción para alcanzar relaciones de género equitativas a nivel local y nacional.
- Integrarse a redes y comunidades profesionales en temáticas de interés común.

³⁹ Brunner, J (1993): Op. Cit.

⁴⁰ Tenti Fanfani, Op. Cit.

- Elaborar proyectos conjuntos con profesionales de distintos países.
- Utilizar con fluidez nuevas metodologías de aprendizaje y comunicación.

Imbricado a este proceso de planeamiento elegimos una modalidad de enseñanza aprendizaje que, en ese entonces y sin conocerla cabalmente, nos tentaba por sus posibilidades de alcanzar estudiantes y docentes de cualquier país y, sobre todo, por las promesas de innovación en los modos de construcción de conocimiento, la posibilidad de ampliar casi sin límites la conexión y comunicación entre personas de distintas latitudes, referencias disciplinarias e inserciones profesionales, motivar una actitud activa de búsqueda de información y posicionarse desde distintos ángulos frente a los temas en estudio. Todo ello crea un hábito de lectura, interpretación y enunciación que nos acerca por default a un ejercicio multidisciplinario.

La modalidad a la que nos referimos suele denominarse e-learning⁴¹ o formación a través de Internet o mediada por las tecnologías de información.

Respecto del primer punto la opción inicial fue armar una trama curricular compuesta por 4 seminarios:

1. Globalización y género: dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina⁴².

⁴¹ En América Latina el e-learning se inscribe en una tradición formativa de larga data, que se remonta a la educación popular y de adultos, y que incluye la educación a distancia, la formación semipresencial y las modalidades mixtas de uso de las tecnologías en combinación con la enseñanza grupal en aulas.

Con todo, el uso de las tecnologías -ya no como medio sino como componente constitutivo de un modelo de enseñanza-aprendizaje que prescinde de las restricciones espacio-temporales- sólo nace de la mano del e-learning. O, para ser más precisos, de ciertas experiencias en las que la opción no ha sido la traspolación de un esquema pedagógico e institucional presencial a la Red sino la **creación de un sistema integrado y complejo de educación, tramado desde su inicio por la lógica y las posibilidades de las TIC.**

Es importante recalcar que el e-learning depende de **innovaciones que no son tecnológicas**, sino organizativas, pedagógicas, institucionales y culturales. Por eso es posible hablar de distintos modelos, cuya particularidad depende de factores como: (1) la cultura de la institución académica de la cual se lleva a cabo, (2) la concepción educativa en que se sustentan, (3) la estrategia pedagógica que se adopta, (4) el grado de conocimiento, destrezas previas y aceptación las lógicas de cultura digital por parte de la comunidad educativa.

El futuro que anticipa Lorenzo García Aretio, Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia, UNED, España consiste básicamente en: (1) En los países desarrollados, más de la mitad de la formación ofrecida a la población adulta como reciclaje o actualización, se hará a través de Internet (Web-Based Education Commission, 2000), y la mayor parte de Universidades impartirá docencia a través de la red; (2) La expansión de la red con el fin de que la educación basada en ella pueda hacerse accesible a la mayoría de la población, mediante conexiones económicas, incluso gratuitas, aprovechando los espacios públicos: escuelas, municipios, museos, bibliotecas, centros de formación, supermercados, aeropuertos, estaciones de ferrocarril y autobuses; (3) El aumento de velocidad de la red, la banda ancha, la fibra óptica, las conexiones por radio, satélite y red eléctrica, el ADSL, la Internet móvil, la Internet2, la telefonía móvil etc., permitirá abaratar los costos de conexión al aprovecharse mejor los minutos de navegación en el entorno virtual de aprendizaje; (4) Las tecnologías de reconocimiento de voz y gestos, la conversión de texto en voz, la traducción de idiomas, e inmersión sensorial para mejorar las posibilidades de la comunicación humana, se presentarán como opciones de mejora, tanto para el acceso a la información y a los contenidos como para la interacción vertical (docente-estudiantes) y horizontal (estudiantes-estudiantes).

⁴² Coordinación y elaboración de contenidos: Gloria Bonder (Argentina).

2. **Democracia/s ciudadanía y Estado** en América Latina en el siglo XXI. Análisis de género de los caminos recorridos desde la década del '80 y futuros posibles⁴³.
3. **Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones** orientadas hacia el logro de la equidad de género⁴⁴.
4. **Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional**; la gestión y evaluación de políticas de equidad de género⁴⁵.

En cada uno de ellos se intentó deliberadamente evitar o superar un formato al que llamamos «*género y...*» es decir, adosar las nociones y hallazgos que provienen de los estudios de género a un área o problema no examinado previamente y muchas veces ni siquiera conocido aún en sus características principales⁴⁶. En cambio, buscamos acompañar al estudiantado en la exploración de los problemas teóricos, políticos y éticos que caracterizan cada área: la globalización, la democracia, los derechos humanos, el Estado, las dinámicas sociales entre otras; las visiones que sobre ellos aportan distintas corrientes de pensamiento y, por fin, las formas en que se co-construyen en vínculo con los regímenes e ideologías de género en cada contexto histórico, social, cultural y político.

Sin pretender que se llegara a conocer en profundidad cada una de estas temáticas estimamos que era indispensable que quienes luego dieran opinión y participaran en decisiones de políticas públicas supieran posicionarse en los paisajes globales⁴⁷ y regionales que tanto las condicionan como las interpelan.

En otras palabras y siguiendo a Fraser y Nicholson⁴⁸, deseábamos ofrecer/nos la ocasión de problematizar una tendencia de las teorías de género o feministas a sostener/se en «cuasi metanarrativas». Es decir, asumir visiones esencialistas sobre los sujetos y la vida social, métodos y/o conceptos calificados como universales y ahistóricos y por tanto permanentes, neutrales. En sus palabras esas metanarrativas «no están atentas a la diversidad histórica y cultural, universalizan falsamente los rasgos de la época del teórico/a de su sociedad, cultura, clase, orientación sexual y /o grupo étnico o racial». Y agregan un aspecto de especial importancia: este posicionamiento teórico impide o restringe las posibilidades de alianza con otros movimientos progresistas, tendencia que estimamos negativa para la teoría y política feminista.

⁴³ Elaboración de contenidos: Line Bareiro (Paraguay)

⁴⁴ Coordinación y elaboración de contenidos: Virginia Guzmán (Chile)

⁴⁵ Coordinación y elaboración de contenidos: Mónica Rosenfeld (Argentina)

⁴⁶ Al decir de una colega el feminismo no debiera conducirnos a convertirnos en «todologas» pero sí, en nuestra opinión, a problematizar la super especialización en los «temas» de la mujer o de género. Cuando se ignoran las tensiones y debates en cada área de la realidad o se las concibe como un terreno de «aplicación» de las explicaciones acerca de la desigualdad genérica, lo usual es que dichas explicaciones no se vinculen adecuadamente con las dinámicas sociales y en consecuencia sean poco productivas de transformaciones.

⁴⁷ La noción de paisajes globales está tomada de Appadurai. Appadurai, Arjun (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

⁴⁸ Fraser & Nicholson (1988): «Social criticism without philosophy: An encounter between feminism and postmodernism» *Theory, Culture & Society*, Vol. 5, No. 2, 373-394.

Entonces, **¿de qué modo responder a todos estos retos?**

Era claro que no bastaba con la selección de contenidos, literatura actualizada y variada en sus enfoques, acceso amplio a información y un equipo docente calificado.

Emprender un proceso como el que pretendíamos iba a depender, entre otros aspectos, de suscribir a una concepción educativa estimulante de innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje como las que provienen del constructivismo social en sus diversas versiones, la pedagogía crítica, de los bordes y en especial las que se van formulando a partir de las experiencias de e-learning⁴⁹.

Como señalamos anteriormente, la elección de la formación virtual no fue azarosa o movida por una moda. Vimos en ella una alternativa favorable para vincular la indagación teórica con la revisión y planeamiento de prácticas o, en otras palabras, para simular el recorrido que, en nuestro criterio, debieran seguir los analistas simbólicos que intervienen en las políticas públicas con y para la equidad de género.

La formación en la cual pensamos no se reduce al conocimiento de ciertos temas sino que se orienta a reconocer la «arquitectura», por así decirlo, de los estudios de género, sus ejes epistemológicos primordiales y sus debates en curso.

Nos referimos, por un lado, a un campo atravesado por una diversidad de corrientes y linajes teóricos y metodológicos. Consecuentemente, asumimos la importancia de estimular al estudiantado a hacer un tránsito reflexivo y crítico por esa complejidad en la que además radica su enorme dinamismo intelectual.

Otro eje es su persistente interés por incursionar en abordajes multi o interdisciplinarios, búsqueda no siempre concretada pero sí marcatoria de una ambición de desembarazarse de los corsets de las fronteras disciplinarias y las «iglesias» teóricas.

También a su posicionamiento político frente a un orden social injusto, excluyente y discriminatorio. Aun en una variedad de tendencias, y parafraseando el famoso lema de inicios del feminismo «lo personal es político», estos estudios afirman explícita o implícitamente que lo teórico es político o, en otras palabras, la articulación entre saber y poder.

Los estudios de género/feministas asumieron la convicción que los principios básicos de la razón moderna, y las prácticas educativas y académicas que contribuyen a reproducirlas mediante la formación de consensos y subjetividades no son inocentes, por tanto no pueden permanecer por fuera de la crítica y el diálogo con otras formas de producir conocimientos, estilos de vida y relaciones sociales.

Pese a los esfuerzos –ya descriptos– por entrar a la academia y los riesgos que ello conlleva de disciplinamiento, son imparables y bienvenidas la emergencia constante de nuevas voces provenientes de sectores subalternos que articulan su singularidad, reclaman su reconocimiento y cuestionan las prácticas neocoloniales del feminismo y las teorías críticas universalistas.

⁴⁹ Para un análisis profundo de este tema sugerimos: Rueda Ortiz Rocío (2007): Para una Pedagogía del hipertexto. Una teoría de la construcción y la complejidad. Editorial Anthropos, Barcelona

Nos referimos, por ejemplo a las aportaciones de los grupos LGBT⁵⁰, las minorías étnicas, las jóvenes y, en general, un corrimiento hacia enfoques de género basados en la multiposicionalidad.

Agregamos a ello los saberes que surgen de las experiencias por impregnar las instituciones, la cultura y en especial las políticas públicas con los principios de equidad de género⁵¹ y que, en nuestra opinión, todavía están en una etapa exploratoria y reclaman mayor capacidad de «escucha» y un entendimiento más profundo de sus avatares en la práctica, los implícitos, los imponderables, las cegueras, lo que escapa a las mejores planificaciones y no es captado por las evaluaciones habituales.

En este aspecto, tanto los contenidos que refieren directamente al análisis de políticas públicas, programación, gestión o evaluación, así como las ejercitaciones facilitadas por las herramientas del entorno, propician una deconstrucción de casos reales o simulados de políticas, basada en una crítica rigurosa de los enfoques tecnicistas, las recetas esquemáticas, las soluciones «llave en mano», para despertar una visión panorámica, en profundidad y prospectiva de los contextos, junto a una tolerancia para develar su complejidad y el nivel de incertidumbre e invención que esta práctica exige. Todas estas cuestiones son materia prima de los programas que venimos realizando.

¿Pueden éstas ser abordadas en clases presenciales? Es posible, dependiendo de un conjunto de factores. Entonces, ¿qué ofrecía el e-learning para cumplir estos propósitos?

Antes de intentar responder estas preguntas, diremos en principio que la incorporación de las TIC a la educación universitaria latinoamericana se inicia alrededor de una década atrás, justificadas en argumentos contrastantes:

- Algunos le atribuyen un **efecto casi milagroso**, una posibilidad de concretar un anhelo largamente postergado de innovación pedagógica, vinculación entre universidades y centros de investigación de todo el mundo y con otras instituciones del ámbito empresarial, gubernamental, cultural.
- Otros expresan **resistencias o un cierto recelo** por la posible influencia negativa en la calidad académica y temor por sus consecuencias en la imagen y cultura institucional.
- Una tercera posición, adaptativa y/o pragmática, opta por **adosar el uso de las TIC a modelos educativos y organizacionales precedentes**, movida por la necesidad de expandir la matrícula estudiantil, pero sin advertir la necesidad y utilidad de revisarlos a la luz de las oportunidades que ofrecen estos recursos y la necesidad de generar condiciones habilitantes para aprovecharlos intensivamente.

⁵⁰ Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans

⁵¹ Tampoco es inocente, ni inocuo que llamemos a los principios fundantes de este cambio social: equidad, igualdad o paridad de género.

- Otro argumento en boga defiende «*la alfabetización tecnológica como demanda de la nueva economía globalizada*». (Area, 2001, p. 83)⁵². Del mismo modo que la revolución industrial requirió un proletariado conocedor de las formas de producción industrial, «la revolución informática requiere también de un nuevo tipo de alfabetización vinculada con el uso de las tecnologías digitales» (Area, 2001, p. 84). Para diferentes autores (Apple, Noble, Streibel, entre otros) esta incorporación no obedece a otro interés que el de convertir las `necesidades de las empresas´ en objetivos prioritarios del sistema escolar, y ello se verifica, entre otros aspectos, con la introducción de un «lenguaje de eficiencia, rentabilidad y producción, y una determinada forma tecnocrática de pensar.» (Bautista, 2001, pp. 184-185)⁵³.
- Finalmente también se percibe, sobre todo en los últimos años, una tendencia a encarar una **práctica autorreflexiva y de renovación del modelo educativo**, pedagógico y organizacional vigente movidas por los aprendizajes que surgen de las experiencias y de los hallazgos de algunas investigaciones más abarcativas, nos referimos a aquellas que no solo observan cómo los entornos virtuales mejoran la experiencia formativa de los/as estudiantes o cómo ayudan a la realización de investigaciones, sino las que analizan los contextos sociales e históricos en que las TIC se sitúan y usan⁵⁴.

Este es un punto fundamental para entender estas experiencias, según Cuban (1986)⁵⁵, ya que permite disponer de más elementos para explicar tanto éxitos como fracasos en la transformación de las prácticas educativas.

Esta posición suscribe a la importancia de democratizar el acceso con sentido a las TIC. Es decir, enriquecer la alfabetización digital (que es mucho más que aprender a operar cualquier herramienta) para compartir ideas y propuestas sobre el modelo de Sociedad de la Información que se desea y el que se rechaza, y las estrategias políticas para lograr lo deseado⁵⁶. De esta manera, «el acento se pone en

⁵² Area, M. (coord) (2001): Educar en la sociedad de la información, Bilbao, Desclée.

⁵³ Bautista, A. (2001).Desigualdades sociales, nuevas tecnologías, políticas educativas. En Educar en la sociedad de la información. Area, Manuel (coord.). Bilbao, Desclée

⁵⁴ Desafortunadamente, la investigación y evaluación de programas y/o proyectos vinculados a la educación a distancia y la enseñanza a través de los medios tecnológicos es escasa, en especial en Latinoamérica. La mayoría de los proyectos se han orientado a comparar la eficacia de los medios tecnológicos midiendo resultados en base a indicadores tradicionales de la evaluación educativa; adoptan un punto de vista causal y a veces unilineal y los datos suelen recogerse mediante herramientas simples y poco sensibles para captar procesos, implicancias subjetivas y transformaciones que el uso de estos recursos produce en la vida personal y profesional y en la participación social de las personas. Ver García Areito, Lorenzo (1993): Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Disponible en http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol-2-2/fundamento_componentes.pdf

⁵⁵ Cuban, L (1986): Teachers and Machines. Teachers College Press. New York.

⁵⁶ Manuel Area sugiere que esta formación tecnológica debe incluir una discusión sobre lo que denomina los «efectos perversos» que están teniendo lugar con el advenimiento de la sociedad de la información, como son «la mercantilización de la información y la cultura; la pérdida de la privacidad e intimidad en las acciones de los individuos; las desigualdades tecnológicas; y la aparición de una nueva generación de jóvenes criados y amamantados culturalmente bajo las tecnologías digitales que representa una ruptura cultural con las generaciones precedentes.» (Area, 2001, Op. Cit. p. 88)

el discurso político de la formación», concibiendo así «a las personas más como ciudadanos, como sujetos autónomos que como meros consumidores de mercancías culturales» (Area, 2001, p. 99).

En verdad, como se viene insistiendo ya hace años, las tecnologías de información, y especialmente Internet, no son meramente canales de distribución de un caudal inmenso de información, son dispositivos culturales, portadores de valores, formadores de expectativas, modos de percibir y actuar en la realidad; en suma su mismo uso trasmite determinados mensajes que inciden en las modalidades de percibir e interpretar la realidad, gestar imaginarios, establecer relaciones, subjetivarnos (Poster, 1990, 1995). Según este autor son sistemas de creación cultural, de nuevos contextos en los cuales se manifiestan una pluralidad de intereses y demandas sociales.

Tres teóricos renombrados de la educación a distancia, Charles Wedemeyer (1981), Michael G. Moore (1983, 1993), and Börje Holmberg (1983, 1991, 2003), subrayan la importancia de centrar las prácticas en los/as estudiantes, sus condiciones, expectativas, procesos de aprendizaje y de interacción con pares, docentes y su medio, prestar atención a la distancia no tanto física como psicológica entre estudiantes y docentes y las maneras de abordarla y resolverla.

De ahí la importancia asignada a la interacción y el aprendizaje colaborativo como elementos claves para una experiencia formativa de calidad⁵⁷.

Al momento de diseñar nuestro programa ponderamos las potencialidades transformadoras y creativas de esta modalidad de formación en base a experiencias y estudios realizados en Europa y Estados Unidos que comenzaban a difundirse en ese entonces⁵⁸.

Ya era claro que las TIC por sí mismas no eran ni el problema (como se nos decía debido a la brecha digital de género mucho más amplia en ese entonces que ahora), ni la única solución frente a la necesidad de romper moldes disciplinarios, institucionales y pedagógicos que desvitalizaban la energía transformadora de los estudios de género/feministas, pero sí un camino para buscar la fertilización cruzada entre un saber en permanente renovación y cuestionamiento y un modo de hacerlo propio y participar de ese proceso desde distintas prácticas.

Concebir y usar las TIC en y para la formación de postgrado en género y políticas públicas, como era nuestro cometido, demandó asumir desafíos complejos y difíciles de lograr.

Entre ellos, diseñar de modo integral la construcción de ambientes de aprendizaje en los cuales se conjuguen de manera armónica:

⁵⁷ Investigadores destacados como Harasim (1987, 1989), Feenberg (1989, 1990), Hiltz (1986, 1994), Wagner (1994), y Gunawardena (1995) han producido en los últimos 20 años interesantes aportes respecto de las condiciones y beneficios de la interacción y el aprendizaje colaborativo. Citados en: Garrison & Terry Anderson (2003) *E-learning in the 21st. Century*. RoutledgeFarmer. Londres.

⁵⁸ Nos referimos a la Open University en Inglaterra y al Teacher Colleague en USA.

UNIDAD 1. GLOBALIZACIÓN: CONCEPTOS Y TERMINOS

3. Un concepto polisémico



Map of the World, Stefano Micheli

Como muchas de las palabras que en el discurso social actúan como "comodines", el término **globalización** se presta a la ilusión de que conformemos un único significado que sería capaz de la totalidad de los fenómenos que caracterizan la realidad contemporánea.

Este peligro se desprende del uso abusivo del concepto; que termina por asignarle un carácter homogéneo y adimensional de una noción construida desde diversos marcos interpretativos. En realidad la globalización alude a un conjunto de procesos económicos, políticos y socioculturales **sumamente complejos y cambiantes**.

Al respecto, Zygmunt Bauman afirma que: "La globalización está en busca de todos; la palabra de moda se transforma rápidamente en un fetiche, un consumo mágico, una lava destinada a abrir las puertas a todos los mundos presentes y futuros. Algunos consideran que la globalización es indispensable para la felicidad; otros, que es la causa de la infelicidad. Todos entienden que es el destino ineluctable del mundo, el proceso inevitable que afecta de la misma manera y en idéntica medida a la totalidad de las personas".

Esta última connotación tiende a predominar en el discurso de los medios de comunicación, los negocios y los organismos de financiamiento internacional, logrando por general, consenso en el sentido común.

Hipertexto - PRIGEPP

- **Aplicaciones tecnológicas** que faciliten la comunicación, la indagación, reflexión, desplazamiento por distintas fuentes de información y opinión, ejercitaciones de diverso tipo, autoevaluaciones
- **Contenidos representativos de los avances del conocimiento en la temática tratados de modo hipertextual**⁵⁹ que al romper la linealidad del texto escrito alienten búsquedas, conexiones, proporcionen sorpresas y valoricen diversas fuentes de conocimiento al utilizar recursos multimedia como videos, música, arte en general.
- **Un diseño estético atractivo.**
- **Un equipo docente y de tutores/as con conocimiento amplio de los temas y apertura para ensayar, inventar experiencias de aprendizaje** que impliquen a los sujetos en su totalidad valorizando su capacidad de análisis, de crítica, problematización de todos los regímenes de verdad lo cual exige atreverse a desaprender códigos y prácticas naturalizadas y gozar con el aprendizaje permanente.

En suma, se trata de facilitar trayectorias pedagógicas afines a la pedagogía crítica o a la «pedagogía de los bordes» al decir de Henry Giroux⁶⁰. El esquema de la página siguiente muestra los componentes y la dinámica del entorno.

6. BALANCES Y PROYECCIONES A FUTURO

A ocho años de iniciada esta experiencia hemos alcanzado la mayoría de las metas propuestas en cuanto al crecimiento del número y diversidad de profesionales que no sólo han logrado graduarse sino que permanecen, en muchos casos,

⁵⁹ Pierre Levy en «Sobre la cibercultura y que es lo virtual» plantea una concepción de la hipertextualidad como renovación y actualización de las tecnologías de la escritura en la cultura y una política de la cibercultura basada en la participación de los sujetos. Según Teofilo Neira, el hipertexto no es meramente una potenciación de los textos escritos convencionales, sino que modifica el orden de la narración, sus formas y modalidades, los elementos que le acompañan y el tipo de discurso que puede desarrollar.

⁶⁰ Giroux, Henry (1992): Border Crossing. Cultural Workers and the Politics of Education. Routledge. New York

La educación contemporánea debiera prestar una mayor atención que lo usual a la pedagogía y crear otras prácticas en este sentido y ello porque «la educación debe ser entendida como la producción de identidades en relación con el ordenamiento, representación, y legitimación de formas específicas de conocimiento y poder».

Por su parte Chandra Mohanty (citada en el mismo libro) afirma que la educación no puede reducirse a parámetros disciplinarios, debe incluir temas relativos al orden, la historia, la identidad, y la posibilidad de agenciamiento colectivo y lucha.



vinculados al PRIGEPP como docentes, tutores/as, investigadores/as, consultores/as y en un sentido más profundo y significativo como integrantes activos/as de una comunidad de aprendizaje y consulta.

Muchos/as han hecho importantes progresos en sus trayectorias profesionales y creado experiencias y proyectos que amplían y profundizan el campo de estudio e intervención que aborda la Maestría.

Como suele ocurrir, uno de los problemas que seguimos enfrentando es la postergación y a veces la declinación de estudiantes para la realización de su tesis.

Completan el Programa y en este caso ya disponen de un título intermedio como es el Diplomado, y en parte por ello, y sobre todo por sus responsabilidades laborales y familiares no llegan a cumplir con esta meta.

Estamos ocupándonos de alentarlos/as y apoyarlos/as para sortear este obstáculo a través de diversas propuestas invitantes: comunicaciones periódicas, foros para trabajar ideas y obstáculos que impiden su concreción, envío de información sobre eventos, publicaciones, etc., en suma buscamos continuar acompañándolos/as y alentarlos/as a cumplir con sus expectativas iniciales.

Contrariamente a algunos prejuicios que suponen que la formación virtual favorece el aislamiento y el anonimato hemos comprobado reiteradamente el desarrollo de un sentido de pertenencia y una intensa comunicación interpersonal en la cual se imbrica la vida cotidiana, cuestiones subjetivas con las vicisitudes de la labor profesional y la reflexión de temáticas teóricas y prácticas

Las lecciones han sido muchas pero nos detendremos en puntualizar algunas que retoman las cuestiones que planteamos en los primeros apartados.

En cuanto a la integración de esta Maestría, y en realidad del Área en la cual se inscribe, diremos que ha logrado un lugar reconocido en la facultad y vínculos positivos con otros equipos. Sin embargo, la cultura institucional prevaleciente hasta el momento no facilita un trabajo inter-áreas ni la asociatividad para planificación de proyectos de interés común.

Esta es una condición de funcionamiento institucional que afecta a todos los sectores, creando nichos académicos que comparten una tradición basada en el mantenimiento de estándares de excelencia, una amplia producción científica y vinculaciones sistemáticas con numerosos organismos universitarios del mundo, ámbitos de gobiernos, entidades de cooperación técnica, donantes, etc, todo lo cual la inviste de emblemas de prestigio y valoración, pero que, como hemos dicho, no repercute en una dinámica institucional favorable a la articulación interna.

Recientemente esta lógica de funcionamiento está comenzando a replantearse, ello abre una posibilidad de apoyar esta orientación e intentar otras estrategias que amplíen y fortalezcan un proceso al que preferimos llamar transversalizar y transversalizarse.

Con ello pretendemos hacer propio lo que sugerimos desde nuestro programa para otros campos como el de la formulación de políticas; es decir, crear con los distintos sectores con quienes nos proponemos trabajar condiciones de diálogo, de escucha de las experiencias particulares, una valoración de los saberes y una atención a las necesidades y aportes de ambas partes.

No estamos hablando de buenas intenciones, sino de una lógica de trabajo que deje de lado la tendencia a pensar y actuar la transversalización como una suerte de conversión de ignorantes a una causa justa encarnada por quienes «poseen» el conocimiento sobre las relaciones de género.

Esta modalidad no solo ha demostrado su ineficacia en el logro de sus fines sino que, en nuestro entender, contribuye al aislamiento, a la guetificación de los estudios y/o las institucionalidades de género.

Aprovechar el capital de conocimientos de investigadores/as y docentes de excelencia en sus campos disciplinarios como ocurre en FLACSO, puede ser de gran ganancia para la Maestría al tiempo que abre un canal de intercambio con nuestros enfoques y experiencias.

Otro tema a subrayar es que la acelerada dinámica de las sociedades hace emerger a ritmo de vértigo problemáticas que interpelan los saberes vertebrales de una formación en cuestiones de género y políticas públicas. La crisis económica y sus correlatos en el empleo y las políticas sociales, en las culturas y vivencias de las personas, en la salud, las familias por nombrar algunos; los efectos en la sociabilidad, la participación, la gestión de la educación, los servicios, las nuevas formas de trabajo que facilitan las herramientas tecnológicas a partir de la web 2.0; la crisis ambiental, el cambio climático, el nuevo orden político mundial y regional, son algunas de las temáticas que no se pueden soslayar en una Maestría como la que hemos descrito.

Indudablemente no se trata de adosarlas irreflexivamente a un programa, siguiendo una glotonería intelectual que derive en superficialidad, pero sí de revisar los contenidos curriculares a la luz de los retos que plantean estos nuevos escenarios.

Por ello hemos dispuesto espacios como foros o webconferencias, de modo que estudiantes y egresados/as puedan conocer desde miradas expertas las claves fundamentales con las cuales evaluar las características de estos cambios y las posibles vías para interpretarlos desde una mirada de género.

Otro reto que nos ocupa guarda relación con la práctica de la inter-disciplina. Como es sabido es mucho más lo que se dice o se sugiere que lo que en verdad ocurre tanto en la investigación como en la formación.

La Maestría es un espacio multidisciplinario, tanto por la composición del alumnado como de su grupo docente, lo cual es una puerta de entrada al reconocimiento de diferentes códigos de interpretación de la realidad. Si bien esta situación es valorada, incrementa la complejidad en los intercambios y requiere de mediaciones/traducciones que profesores/as y tutores/as deben atender.

Por cierto este primer paso no conduce automáticamente a despertar una disposición hacia el trabajo interdisciplinario, el que exige muchas otras condiciones que, en nuestra opinión, se dirimen fundamentalmente cuando se trabaja en un proyecto concreto.

La preocupación por mantener vivo el interés y, diría la pasión por el aprendizaje, la revisión continua de premisas, conceptos y enfoques, el análisis reflexivo de las experiencias intra y extra Maestría, ocupan un lugar central. Ello no se aplica solo al estudiantado sino que abarca a toda la comunidad educativa (profesores, investigadores/as, tutores/as, graduados/as mentores/as).

Lograr realizar este propósito en actividades concretas no resulta fácil con una población sobreocupada. Sin embargo hemos comprobado que cuando estos espacios de encuentro y debate entre colegas se realizan (a través de foros y webconferencias periódicas) el nivel de satisfacción es alto y repercute en las tareas de cada participante.

La renovación del entorno virtual es una constante. Nos moviliza el deseo de volverlo más acogedor, bello, entretenido, estimulante de conversaciones y exploraciones. Las destrezas tecnológicas que van adquiriendo en el día a día estudiantes y profesores/as y los ensayos ya en curso en otros países nos animan a imaginar espacios de enseñanza-aprendizaje en los cuales los analistas simbólicos se preparen para cruzar todas las fronteras opresivas tanto las del conocimiento como de la acción, reviertan las polarizaciones jerarquizantes, disfruten el placer de una convivencia en la diversidad y compartan con muchos/as la construcción de alternativas de políticas y prácticas para una vida buena.

BIBLIOGRAFÍA

AREA, M. (coord) (2001): *Educación en la sociedad de la información*, Bilbao, Desclée.

APPADURAI, Arjun (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BAUTISTA, A. (2001). Desigualdades sociales, nuevas tecnologías, políticas educativas. En *Educación en la sociedad de la información*. Area, Manuel (coord.). Bilbao, Desclée.

BOURDIEU, Pierre; R. HERNANDEZ y R. MONTESINOS (1998): *La Masculinidad: Aspectos sociales y culturales*. Serie Pluriminor, España.

CARDACI, Dora; GOLDSMITH, Mary y Lorenia PARADA (2002): «Los programas y centros de estudios de la mujer y del género en México», en GUTIÉRREZ, Griselda (ed.). *Feminismo en México. Revisión histórico-científica del siglo que termina*. PUEG/UNAM, México.

CAREAGA, Gloria (2002): «Los estudios feministas en América Latina y el Caribe». En *PUEG: Feminismos Latinoamericanos: retos y perspectivas*. UNAM, México.

CUBAN, L (1986): *Teachers and Machines*. Teachers College Press. New York.

EVANS, Mary (1982): «In Praise of Theory.» *Feminist Review* 10: 61-74.

FRASER & NICHOLSON (1988): «Social criticism without philosophy: An encounter between feminism and postmodernism» *Theory, Culture & Society*, Vol. 5, No. 2.

GARCÍA AREITO, Lorenzo (1993): *Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

GARRISON & Terry ANDRESON (2003) *E-learning in the 21st. Century*. Routledge Falmer. Londres.

GIROUX, Henry (1992): *Border Crossing. Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge. New York

GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel (1989): *Universidad y profesiones: crisis y alternativas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

GONZÁLEZ SUAREZ, M (1997): Necesidades de investigación en estudios de la mujer en Centroamérica, en *Revista: Actualidades en Psicología*, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Rep. Dominicana

MINGO, Araceli (2006): *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. PUEG-UNAM. México

MOLLIS, Marcela (2003): «*Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*», CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

NASH, J. and SAFA, H. (1986). *Women and Change in Latin American*. South Hadley : Bergin and Garvey.

RIQUELME, G. (2000): 'Educación Universitaria, Demanda, Mercado de Trabajo y Escenarios Alternativos', Estudio realizado para la Secretaría de Planificación de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

RIVERA, Marcia (1996): «Recibirse cuanto antes, para aprender afuera» Ponencia presentada en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba.

RUEDA ORTIZ, Rocío (2007): *Para una Pedagogía del hipertexto. Una teoría de la construcción y la complejidad*. Editorial Anthropos, Barcelona

TOURAINÉ, Alain (2007): *El mundo de las mujeres*, Paidós. España.

GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Soledad García Muñoz¹
Directora del Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

1. PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL²

El Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) constituye un ámbito científico académico dedicado al estudio, la investigación, la enseñanza y la extensión universitaria en, por y para los derechos humanos, cuya creación y puesta en funcionamiento se encuentra próxima a cumplir una década.

Desde su nacimiento, el Instituto fijó una serie de objetivos centrales relativos a la difusión, la promoción y la formación en derechos humanos, los cuales se desarrollan desde una doble dimensión: pluri e interdisciplinaria, y técnico jurídica; en este último aspecto, tanto desde la perspectiva del derecho internacional de los derechos humanos, como desde los ordenamientos jurídicos locales en sus diversas ramas.

Durante sus primeros años de vida, el Instituto llevó adelante distintos procesos promocionales y formativos destinados a estudiantes, investigadores, investigadoras y docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, extendiéndose luego a otros ámbitos académicos de distintas Universidades públicas y privadas

¹ Un agradecimiento muy especial a **Daniela Defranco**, integrante del Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres, FCJS, UNLP; y **Federico Di Bernardi**, Secretario del Instituto de Derechos Humanos, FCJS, UNLP; por su inestimable colaboración en la recopilación de la información necesaria para la elaboración de este artículo.

² Para mayor información, favor visitar: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar>.

de la República Argentina. Posteriormente, comenzó también a brindar asistencia y capacitación a integrantes de organizaciones no gubernamentales, así como de agencias estatales e internacionales, hasta transformarse en un centro de referencia nacional e internacional en lo atinente a la educación y la capacitación en derechos humanos.

La labor académica del Instituto se impulsa desde ocho áreas de trabajo, que comprenden los siguientes ejes temáticos: Clínica Jurídica en Derechos Humanos; Cultura y Derechos Humanos; Derecho Internacional Humanitario; Economía y Derechos Humanos; Educación en Derechos Humanos; Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Género y Derechos Humanos de las Mujeres; e Infancia, Adolescencia y Derechos Humanos.

Adicionalmente, las tareas propias del Instituto se realizan mediante el funcionamiento integrado de cuatro departamentos operativos, entre los cuales se encuentran los de: Diseño y Proyectos; Comunicación y Prensa; Vinculación Institucional; y Coordinación General; todos ellos desarrollados bajo la supervisión del Director del Instituto, el Profesor Fabián Omar Salvioli.

Este artículo ofrece una sistematización de la experiencia de trabajo del Instituto en materia de Género y de Derechos Humanos de las Mujeres, relevando tanto las tareas que se desarrollan de manera específica, como transversal. Agradecemos profundamente a la Universidad Autónoma de Madrid, por estimularnos a llevar adelante esta tarea y a reflexionar acerca de los logros y los desafíos que este trabajo conlleva.

2. ÁREA DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES

Una de las mayores apuestas académicas del Instituto ha sido la de consolidarse como un referente nacional e internacional en la educación e investigación en temas de género y de derechos humanos de las mujeres. Para lograrlo, además de crear una unidad especializada que centraliza los esfuerzos en la materia, ha puesto en marcha numerosas medidas tendentes a garantizar la transversalización por la perspectiva de género de la generalidad de las actividades del Instituto, tal como se expondrá a lo largo del presente trabajo.

El Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres fue creada al tiempo de abrirse el Instituto, partiendo de la visión que existe una relación inseparable entre las teorías feminista y de género con los derechos humanos, que cualquier abordaje serio en materia de derechos humanos ha de impregnarse por la perspectiva de género, así como también de la comprensión de la especificidad y universalidad de los derechos humanos de las mujeres, habida cuenta de la discriminación y violencias que históricamente han afectado a una población que constituye más de la mitad de la humanidad.

De entre las muchas denominaciones y enfoques que el Área podría haber elegido, la que le da nombre no es precisamente fruto de la casualidad, sino de una apuesta consciente y premeditada a fin de promover el vínculo existente

entre los estudios de género con la teoría y la práctica de los derechos humanos, por una parte. Y de otra, la identificación de los derechos humanos de las mujeres como el objetivo principal y distintivo de especialización del Área, atendiendo a su pertenencia a un Instituto de Derechos Humanos.

El Instituto y su Área de Género y de Derechos Humanos de las Mujeres, han sido orgullosos pioneros en una temática que, lamentablemente, aún cuesta insertar en las agendas académicas e institucionales. Por fortuna, el trabajo sostenido a lo largo del tiempo y los logros cosechados hasta ahora ayudan cada vez más a vencer esas resistencias y nos permiten posicionar los temas que trabajamos con mucha más facilidad que en los comienzos de esta apasionante y también compleja andadura.

Desde esta perspectiva, los principales objetivos del Área vienen siendo:

- Generación de una oferta académica de excelencia sobre género y derechos humanos de las mujeres a nivel de grado y de postgrado.
- Realización de investigaciones científicas de calidad sobre aspectos generales y específicos relativos al género y los derechos humanos de las mujeres.
- Diseño de actividades de reflexión, concientización y formación docente sobre género y derechos humanos de las mujeres desde un abordaje pluri e interdisciplinario.
- Fomento del análisis crítico de la enseñanza, desde las perspectivas de género y de derechos humanos de las mujeres, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y en otros ámbitos educativos.
- Incorporación de la perspectiva de género en la totalidad de las actividades del Instituto.
- Colaboración y apoyo a instituciones públicas en los procesos legislativos o de diseño e implementación de políticas públicas y adopción de medidas que fortalezcan la equidad de género y los derechos humanos de las mujeres.
- Prestación de servicios de asistencia técnica y asesoramiento especializado en temas de género y derechos humanos de las mujeres, que favorezcan el empoderamiento de organizaciones de la sociedad civil y del movimiento de mujeres.
- Generación de relaciones de colaboración y alianzas estratégicas con otras Universidades e instituciones, nacionales y extranjeras, que trabajan sobre temas de interés común.

2.1. Sistematización de actividades formativas específicas sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres

Seguidamente se efectuará un repaso de las principales actividades formativas y académicas desarrolladas por el Área en los últimos años. Confiamos que la misma sirva para evidenciar no sólo la diversidad de la oferta disponible, sino ante

todo nuestra disposición e interés para compartir experiencias y seguir identificando nuevos/as socios/as y alianzas estratégicas a nivel nacional, como internacional, para la realización de objetivos compartidos en materia de género y derechos humanos de las mujeres.

2.1.1. Destinadas a estudiantes de grado y de postgrado

POSTGRADO

I. Maestría de Derechos Humanos: la asignatura «Género y Derechos Humanos de las Mujeres»

La Maestría en Derechos Humanos, primera creada en la República Argentina, se puso en funcionamiento en el año 2004. Desde el diseño original que contuvo la propuesta elevada al Honorable Consejo Académico de la Facultad para su posterior tratamiento en el Consejo Superior de la Universidad³, la asignatura Género y Derechos Humanos de las Mujeres figura como troncal, con la mayor carga horaria posible asignada. La materia es además de naturaleza obligatoria dentro del plan de estudios⁴.

La decisión de que ello fuera así, además de consistente con los estándares mínimos que debe ofrecer en calidad y contenido un estudio de postgrado en derechos humanos, también configura un aspecto ideológico: posibilitar que todas las estudiantes y los estudiantes de la Maestría posean formación en una temática de fundamental importancia para los derechos humanos, e incluso fomentar que las/los estudiantes de la Maestría realicen sus tesis para obtener el grado de Magíster, en aspectos de género y derechos humanos de las mujeres, con posibles aportes a la disciplina.

El dictado de la asignatura está a cargo de la Profesora Soledad García Muñoz, autora del programa y la propuesta pedagógica, cuyos principales objetivos son:

- Comprobar la necesidad de incorporar la perspectiva de género en todo abordaje teórico o práctico serio sobre derechos humanos.
- Promover la comprensión de la especificidad de los derechos humanos de las mujeres, desde la óptica de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de los derechos humanos.

³ La propuesta original fue presentada en el mes de octubre de 2003 desde la dirección del Instituto, aprobada en diciembre de 2003 por el H. Consejo Académico, y en febrero de 2004 por el H. Consejo Superior. En ninguna instancia ni las comisiones ni el plenario introdujeron modificaciones a la misma.

⁴ Junto a las asignaturas Protección Internacional I y II, Concepto y Fundamento de Derechos Humanos, Garantías Jurídicas y Judiciales, Derecho Humanitario, Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, y Metodología de la Investigación. Además hay Seminarios optativos.

- Ofrecer herramientas teóricas y jurídicas suficientes para definir el alcance y perspectivas en el reconocimiento y protección de los derechos humanos de las mujeres.
- Favorecer la sensibilidad y reflexión grupal/individual sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres para la construcción de sociedades justas, democráticas y respetuosas con los derechos humanos.
- Contribuir a la incorporación de un enfoque género sensitivo a las tareas de investigación del alumnado en el marco de sus intereses concretos y quehaceres en materia de derechos humanos.

El impacto registrado por la asignatura hasta el momento altamente positivo; destacando el hecho que la Maestría cuenta con alumnado proveniente de muchas provincias argentinas y de terceros países, en su mayoría latinoamericanos⁵. El alto grado de interés que la materia suscita entre el alumnado y la calidad de los trabajos monográficos elaborados para su aprobación, son también motivos de gran optimismo para el crecimiento de los resultados de esta asignatura entre las promociones de estudiantes actuales y futuras de la Maestría.

II. Módulo Americano sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres RedLEIDH

A raíz de la petición efectuada por la Universidad de York, Canadá, en su función de coordinadora del Consorcio de Universidades Red Latinoamericana de Educación e Investigación en Derechos Humanos (RedLEIDH), y previo un proceso de elección y validación por las Universidades que conforman dicha Red, el Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto ha diseñado el «Módulo Americano sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres», curso que podrá ser dictado y aprovechado por el resto de entidades integrantes del consorcio en el marco de sus respectivos posgrados⁶.

El Módulo americano sobre «Género y Derechos Humanos de las Mujeres» está integrado por un paquete pedagógico compuesto por un programa, una metodología de enseñanza y diez unidades temáticas que sirve de base para la enseñanza y estudio de la materia en las Maestrías de Derechos Humanos de las Universidades auspiciantes de la iniciativa, ofreciendo una visión teórica interdisciplinaria de la temática, así como también una dimensión práctica y empírica sobre la situación de los derechos humanos de las mujeres en la región.

El intercambio ya ha empezado a producirse en torno a dicho módulo de manera exitosa. Así, durante el mes de mayo de 2008 la Profesora García Muñoz, autora del curso, ha dictado el mismo presencialmente en la Maestría de Derechos

⁵ En la promoción actual -la Quinta- hay estudiantes provenientes de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Uruguay, México, Paraguay, Perú y Venezuela.

⁶ El proyecto presentado a la coordinación del consorcio fue realizado en diciembre del año 2005; la propuesta fue aceptada en general, y en mayo del 2006 la Universidad Nacional de La Plata participó formalmente por primera vez del encuentro.

Humanos de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Existen planes para proseguir con el dictado del módulo en dicha Universidad, así como en otras de las que forman parte de la Red durante el 2009. La versión virtual del Módulo se encuentra también próxima al lanzamiento.

GRADO

I. Seminario Curricular de Grado y Postgrado sobre Género y Derecho: Herramientas conceptuales y legales para la protección de los Derechos Humanos de las Mujeres

El Seminario cuenta con validez curricular en la carrera de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo se dicta para estudiantes de grado, existiendo también un cupo para personas egresadas.

El Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales ha diseñado este Seminario Alternativo con el objetivo principal de favorecer la incorporación de las perspectivas de género y el aporte de las teorías feministas al análisis y a la práctica del Derecho en sus diversas ramas.

Mediante este seminario se procura fomentar una visión con perspectiva de género del Derecho, a los efectos de contribuir a una formación más integral de los y las estudiantes de la carrera de Abogacía, sus graduados y graduadas, así como también de personas provenientes de otras Unidades Académicas.

Los objetivos académicos específicos del Seminario son:

- Comprobar la necesidad de incorporar la perspectiva de género en todo abordaje jurídico teórico o práctico, en todas las ramas del Derecho.
- Promover la comprensión de la especificidad de los derechos humanos de las mujeres, desde la óptica de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de los derechos humanos.
- Ofrecer herramientas teóricas y jurídicas suficientes para definir el alcance y perspectivas en el reconocimiento y protección de los derechos humanos de las mujeres.
- Realizar un estudio normativo y jurisprudencial profundizado sobre los derechos humanos de las mujeres.
- Identificar las dificultades y los avances en la efectiva vigencia de los derechos humanos de las mujeres.
- Estimular el análisis de casos y situaciones reales.

El Seminario pretende así contribuir a la más eficaz protección de los derechos humanos de las mujeres, tanto con base en el derecho nacional como internacional, persiguiendo que quienes participen del dictado de este Seminario, ad-

quieran elementos teóricos y técnicos que faciliten el abordaje y el ejercicio profesional de la abogacía u otras profesiones jurídicas con perspectiva de género.

La actividad tiene una carga horaria de 30 horas divididas en 10 clases, que se dictan de septiembre a noviembre de cada año.

Hasta el momento se han llevado a cabo dos ediciones, las cuales han sido pluri e interdisciplinarias pues no sólo han contado con la participación de estudiantes de la carrera de Derecho sino también de otras disciplinas tales como psicología, psiquiatría, ciencias de la educación, trabajo social, comunicación social, entre otras. La misma diversidad se ha reflejado en el cuerpo docente del Seminario, que ha estado integrado por reconocidas/os expertas/os en temas de género y derechos humanos, provenientes de variadas especializaciones jurídicas y disciplinas científicas.

El Seminario viene a satisfacer una importante demanda de formación en la temática, resultando de especial importancia su dictado por la ausencia de contenidos sobre género y derechos humanos de las mujeres en el pensum de la carrera de Derecho y de otras carreras de la Universidad Nacional de La Plata, cuyos/as estudiantes también se ven favorecidos/as por esta oferta, que afortunadamente ha tenido gran eco en la comunidad universitaria, como también entre representantes de la sociedad civil y organismos públicos que se han inscrito en las dos ediciones que hasta ahora se han realizado⁷.

2.1.2. Destinadas a públicos diversos y especializados

I. Curso-Taller sobre Derechos Humanos de las Mujeres: Promoviendo el uso de los instrumentos y mecanismos de protección de los derechos humanos desde una perspectiva de género

El Curso-Taller es una de las actividades insignia de la oferta académica del Instituto, concebida y organizada desde su Área de Género. Empezó a brindarse en el año 2004 y hasta el momento de redactar este artículo ya lleva siete ediciones, organizadas en conjunto por el Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto, junto con el Proyecto CEDAW-Argentina del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH⁸.

Se trata de un encuentro intensivo de aprendizaje teórico-práctico, de dos días completos de duración y cuyo objetivo general es:

- Brindar herramientas teórico-prácticas para la defensa de los derechos humanos de las mujeres a partir del estudio de los instrumentos y mecanismos de protección de los derechos humanos, promoviendo su empleo en los casos y situaciones que involucran los derechos humanos de las mujeres en Argentina y América Latina.

⁷ Al tiempo de terminarse este artículo, la II edición del Seminario está siendo impartida.

⁸ <http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/acerca/cedawargentina.htm>



Una de las clases del VII Curso-Taller (La Plata, Argentina, Junio de 2008).

Los objetivos específicos del Curso-Taller son:

- Generar destrezas en el uso de los mecanismos internacionales y protección de los derechos humanos para la defensa de los derechos de las mujeres.
- Impulsar la generación de nueva jurisprudencia nacional e internacional sobre derechos humanos de las mujeres.
- Fomentar la incorporación de la perspectiva de género en la tarea de promoción y protección de los derechos humanos.
- Contribuir al intercambio de experiencias y generación de redes de contacto entre personas e instituciones comprometidas con los derechos humanos de las mujeres.

Metodológicamente, el Curso-Taller es una combinación de exposiciones teórico-participativas, con diversas actividades de intercambio de experiencias y puesta en práctica de conocimientos por las/los participantes. La corta duración del curso (dos días, muy intensos eso sí) contrasta con la cantidad y la calidad de sus resultados. Son bastantes las personas que a partir de hacer el curso han decidido continuar estudios de posgrado en género y derechos humanos, incluso la Maestría del Instituto de Derechos Humanos. También son muchos los casos y situaciones sobre derechos humanos de las mujeres que se han resuelto o denunciado gracias a las herramientas brindadas por el curso. Es ciertamente una experiencia que, sobre todo, enorgullece al Instituto por el impacto positivo que tiene en la práctica de la defensa de los derechos humanos de las mujeres.

Entre sus contenidos sobresalen:

- Derechos humanos de las mujeres, género y perspectiva de género.
- Género y políticas públicas en América Latina.
- Derechos sexuales y Derechos reproductivos: protección nacional e internacional.
- Investigación y documentación de casos y situaciones que involucren derechos humanos de las mujeres.
- Sistema Universal de Derechos Humanos: la CEDAW y su Protocolo Facultativo.
- Sistema Interamericano de Derechos Humanos: Convención de Belém do Pará.

El equipo docente es integrado por expertas y expertos en la materia, integrantes del cuerpo docente del Instituto, como también de prestigiosas instituciones nacionales e internacionales. La coordinación académica del Curso-Taller está a cargo de la Directora del Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto de Derechos Humanos, FCJS, UNLP.

El curso está diseñado para beneficiar a cuarenta personas por edición, representantes de organizaciones no gubernamentales u organismos que tengan por misión específica o programática defender los derechos humanos de las mujeres en Argentina, como en otros países de la región.

Un elemento que se tiene muy en cuenta al momento de seleccionar a las/os participantes es garantizar la diversidad, tanto geográfica, como socio cultural y fundamentalmente de experiencias, por la misión que el Curso-Taller persigue de alimentar el intercambio y la generación de redes entre el alumnado⁹. Las/os participantes disfrutaron de una beca que incluye alojamiento, manutención, materiales y transporte (dentro de territorio argentino). Un indicador del grado de popularidad y reconocimiento que el Curso ha alcanzado en la región es el hecho que a pesar de no haber dispuesto en ninguna de sus ediciones hasta la fecha de becas que permitieran cubrir el viaje desde fuera del territorio nacional, personas de terceros países han conseguido los fondos necesarios para participar, trasladándose hasta Argentina por sus propios medios. Así, en sus distintas ediciones el curso ha contado con alumno/as provenientes de Argentina, Chile, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú y Uruguay.

⁹ Estando la mayor parte de la oferta académica del país concentrada en Buenos Aires y en otras capitales de provincia, una gran fortaleza de esta experiencia ha sido precisamente la de beneficiar y reunir a personas de todo el país, generando lazos perdurables entre las y los estudiantes en torno a los temas del curso. En su última edición el Curso ha contado con la participación de diez mujeres indígenas miembros del Consejo Nacional de Mujeres Indígenas (CONAMI) y provenientes de todo el país, que además de la experiencia pedagógica aprovecharon el encuentro para sus propios fines y organización.

Desde el 2005 y hasta al momento se han llevado a cabo siete cursos talleres: cuatro en la Ciudad de La Plata¹⁰, dos en la Ciudad de Buenos Aires, uno en colaboración con la Secretaria de Derechos Humanos de la Nación¹¹ y el otro con la Asociación de Abogados/as de la Ciudad de Buenos Aires¹². También se ha dictado un Curso Taller en la ciudad de Córdoba, en colaboración con la Defensoría de Pueblo de la Provincia de Córdoba¹³. Hasta el momento, los fondos que han hecho posible estos Cursos han provenido de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional (ASDI), por vía del Instituto Interamericano de Derechos Humanos y de su Proyecto CEDAW-Argentina.

Gracias a la originalidad e innovación de la propuesta pedagógica, como también al posicionamiento logrado por el Curso-Taller, son enormes las posibilidades que el mismo ofrece para su dictado, tanto a nivel nacional, como regional, siendo uno de los productos más solicitados de los que integran la carpeta de Proyectos del Instituto de parte de instituciones de todo el país y de otros países de la región. Sin duda una mayor inversión presupuestaria que la realizada hasta ahora en esta actividad incrementaría fácilmente su impacto; siendo ya casi trescientas personas hasta ahora las que se han beneficiado del Curso y existiendo una red activa de intercambio y solidaridad formada por todas ellas que incrementa día a día los resultados de la experiencia.

II. Congresos Nacionales e Internacionales sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres

Otra de las actividades más reconocidas del Área es la organización de Congresos Nacionales e Internacionales sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres. También esta actividad se ha venido llevando cabo en conjunto con el Proyecto CEDAW Argentina del IIDH y ha contado con financiación de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional, a través del IIDH, para su realización.

Hasta el momento han tenido lugar cuatro congresos nacionales y dos internacionales dirigidos a estudiantes de grado y postgrado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y al público interesado en general.

Sus objetivos fueron promover el conocimiento de los derechos humanos de las mujeres, su situación real y las acciones necesarias para asegurar la eficaz protección de los mismos, incentivando la reflexión e intercambio de experiencias y de prácticas en torno a la temática.

¹⁰ Se llevaron a cabo el 18 y 19 de junio de 2005; 16 y 17 de junio de 2006; 21 y 22 de julio de 2007, y 28 y 29 de junio de 2008, respectivamente.

¹¹ Realizado el 7 y 8 de septiembre de 2006.

¹² Tuvo lugar el 3 y 4 de diciembre de 2007.

¹³ Se realizó el 11 y 12 de octubre de 2007.

Los temas de los cuatro congresos han sido:

- La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW): Una herramienta constitucional argentina para hacer realidad los derechos humanos de las mujeres, 2005¹⁴.
- La violencia contra las mujeres: una violación grave y sistemática de los derechos humanos. Perspectivas legales y reales, 2006¹⁵.
- Políticas públicas, acceso a la justicia y equidad de género: Reflexiones y tendencias en el contexto nacional e internacional, 2007¹⁶.
- 60 Años de las Declaraciones Universal y Americana de Derechos Humanos: Conmemoración en perspectiva de género y de derechos humanos de las mujeres, 2008¹⁷.



Imagen del panel de cierre del IV Congreso Nacional y II Internacional
De izquierda a derecha, Federico Di Bernardi, Fabián Salvio, Nora Cortiñas, Line Bareiro y Soledad García Muñoz.

Entre los y las panelistas se ha contado con reconocidos/as expertos y expertas nacionales e internacionales, provenientes de Argentina, España, Costa Rica, Brasil, Paraguay, Suiza, Uruguay, Chile, destacando entre otras/os la participación de integrantes del Comité Contra la Discriminación Racial y el Comité Contra la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, ambos de Naciones Unidas, o de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, de la

¹⁴ Llevado a cabo el 27 de mayo de 2005

¹⁵ Tuvo lugar el 23 de junio de 2006

¹⁶ Se desarrolló durante los días 29 y 30 de noviembre de 2007

¹⁷ Llevado a cabo el 24 de junio de 2008 y realizado con el auspicio del Colegio de Abogados/as de La Plata.

Organización de los Estados Americanos. La Coordinación Académica de los Congresos está a cargo de la Directora del Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto de Derechos Humanos, FCJS, UNLP.

Los Congresos se han convertido en un espacio de referencia nacional e internacional sobre la temática, resultando una propuesta original respecto a otras ofertas en el ramo por su especialización en Derechos Humanos de las Mujeres y por su expansión hacia la comunidad. Como en el caso anterior, es una actividad que se ha demostrado altamente rentable en términos académicos y formativos, por lo que forma parte destacada de la carpeta de Proyectos especializados del Instituto. Sin duda su potencial se verá enormemente favorecido por la identificación de nuevas alianzas y fuentes de financiación, actividad en la que el Instituto se encuentra trabajando activamente.

III. Capacitaciones especializadas

Además de los Cursos-Taller y los Congresos, que se organizan de manera continuada, el Área brinda también capacitaciones sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres, concebidas para públicos especializados. Como botón de muestra seguido se describen algunas de las más señaladas, que han sido dirigidas a policías, periodistas y mujeres indígenas, respectivamente.

Curso Taller para Agentes Policiales de La Plata, Berisso y Ensenada, sobre Violencia Intra-Familiar y Violencia contra las Mujeres. La capacitación estuvo a cargo del Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto, el Hogar-Refugio María Pueblo de La Plata, la Fiscalía General Departamental La Plata, la Departamental de la Policía de Seguridad La Plata, la Dirección de Políticas de Género del Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, y el Centro de Atención a la Víctima de la Provincia de Buenos Aires. El curso se llevó a cabo en el Aula del Instituto de Derechos Humanos y posibilitó la capacitación intensiva de un/a oficial por cada comisaría de las tres ciudades antes mencionadas en temas de género y derechos humanos de las mujeres¹⁸.

Curso Comunicación y Género, este curso fue una propuesta de Artemisa Comunicación y se dictó con el apoyo del Proyecto CEDAW-Argentina, de la Organización Internacional de Migraciones (OIM); y del Fondo de Población de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNFPA). La actividad estuvo dirigida a la formación de periodistas en temas de género y derechos humanos y el Área tuvo a su cargo el dictado del módulo relativo a Derechos Humanos de las Mujeres: marco legal nacional e internacional¹⁹.

Jornadas sobre Derechos Humanos de las Mujeres y Multiculturalismo. Tuvieron lugar en la Ciudad de Resistencia, provincia de Chaco, el día 1 de octubre de 2008. Fueron organizadas y auspiciadas en conjunto por el Área de Gé-

¹⁸ Lanzamiento el 9 de agosto de 2007. El curso tres meses, a razón de un encuentro semanal de tres horas cada uno.

¹⁹ Realizado durante septiembre-octubre de 2007.

nero y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto de Derechos Humanos, FCJS, UNLP y el Proyecto CEDAW-Argentina del IIDH, a pedido del Consejo Nacional de la Mujer Indígena (CONAMI), organización que financió la mayor parte de los gastos producidos por la actividad²⁰. Daniela Defranco y Federico Di Bernardi tuvieron a su cargo el dictado de esta capacitación especializada en Chaco.

IV. Conferencias públicas

Como centro de referencia en la temática, el Área organiza numerosas actividades abiertas al público, en colaboración con prestigiosas organizaciones y organismos públicos, nacionales e internacionales. Asimismo, el Área es continuamente convocada a prestar servicios de asesoramiento técnico especializado y a contribuir a la organización de actividades formativas y académicas. Seguido, se enuncian algunos eventos públicos destacados, organizados por el Área o con su colaboración, para dar una idea del tipo de actividad que se despliega:

- Conferencia sobre Derechos Sexuales y Reproductivos en la Argentina: presentación del Informe de Human Rights Watch²¹.
- Panel sobre el rol del Estado en la promoción y protección de los Derechos Humanos de las Mujeres²².
- Conferencia sobre Derechos Humanos de las Mujeres: Desafíos nacionales e internacionales²³.
- Panel sobre el rol de las abogadas y los abogados en la defensa de los derechos humanos de las mujeres²⁴.
- Clase pública sobre Aplicación e Interpretación del Derecho desde una Perspectiva de los Derechos Humanos, y Protección Nacional e Internacional de los Derechos de las Mujeres: una cuestión de Justicia, un Imperativo Ético²⁵.
- Conferencia sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres: perspectivas imprescindibles para una adecuada administración de justicia²⁶.

²⁰ Tuvo lugar el 1 de Octubre de 2008

²¹ 17 de junio de 2005. Conferencia a cargo de Marianne Mollman, investigadora de Human Right Watch, Nueva York. Organizada por el Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres del Instituto de Derechos Humanos en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, La Plata, Argentina.

²² 8 de septiembre de 2006; actividad organizada en conjunto con la Dirección de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Incidencia Colectiva de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Buenos Aires, Argentina.

²³ 12 de octubre de 2007; actividad organizada en conjunto con la Defensoría del Pueblo de Córdoba, Córdoba, Argentina.

²⁴ 4 de diciembre de 2007; actividad organizada en conjunto con la Asociación de Abogados/as de Buenos Aires.

²⁵ 4 de octubre de 2007; Colegio de Abogados de San Carlos de Bariloche

²⁶ 9 de mayo de 2008; actividad organizada en conjunto con el Centro de Estudios Judiciales de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, Argentina.

Las mencionadas actividades tuvieron por finalidad generar un espacio de formación y de debate sobre distintas cuestiones que involucran derechos humanos de las mujeres; teniendo por público audiencias especializadas (como abogadas/os, jueces/zas o funcionarios/as públicos/as) en algunos casos, y estudiantes, sociedad civil y público en general en otros.

Las convocatorias fueron en su mayoría organizadas y auspiciadas en conjunto por el Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres, junto con diversas contrapartes, como el Proyecto CEDAW Argentina del IIDH, la Dirección de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Incidencia Colectiva de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, la Defensoría del Pueblo de Córdoba, la Asociación de Abogados/as de la Ciudad de Buenos Aires, el Colegio de Abogados de San Carlos de Bariloche, o el Instituto de Estudios Judiciales de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, entre otras. Para el Área, la generación de una pluralidad de contrapartes y de alianzas –tanto a nivel nacional, como internacional– en pos de la promoción y el desarrollo de los derechos humanos de las mujeres, es un objetivo estratégico esencial al cual se aboca desde su creación.

2.1.3. Concursos de ensayo e investigación

Una de las metodologías más exitosas empleadas desde el Área para estimular la investigación sobre género y derechos humanos de las mujeres ha sido la realización de concursos. El alto nivel de interés y participación nacional e internacional suscitado por estas iniciativas da cuenta de la gran potencialidad de las mismas para sacar a la luz trabajos de gran valor académico y para poner el tema de género y los derechos humanos de las mujeres en el foco de atención de una amplia red de investigadoras/es que no necesariamente responde a los estereotipos académicos tradicionales y que sí tiene mucho que aportar a la disciplina.

I Concurso de ensayos e investigaciones sobre género y derechos humanos de las Mujeres²⁷

El concurso organizado por el Área y el Proyecto CEDAW-Argentina del IIDH con auspicio de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional busco incentivar y promover la producción académica y activista que existe en la materia, premiando trabajos que han supuesto importantes aportes a la temática de género y de derechos humanos de las mujeres. Los trabajos ganadores fueron divulgados ampliamente y presentados por sus autoras durante el III Congreso Nacional y I Internacional sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres, celebrado en la ciudad de La Plata, en Noviembre de 2007.

²⁷ Realizado entre Agosto a Noviembre de 2007.

El concurso de ensayos recibió trabajos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Perú, México y España. Tanto geográfica, como temática y disciplinariamente, la diversidad fue sido la nota destacada en los trabajos recibidos.

I Concurso Nacional sobre Periodismo y Género²⁸

El certamen fue organizado por el Área, junto con Artemisa Comunicación y el Proyecto CEDAW-Argentina del IIDH con auspicio de la Agencia Sueca de Cooperación Internacional. Su objetivo principal ha sido promover la labor periodística dirigida a temas que sensibilicen a la población en materia de derechos humanos de las mujeres, con el objetivo de contribuir a la generación de una conciencia pública sobre la necesidad de proteger y difundir estos derechos.

En esta I edición el tema guía ha sido «La violencia contra las mujeres: una violación a los derechos humanos»; y el enfoque de la temática general debía contener como eje interno la Convención y el Proyecto CEDAW, como marco legal necesario para la defensa, promoción y protección de los derechos humanos de las mujeres.

El concurso tuvo un enorme éxito de convocatoria geográfica, cuya respuesta superó ampliamente las expectativas iniciales de las instituciones organizadoras. Así, se han recibido trabajos, provenientes de numerosas ciudades y provincias del país, como también de otros países: Brasil, Chile, Puerto Rico, EEUU, Colombia y Republica Dominicana.

2.1.4. Otras actividades relevantes

En este apartado se mencionan algunas actividades adicionales a las antes explicadas, para completar esta sistematización sobre la oferta de actividades y estudios especializados del Área.

Desayuno 118 de la Fundación Mujeres en Igualdad, auspiciados por UNIFEM y el Proyecto CEDAW Argentina del IIDH²⁹. La actividad fue convocada por el Área de Género y Derechos de las Mujeres del Instituto, el Proyecto CEDAW Argentina del IIDH y el Grupo La Plata de Amnistía Internacional Argentina. Los desayunos son parte del programa «De Representantes y Representadas» de Fundación Mujeres en Igualdad. Constituyen un espacio para discutir temas relacionados con la agenda política y la situación de las mujeres. En esta ocasión el espacio sirvió de punto de encuentro decisivo para el mejor conocimiento y articulación entre las distintas dependencias públicas y organizaciones de la sociedad civil que se dedican a combatir la violencia de género contra las mujeres.

²⁸ Se desarrollo durante Diciembre de 2007 a Abril de 2008.

²⁹ Tuvo lugar el 26 de Octubre de 2006.

Seminario sobre Universidad y Sociedad Civil: La Enseñanza de Derechos Humanos en América Latina, celebrado en la ciudad de México³⁰. Actividad celebrada en el marco de los acuerdos alcanzados por el Instituto, la RedLEIDH y la Universidad de York, Canadá, se participó en este importante encuentro, financiado por RedLEDIH. El Instituto estuvo representado por los profesores Fabián Salvioli, Federico Di Bernardi, y la profesora Soledad García Muñoz, que durante la reunión presentó el módulo de postgrado sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres diseñado para la Red con alcance continental.

Encuentro Interamericano sobre Género y Gobernabilidad³¹. La actividad, organizada por la Red Interamericana de Formación en Mujeres y Desarrollo (RIFMD), del Colegio de las Américas (COLAM) y la Organización Universitaria Interamericana (OUI), contó con la participación de la abogada Daniela Defranco en representación del Área Género y Derechos Humanos de las Mujeres.

Seminario Nacional sobre: Acceso Universal a la Salud Sexual y Reproductiva³². La actividad, organizada por Católicas por el Derecho a Decidir y UNFPA, contó con la participación de la abogada Daniela Defranco en representación del Área Género y Derechos Humanos de las Mujeres.

El Área de Género es parte integrante de la **Red de Monitoreo de Políticas Públicas para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres de la Provincia de Buenos Aires**, creada en 2005. Es un espacio de articulación de organizaciones de la sociedad civil que trabajan en temas de violencia contra las mujeres. El Área contribuye con actividades formativas y asesoramiento técnico especializado, así como también poniendo a disposición las instalaciones del Instituto cuando son necesarias para la realización de actividades de la Red. Así, el 24 de noviembre de 2008 se llevará a cabo una «Jornada de Reflexión sobre la Violencia de Género», en el marco del Día Internacional para Eliminar la Violencia contra las Mujeres.

Seminario Nacional de Bioética³³, fue una propuesta de la organización Católicas por el Derecho a Decidir de Córdoba y se llevó a cabo en la Ciudad de La Plata, con el auspicio y participación del Área. Los objetivos generales del curso fueron contribuir al debate de los derechos sexuales y los derechos reproductivos en el interior de los Comités de Ética Hospitalarios, buscando lograr consenso para seguir avanzando en un tema que afecta de manera importante los derechos humanos de las mujeres, en especial de aquéllas que utilizan los servicios públicos de salud.

Muestra Fotográfica³⁴. Realizada por el Proyecto CEDAW Argentina IIDH, cuenta con el apoyo y asesoramiento técnico del Área. Se trata de una exposición que, valiéndose de fotografías y textos internacionales, busca popularizar y di-

³⁰ Se llevó a cabo entre el 6 y 8 de Agosto de 2007.

³¹ Realizado los días 24, 25 y 26 de Abril de 2008.

³² Tuvo lugar los días 25 y 26 de Septiembre de 2008.

³³ Llevado a cabo los días 27 y 28 de Junio de 2008.

³⁴ A lanzarse en diciembre de 2008.

fundir los derechos humanos de las mujeres, así como fomentar el conocimiento de la CEDAW y su Protocolo, la Convención de Belém Do Pará y otros estándares de derechos humanos de las mujeres. La proyección es que la muestra visite varias provincias argentinas y que pueda asimismo exportarse a otros países iberoamericanos.

3. ACTIVIDADES GÉNERO-TRANSVERSALES DEL INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS³⁵

Como se ha visto el Instituto cuenta con un Área especializada en Género y Derechos Humanos de las Mujeres, uno de cuyos objetivos es también fortalecer las capacidades institucionales para que todas las actividades del Instituto tengan un adecuado enfoque de género. Además, el Director y el Secretario del Instituto, como autoridades del mismo, se esfuerzan desde sus respectivas responsabilidades para asegurar que esto suceda, lo cual abarca desde el uso de un lenguaje género sensitivo en todas las comunicaciones del Instituto, como el incentivar a otras áreas y programas a trabajar con perspectiva de género.

Para dar idea también del grado de transversalización institucional por la perspectiva de género –y de derechos humanos de las mujeres– alcanzado por el Instituto, seguido se ofrece una breve sistematización de actividades específicas llevadas a cabo en el marco de otras generales, una de las estrategias académicas que el Instituto utiliza para transversalizar su desempeño.

3.1. Ámbito Universitario

POSTGRADO

Ya se mencionó antes la Maestría en Derechos Humanos, una de las actividades insignia del Instituto, cuenta con una asignatura cuatrimestral y obligatoria sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres. En postgrado, también cabe destacar otras iniciativas.

Curso de Postgrado en Derechos Humanos

En su condición de integrante del Consorcio Latinoamericano de Postgrados en Derechos Humanos, el Instituto participó activamente en el diseño del proyecto de Postgrado en Derechos humanos que fuera aprobado por la Comisión Europea en el pasado mes de septiembre, y cuyas tres ediciones se pondrán en

³⁵ La mayoría de los datos del presente apartado provienen del trabajo monográfico elaborado por Federico Di Bernardi para la aprobación de la materia «Género y Derechos Humanos de las Mujeres» de la Maestría de Derechos Humanos; que consistió en un análisis de la actividad del Instituto de Derechos Humanos desde una perspectiva de género. NIMEO.

marcha en los ciclos anuales 2009, 2010 y 2011. En las reuniones preparatorias de la propuesta académica el Instituto junto a otras instituciones universitarias bregó por la inclusión expresa de la temática de género y derechos humanos de las mujeres dentro del pensum de la nueva carrera, así como también lo hizo en favor de su abordaje transversal.

Otros

Junto a la Escuela Latinoamericana de la Universidad Complutense de Madrid se diseñó y dictó un Curso de Postgrado sobre Sistemas Europeo e Interamericano de Protección de los Derechos Humanos, donde se efectuó específicamente un análisis comparado de la perspectiva de género en ambos sistemas³⁶.

GRADO

Seminarios de Grado con Validez Curricular

El Instituto de Derechos Humanos lleva adelante cada año diferentes seminarios de grado sobre Trabajo y Derechos Humanos; Infancia, Adolescencia y Derechos Humanos³⁷; y Derechos Humanos y Garantías en el Proceso y en la Ejecución Penal³⁸; en ellos siempre hay un tema relativo a género y derechos de las mujeres, por ejemplo, en el primero de los mencionados, se han visto no solamente instrumentos internacionales y nacionales de protección de las mujeres trabajadoras, sino también casos jurisprudenciales nacionales sobre discriminación en el trabajo en perjuicio de las mujeres³⁹. Ello permite incorporar una perspectiva de género a estas actividades alternativas que son curricularmente validadas por el Honorable Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y que atraen la atención de muchas y muchos estudiantes.

Competencia Local de Derechos Humanos

La competencia en derechos humanos se integra por un curso de capacitación a estudiantes de grado de la carrera de abogacía, la entrega de un caso hipotético y el posterior sorteo de roles para que defiendan las posiciones de las presuntas víctimas y del Estado acusado, primero por escrito, y finalmente en un acto

³⁶ Este se dictó en el mes de febrero del corriente bajo la dirección de los profesores Fabián Omar Salvioli y José Manuel Martínez Sierra.

³⁷ El mismo transita por su VI edición, teniendo un abordaje interdisciplinario de la temática y contando con la participación en el mismo, de otras unidades académicas tales como las de Trabajo Social, Psicología, Periodismo y Comunicación Social, todas de la Universidad Nacional de La Plata

³⁸ Su actual III edición, cuenta con 11 alumnas y 6 alumnos inscriptas/os y en el mismo se tratan de manera particular entre otros temas, la situación de las mujeres privadas de su libertad.

³⁹ Además de abordarse de manera específica temas tales como: «Género y derechos humanos de las Mujeres en el ámbito laboral» y «Mujer y trabajo doméstico: la distinción excluyente de la mejor protección» en dos de sus clases.

de simulación de una audiencia llevada ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

La Coordinación de Actividades y el Laboratorio Jurídico del Instituto, que tiene en sus manos la misión de diseñar la actividad, han tenido particularmente en cuenta que en los cursos de capacitación de cada año haya un módulo específico de género, e igualmente, los casos ficticios que se preparan siempre involucran directamente alguna cuestión atinente a los derechos humanos de las mujeres, cuando no constituyen el objeto central del asunto⁴⁰. Así, la Convención de Belem do Pará para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, y otros instrumentos pertinentes sobre derechos de las mujeres del ámbito regional e internacional son estudiados y aplicados por los y las estudiantes que participan en la competencia. Igualmente, se intenta capacitar para la aplicación de instrumentos generales de derechos humanos a partir de una perspectiva de género.

Asimismo, para la confección de los memoriales escritos se hace hincapié en la utilización de lenguaje género sensitivo y ello configura uno de los ítems a evaluar para las juezas y los jueces que integran el jurado, a quienes expresamente se les señala la necesidad de tener en cuenta este aspecto, que además figura incluido en la planilla de evaluación. Las instancias orales igualmente tienen entre los criterios de evaluación el expresarse con lenguaje género sensitivo

Además, las devoluciones que realizan quienes integran los jurados y diversas personas que evalúan las distintas etapas de la competencia de derechos humanos comprenden siempre consideraciones sobre aspectos de género, para lo cual cada integrante del jurado es prevenida o prevenido al respecto, por la organización de la actividad.

Competencia Inter-universitaria de Derechos Humanos

De manera similar, desde 2006 se desarrolla un certamen que reúne a estudiantes interesados/as en la temática, provenientes de otras carreras de abogacía del país. Así, los logros obtenidos a través de la competencia local se multiplican a favor de estudiantes de otras universidades, visibilizando y generando sensibilidad a temas centrales hacia el interior de otros espacios universitarios.

OTROS

Concurso Nacional de Monografías sobre Derechos Humanos

La llamada «Beca IIDH» consiste en un concurso de monografías cuyo premio implica el otorgamiento de una beca completa para asistir al Curso Interdis-

⁴⁰ Ello sucedió en la competencia correspondiente al año 2004; el caso giró directamente en relación a derechos de las mujeres. Los casos de los años 2005, 2006 y 2007 involucraban otras temáticas, aunque siempre hubo algún o algunos aspectos de género para que sean trabajados por las y los participantes.

ciplinario en Derechos Humanos que cada año lleva adelante el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en San José de Costa Rica. La asistencia al curso resulta atractiva para quienes desean formarse en derechos humanos, ya que configura una de las instancias académicas más prestigiosas del continente.

El concurso ha tenido en cuenta dos cuestiones para incluir la perspectiva de género: la primera de ellas, solicitar que las monografías sean escritas con lenguaje neutro o género sensitivo e incorporar este criterio dentro de los aspectos a evaluar por quienes integran el jurado, bajo pena de exclusión del certamen. La segunda es establecer cada año dentro del eje temático general escogido al menos un sub-tema con aspectos que hacen a derechos de las mujeres; naturalmente, también los derechos humanos de las mujeres pueden ser el eje central de la convocatoria⁴¹.

Finalmente, el acta que cada año el Jurado del concurso confecciona con el resultado de las evaluaciones tiene que ser motivada. Dentro de las consideraciones generales que dan fundamento a la decisión, el Jurado debe resaltar aspectos importantes en cuestiones de género y derechos humanos de las mujeres, que son volcadas en el documento, el cual es transmitido a todas las personas que se presentan a la convocatoria.

Centro de Reflexión sobre la Enseñanza y la Práctica de los Derechos Humanos

A iniciativa de docentes y estudiantes de la Maestría en Derechos Humanos que, a su vez, forman parte del cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata –en la carrera de abogacía–, se decidió crear el Centro de Reflexión sobre la Enseñanza y Práctica de los Derechos Humanos en la Facultad de Derecho⁴².

Las y los integrantes del Centro de Reflexión se encuentran confeccionando una encuesta para hacer llegar a docentes y estudiantes de la carrera de abogacía; la encuesta ya tiene incorporados algunos aspectos para evaluar en relación específicamente a los derechos humanos de las mujeres, además de estructurarse desde un lenguaje género sensitivo. Los resultados de la encuesta permitirán proyectar acciones de capacitación y educación en derechos humanos para quienes enseñan en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, e intentará visibilizar y mejorar el funcionamiento de los órganos de control que actualmente existen en la Facultad, para que lleven adelante su tarea desde una perspectiva de derechos humanos. Tanto en el diseño de futuras capacitaciones, como en el tratamiento y visibilización de quejas o denuncias, los derechos humanos de las mujeres asumirán un rol muy importante que el Instituto debe estar atento a potenciar.

⁴¹ De hecho lo fueron precisamente en el año 2006.

⁴² El Centro de Reflexión fue constituido en el mes de marzo del año 2007 y su funcionamiento institucional se da en el marco del Instituto de Derechos Humanos.

3.2. **Ámbito educativo no universitario**

Talleres de Educación en Derechos Humanos

Desde el Área de Educación y Derechos Humanos se trazaron objetivos para capacitar a personal directivo, docente y a estudiantes de diferentes niveles educativos –desde el pre escolar, inicial, pasando por la educación media, terciaria, y la propia actividad universitaria desde las carreras de grado hasta los propios postgrados– en aspectos de derechos humanos en general que incluyan la concepción de la educación como derecho, el plano curricular y la práctica de una cultura institucional de respeto y garantía de los derechos humanos a favor de todos y todas. La actividad en las áreas de educación inicial y media se lleva a cabo generalmente en colaboración con el Grupo La Plata de Amnistía Internacional (AI). En cada planificación de taller, desarrollo concreto del mismo, y devolución final hacia las personas destinatarias, son tenidas en cuenta y trabajadas cuestiones atinentes a género y derechos humanos de las mujeres, cuidando un abordaje integral desde lo conceptual e igualmente en lo actitudinal.

3.3. **Organizaciones no Gubernamentales**

Curso de Capacitación para Organizaciones No gubernamentales

El Instituto lleva adelante desde hace varios años un curso de capacitación gratuito para integrantes de organizaciones no gubernamentales –consideradas éstas desde una perspectiva amplia⁴³–, como forma de poder brindar capacitación básica en derechos humanos y herramientas para su labor de militancia, a quienes por razones económicas o de formación previa no pueden realizar estudios de postgrado en derechos humanos. En dicho curso anual teórico práctico está incluido un módulo sobre género y derechos humanos de las mujeres; ello deviene de gran importancia para quienes integramos el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, teniendo en consideración que muchas de estas personas vuelven a su activismo en espacios sociales que en general la universidad olvida, invisibiliza o le brinda en el mejor de los casos alguna que otra actividad de extensión universitaria proyectada y llevada a cabo más desde el punto de vista asistencial que desde los derechos. Los cursos proveen de una capacitación de veinte horas en derechos humanos, incluyendo aspectos específicos y transversales sobre género y derechos humanos de las mujeres.

⁴³ El primer curso de capacitación para Organizaciones No Gubernamentales se realizó en el año 2003; el criterio amplio responde a la necesidad de recibir no solamente a «instituciones típicas» de derechos humanos, sino además a entidades intermedias, asociaciones de fomento, clubes, etc.

3.4. Agencias estatales

Programas de Capacitación para Funcionarios y Funcionarias del ámbito público

En las primeras experiencias del Instituto en capacitación de integrantes de agencias estatales el protagonismo de contenidos y perspectivas de género ha sido una constante. Así, en los cursos dictados a solicitud del Ministerio de Seguridad Bonaerense para abogados y abogadas del cuerpo técnico de la Auditoría General de Asuntos Internos, se incluyó expresamente el abordaje de los temas de género y derechos humanos de las mujeres en el accionar policial y su control interno y externo⁴⁴. De manera adicional, se han diseñado y dictado junto a otras entidades cursos de capacitación y sensibilización en temas de género y derechos humanos de las mujeres para personal policial de las ciudades de La Plata, Berisso y Ensenada.

Asimismo, a requerimiento de la Procuración de la Suprema Corte de Justicia Bonaerense el Instituto presentó una propuesta de capacitación dirigida a funcionarios y funcionarias de esa dependencia judicial que incluyó la realización de jornadas especiales sobre género y derechos humanos de las mujeres, cuya ejecución se encuentra próxima.

4. LECCIONES APRENDIDAS, PROYECCIONES Y DESAFÍOS

El ejercicio de sistematizar la experiencia de nuestra institución en la enseñanza y actividades, específicas y transversales, sobre Género y Derechos Humanos de las Mujeres, nos invita también a pensar en las lecciones que deja el recorrido y en cómo aprovecharlas para el futuro. Algunos de estos aprendizajes se han ido poniendo de manifiesto a lo largo del trabajo; pero quisiera compartir algunos más ahora.

En primer lugar, cabe recordar que el tema «Género», aunque parezca estar de moda y ser políticamente correcto, también desata muchas resistencias contrarias a su inserción en los espacios académicos e institucionales de mayor reconocimiento público. Lo mismo cabe decir en relación con los «derechos humanos» y –más difícil todavía– con los «derechos humanos de las mujeres». Por ello que contar con un espacio académico, situado en una Universidad pública y prestigiosa, con una oferta especializada y diversa en temas de «género y derechos humanos de las mujeres» es en sí mismo un hecho digno de consideración.

Por supuesto, esto no es fruto de la casualidad, sino del compromiso genuino («academia militante», me gusta denominar a esa actitud que necesariamente debe articular lo académico con el activismo, cuando de derechos humanos se trata) y del trabajo sostenido de quienes integramos el Instituto de Derechos Hu-

⁴⁴ Así se integró como uno de sus módulos temáticos la «Protección específica de mujeres. Discriminación y violencia en el orden público y privado».

manos y su Área de Género y Derechos Humanos de las Mujeres, de la cual también consideramos parte a todas/os las/os profesionales y expertas/os que colaboran de manera regular –y con frecuencia desinteresada– con nuestras actividades.

Como Directora del Área puedo dar fe del apoyo constante que las autoridades, personal y colegas en general del Instituto tienen hacia las actividades e iniciativas del Área, así como de la priorización estratégica que la temática que nos ocupa alcanza en los planes y programas de la institución. Así, una de las mayores fortalezas del Área es sin lugar a dudas el alto nivel de respaldo institucional con el que cuenta para idear y poner en marcha sus proyectos. Tratándose de «Género y Derechos Humanos de las Mujeres» esto es, indudablemente, una gran ventaja.

Esto que es digno de todo mi aprecio personal, es también una lección que desde la experiencia acumulada nos gustaría ser capaces de transmitir a otras instituciones académicas y sociales en Iberoamérica y en otras regiones; expectantes como estamos de seguir enriqueciendo nuestros procesos y oferta académica por la diversidad de experiencias que sabemos aún tenemos por conocer y compartir.

Igualmente, una de las fortalezas del Área y de la oferta académica que lidera es la especialización en torno a «Género y Derechos Humanos de las Mujeres»; una orientación estratégica que, como ya se dijo, fue identificada de manera consciente para contribuir a afianzar esta dimensión en la teoría y en la práctica de los derechos humanos, desde una perspectiva académico-teórica, pero también práctica. Toda la oferta académica del Área y del Instituto –con los Cursos-Taller, los Congresos Nacionales e Internacionales, la asignatura de la Maestría, el Módulo Americano o el Seminario Alternativo de la carrera de Abogacía, por citar algunas– ha sido concebida para aportar en esta dirección y ofrecer un espacio consolidado de formación presencial en temas de género y derechos humanos de las mujeres, abierto a la participación de un público diverso, proveniente de Argentina y de terceros países.

En breve, nuestra oferta será también de carácter virtual, con el lanzamiento del Módulo Americano vía Internet, que complementará otros esfuerzos que ya hemos apoyado en esta dirección en conjunto con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos⁴⁵. Asimismo, dado que es mucha la demanda recibida para que nuestra oferta tenga también el carácter de semi-presencial, hay un proyecto avanzado para dar respuesta a esta expectativa y satisfacer nuevas necesidades formativas.

Valga ahora hacer mención a los desafíos, que no son pocos y que, en gran medida, tienen que ver con la consolidación y la ampliación de los recursos humanos, materiales y económicos que nos permitan sostener los logros alcanzados, desarrollar los esfuerzos en marcha, como también la potencialidad nacional e in-

⁴⁵ Varios son los Cursos Autoformativos desarrollados por integrantes del Instituto para el Aula Virtual Interamericana del IIDH, entre ellos el de mi autoría: «Utilización del Sistema Interamericano de Derechos Humanos para la protección de los Derechos Humanos de las Mujeres». Vid: <http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH>.

ternacional de nuestras proyecciones. Para avanzar en esa dirección contamos con el aval de los impactos alcanzados en estos años de andadura y también con el estímulo de sentir que nuestro trabajo es valorado por las personas y organizaciones a quienes servimos.

Un reconocimiento muy especial nos lo hicieron llegar las lideresas del Consejo Nacional de la Mujer Indígena (CONAMI) tras la última edición Curso Taller. Ellas nos agradecieron por esta experiencia que calificaron de «necesaria» porque posibilitó, en sus bellas palabras: *«Reencuentros y debates mas equitativos con los Pueblos Indígenas y particularmente con nosotras Mujeres Indígenas que venimos de culturas milenarias que somos y formamos parte de la diversidad de sociedades en el presente, dentro de estos espacios que son reservorios ecológicos de recíprocos aprendizajes y de diálogos que nacen y brotan en favor y para concretar las aspiraciones de una redefinición actual y del futuro de todo el universo. Con conciencias comprometidas y en constante movimiento que hay en cada ser y que facilitan herramientas y mecanismos de protección, sabemos que no estamos caminando sol@s, en la practica activa de, Honrar la Diversidad Biológica, sabemos las mujeres, mujeres indígenas, que somos recursos esenciales para acortar la ancha brecha deshumanizada que existe en el mundo, en las comunicaciones, en las tecnologías, en lo económico-político social, religioso e intercultural de toda Humanidad».*

Las amigas de la CONAMI nos enseñaban que son muchas las ventanas que abre el trabajo que realizamos. Como también son grandes las oportunidades que identificamos con el correr de nuestra experiencia y la puesta en marcha de una oferta tan variada, como enfocada y generadora de impactos concretos para la teoría y la práctica de los derechos humanos desde una perspectiva de género.

Desde el compromiso para seguir multiplicando esfuerzos, apostamos muy especialmente a celebrar nuevas alianzas estratégicas que potencien nuestro trabajo, así como a participar y contribuir a generar espacios de diálogo e intercambio –tanto nacionales, como internacionales– sobre temas de género y derechos humanos de las mujeres, que nos permitan aprender de otras experiencias y compartir las nuestras.

BIBLIOGRAFÍA

Instrumentos internacionales

ONU: Declaración Sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.RES.48.104.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.RES.48.104.Sp?OpenDocument)

ONU: Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) <http://www.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>

Protocolo Facultativo CEDAW <http://www.ohchr.org/spanish/law/cedaw-one.htm>

ONU: Instrumentos de Derechos Humanos del Sistema Universal http://www.unhchr.ch/spanish/html/intlinst_sp.htm

OEA: Instrumentos de Derechos Humanos del Sistema Interamericano
<http://www.cidh.org/basic.esp.htm>

OEA: Convención para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará) <http://www.cidh.org/Basicos/Basicos8.htm>

Documentos emanados de órganos internacionales de derechos humanos

ONU: Recomendaciones Generales del Comité de la CEDAW

<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/index.html>

ONU: COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS, «Observación General nº 28. Artículo 3 (Igualdad de derechos entre hombres y mujeres)», adoptada en el 68º período de sesiones(2000).>[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/HRI.GEN.1.Rev.7.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/HRI.GEN.1.Rev.7.Sp?Opendocument)

ONU: Documentos Relatora Especial sobre Violencia contra la Mujer de Naciones Unidas <http://www.ohchr.org/spanish/issues/women/rapporteur>

OEA: COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, RELATORÍA DE LA MUJER: Informes temáticos, estudios e informes sobre países específicos relacionados con la violencia y discriminación contra las mujeres <http://www.cidh.org/women/Default.htm>

OEA: COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: Caso María da Penha contra Brasil. Informe final nº 54/01 Caso 12.051, 16 de abril de 2001: <http://cidh.org/annualrep/2000sp/CapituloIII/Fondo/Brazil12.051a.htm>

OEA: COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: Caso María Eugenia Morales de Sierra contra Guatemala. Informe final nº 4/01, Caso 11.625, de 19 de enero de 2001: <http://cidh.org/annualrep/2000sp/CapituloIII/Fondo/Guatemala11.625.htm>

OEA: Documentos de la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) <http://www.oas.org/cim/Spanish/Indice%20Documentos.htm>

DECLARACIÓN CONJUNTA DE LAS RELATORAS ESPECIALES SOBRE DERECHOS DE LAS MUJERES <http://www.cidh.oas.org/declaracion.mujer.htm>

Doctrina y documentos de investigación

AMNISTÍA INTERNACIONAL, «Respetar, proteger, observar, cumplir los derechos de la mujer», septiembre de 2000, Índice AI: IOR 50/01/00/S. <http://web.amnesty.org/library/Index/ESLIOR500012000?open&of=ESL-393>

AMNISTÍA INTERNACIONAL: «Hacer los derechos realidad: El deber de los Estados de abordar la violencia contra las mujeres», 2004, Índice AI: ACT 77/049/2004, 80 pp. http://www.amnistiainternacional.org/publica/ISBN_8486874963.html

AMNISTÍA INTERNACIONAL ARGENTINA: «Razón Pública», número 1, segundo semestre de 2004, «Derechos Humanos y Perspectivas de Género»; Edit. Amnistía Internacional Argentina, Buenos Aires, 2004, 87 pp.

DE BARBIERI, M. Teresita, «Certezas y Malos Entendidos sobre la Categoría Género», en IIDH, «Estudios Básicos de Derechos Humanos IV»; Edit. IIDH y Comisión de la Unión Europea, 1996, pp.47 a 84

FACIO MONTEJO, Alda, «De qué igualdad se trata», en ILANUD, «Camino hacia la igualdad real»; Edit. ILANUD y UNIFEM, San José de Costa Rica, 1997. Igualdad y no discriminación». En <http://www.cidh.oas.org/annual-rep/99span/capitulo6a.htm>

FACIO MONTEJO, Alda, «Cuando el Género suena cambios trae», Metodología para el análisis de género del fenómeno legal. Edit. ILANUD, Programa Mujer, Justicia y Género, 131 pp. <http://www.ilanud.or.cr/publicacion1999-03.htm>

GARCÍA MUÑOZ, Soledad, «La progresiva «generización» de la protección internacional de los derechos humanos»; publica REEI (Revista Electrónica de Estudios Internacionales), nº2 del 2001. VID en: <http://www.reei.org/reei.2/Munoz.PDF>

GARCÍA MUÑOZ, Soledad, «El marco teórico: la perspectiva de género y la protección internacional de los derechos humanos»; en «Los derechos humanos de las mujeres: Fortaleciendo su promoción y protección internacional. De la formación a la acción»; Edit. IIDH y CEJIL, San José, Costa Rica, 2004, pp. 72 a 169. http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_documentos-pub/proteccion/proteccion.pdf

GARCÍA MUÑOZ, Soledad, «La obligación de debida diligencia: Una herramienta para la acción por los Derechos Humanos de las Mujeres» ; en Razón Pública número 1, segundo semestre de 2004, «Derechos Humanos y Perspectivas de Género»; Edit. Amnistía Internacional Argentina, Buenos Aires, 2004, pp. 25 a 39.

GARCÍA MUÑOZ, Soledad, «Utilización del Sistema Interamericano para proteger los derechos humanos de las mujeres», Curso Aula Virtual Interamericana IIDH: <http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH>

HUMAN RIGHTS WATCH «Decisión prohibida Acceso de las mujeres a los anticonceptivos y al aborto en Argentina»

<http://hrw.org/spanish/informes/2005/argentina0605/>

IIDH, «Protocolo Facultativo. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer»; Edit. IIDH y UNIFEM, San José de Costa Rica, 2004 http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_documentospub/CEDAW%20Y%20Pf/PROTOCOLO%20Facultativo%20-04comp.pdf

IIDH, «Acercándonos a los Instrumentos Internacionales de Protección de los Derechos Humanos de las Mujeres»; Edit. IIDH, San José de Costa Rica, 2003

IIDH, «Los derechos humanos de las mujeres: Fortaleciendo su promoción y protección internacional. De la formación a la acción»; Edit. IIDH y CEJIL, San José, Costa Rica, 2004

IIDH, «Herramientas básicas para integrar la perspectiva de género en organizaciones que trabajan derechos humanos». Curso Aula Virtual Interamericana IIDH: <http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH>

SALVIOLI, Fabián «La mujer en el Derecho Internacional Público: un viaje de medio siglo de San Francisco a Pekín», Edit. Instituto de Relaciones Internacionales (IRI), UNLP, Serie: Documentos n° 13, 1996, pp. 7 a 31.

«Principios de Montreal sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Mujeres»; elaborados por expertas internacionales reunidas a iniciativa del Grupo de Trabajo de Mujeres de la Red Internacional DESC: Canadá, diciembre 2002

Legislación en Argentina

Ley 24417- Protección contra la violencia familiar. (Argentina, 1994).

Ley 12.569 Ley sobre Violencia Familiar, provincia de Buenos Aires y **Decreto 2875/2005**

Ley N° 26.485 Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales

Páginas web de Interés

Amnistía Internacional <http://www.amnistiainternacional.org/camps/index.html>

Consejo Nacional de la Mujer <http://www.cnm.gov.ar>

Fundación Agenda de las Mujeres <http://www.agendadelasmujeres.com.ar/>

Fundación Mujeres en Igualdad: <http://www.mei.com.ar>

Human Rights Watch: <http://www.hrw.org/>

Red Informativa de mujeres de Argentina: <http://www.rimaweb.com.ar>

Comité de América Latina y El Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM): <http://www.cladem.org>

LOS ESTUDIOS DE LA MUJER Y DE GÉNERO EN MÉXICO Y LAS REDES ACADÉMICAS DE COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Celia Cervantes Gutiérrez
*Profesora de la Universidad de Colima
Centro Universitario de Investigaciones Sociales
Programa Universitario de Estudios de Género*

1. INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son espacios privilegiados de especialización, difusión y transmisión del conocimiento que no escapan sin embargo a las relaciones de poder que reproducen la dominación androcéntrica que naturaliza y ahistoriza las causas discriminatorias que están detrás de la sobre representación masculina y el papel central de los varones en la dinámica institucional de dichas organizaciones.

Frente a la todavía reciente incursión del género femenino en las aulas universitarias, objetivo por el que suspiraron generaciones hasta la frustración, al ver negado su acceso por el sólo hecho de ser mujer, hoy es motivo de logro para un creciente número, tras la conquista de un derecho humano fundamental que ahora ya nadie pone en entredicho pero al que no todas acceden: el derecho a la educación, que sigue registrando una brecha de género en la proporción de acceso, permanencia y egreso, al igual que en el porcentaje de hombres y mujeres que laboran en las IES, ya sea en tareas administrativas, docentes o de investigación.

La UNESCO en su *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción* celebrada en 1998, observa que la segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular: a escala mundial, la matrícula de estudiantes se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Máxima Casa de Estudios más prestigiosa de México, el personal académico se conformaba en 2004 por 13.498 mujeres (40%) y 20.171 hombres (60%) para sumar un total de 33.669, mientras que en 2006 el número de mujeres aumentó ligeramente a 14.061 (41%) y el de los varones se mantuvo casi igual: 20.327, equivalente al 59% (Preciado, 2008:148).

En el contexto hasta aquí delineado, este capítulo tiene como propósito deconstruir el imaginario social predominante al que se enfrentan las mujeres, debido al lento desdibujamiento de estereotipos y papeles sociales que sigue asociando el destino posible de las mujeres ligado a su rol reproductivo como mujer-esposa-madre. En un segundo momento, el texto da cuenta de la incorporación de los estudios de las mujeres y de género en las IES mexicanas, a partir de la creación de centros, programas, áreas y cuerpos académicos y sus esfuerzos por transversalizar esta perspectiva en la cultura institucional, la docencia e investigación. Por último, se otorga particular énfasis al análisis de las distintas redes académicas y de colaboración que se han creado en la República Mexicana, algunas de las cuales tienen un ámbito de acción en varios países de América Latina y El Caribe.

2. DEL SIMULACRO PERMANENTE AL SER MUJER EN CLAVE FEMENINA

Lorite Mena (1987:11) sostiene que nuestra época tantea su realidad ante las posibilidades de un des-orden radical –quizás el más profundo que haya enfrentado nuestra especie–: la mujer *se* piensa. Esta auto-constitución en espacio de pensamiento desencadena una alteración sin precedentes en la noción-de-realidad de lo humano: una bifurcación inédita del pensamiento y de la realidad, caracterizado por la emergencia de un *nuevo deseo*: el del pensamiento de la mujer que busca una identidad propia.

El hombre (genérico) parece inevitablemente descartado de esa constitución del «deseo de ser» de la mujer desde el momento en que ésta ha llegado a detectar que el deseo del hombre ha operado continuamente en un espacio significativo que reducía (y reduce) la realidad de la mujer a su capacidad de seducción. Así, la mujer ha existido históricamente en la tensión de una paradoja inquietante, abismal –que apenas hoy llega a ser comprendida como simulacro–: al no significar sino como seducción, la mujer *no debía* tener un ser propio para poder existir.

El mismo Lorite Mena (1987:12) observa que tradicionalmente, la mujer ha deseado ser mujer –el deseo ha existido–, pero en su recorrido ese deseo siempre ha encontrado al hombre, al deseo del hombre que la hacía mujer. En nuestra época, sin embargo, la mujer busca su propio recorrido para ser realidad, dejando atrás con ello una existencia en simulacro permanente: el nuevo deseo de la mujer es inseparable de la desarticulación del orden de los signos que llenaban de realidad su ausencia de ser.

Así, la estructura básica que permitió el orden humano es cuestionada; más aún, es detectada como un des-orden radical, quizá porque se intuya que sólo se trata de un orden entre hombres del que ha sido sistemáticamente excluida la mujer como sujeto, quizá porque es evidente que ella sólo ha sido un objeto, un simple signo, de ese orden.

Tal vez en ese mismo sentido es que, en vísperas de la guerra, Virginia Woolf, en *Tres guineas* (1999), alentaba a las mujeres a tomarse su tiempo y pensar por sí mismas todo cuanto significaba ser parte de un sistema dominado por valores masculinos, en una época en que dichos valores se desmoronaban bajo el impacto de las cambiantes circunstancias históricas:

Debemos pensar. Pensar dentro de las oficinas, en los autobuses, de pie en medio de la multitud mirando las Coronaciones y los Espectáculos montados por el alcalde de Londres; pensar mientras pasamos por el Cenotafio; cuando estamos en Whitehall; en la galería de la Cámara de los Comunes; en los tribunales de justicia; permitámonos pensar durante los bautismos y los casamientos y los funerales. Nunca dejemos de pensar qué es esta civilización en la cual nos encontramos. ¿Qué significan estas ceremonias y por qué tenemos que participar en ellas? ¿Qué son estas profesiones y por qué deberían aportarnos dinero? ¿Adónde, en definitiva, nos está conduciendo la procesión de los hijos de los hombres educados?

Alice Jardine (citada por Braidotti (2004:19) dice que si las mujeres dejan de estar confinadas en el eterno «otro» y al igual que otras minorías, ganan el derecho a hablar, a teorizar, a votar, a concurrir a la universidad, es sólo una cuestión de tiempo desterrar la vieja imagen de la Mujer, que se creó sin consultar la experiencia de las mujeres de la vida real.

Estos procesos de reflexión y crítica al orden patriarcal que ha hecho de una diferencia biológica —el sexo— el fundamento de la desigualdad en el trato y la inequidad en el acceso a oportunidades de desarrollo humano, han dado origen al campo de indagación conocido como estudios de la mujer o estudios de género, desarrollado cuantitativa y también cualitativamente con mayor impulso desde las universidades durante los últimos cincuenta años. Diversas analistas como Catharine Stimpson y Heste Eisenstein (citadas por Braidotti (2004:11), distinguen tres fases intrínsecamente vinculadas en su proceso de desarrollo:

1. La primera se centra en la crítica al sexismo entendido como una práctica social y teórica que crea diferencias y las distribuye según una escala de valores de poder.
2. La segunda apunta a reconstruir el conocimiento partiendo de la experiencia de las mujeres y de las formas de entender y representar las ideas desarrolladas dentro de las tradiciones culturales femeninas.
3. La tercera fase enfoca la lente en la formulación de nuevos valores generales aplicables a la comunidad en su conjunto.

Enmarcado en la primera de estas fases, Rosi Braidotti (1987:13) refiere que desde el siglo XVIII, la posición feminista consistió en atacar los supuestos natu-

ralistas acerca de la inferioridad intelectual de las mujeres, desplazando las bases del debate hacia la construcción social y cultural de las mujeres como seres diferentes. Al efectuar tal desplazamiento, las feministas enfatizaron el reclamo de la igualdad educativa como un factor capaz de disminuir las diferencias entre los sexos, por cuanto estas diferencias son la fuente de la desigualdad social.

Simone de Beauvoir (citada por Braidotti, 2004:14) considera que la descalificación del sujeto femenino es una necesidad estructural de un sistema que construye las diferencias como oposiciones, lo cual constituye la mejor manera de afirmar las normas, el estándar normal: lo masculino. En su opinión, las mujeres están representadas y construidas como diferentes por una sociedad que necesita excluirlas de las áreas cruciales de la vida cívica: no sólo de la universidad y la política organizada, sino también del gerenciamiento, la iglesia, el ejército, los deportes competitivos, etcétera. La diferencia u «otredad» que las mujeres corporizan, resulta necesaria para sostener el prestigio del «uno», esto es, del sexo masculino, en cuanto único poseedor de subjetividad, entendida como *habilitación* para participar activamente en todos estos campos.

Este supuesto lleva a cuestionar los fundamentos mismos y la presunta neutralidad del discurso racional. La teoría feminista critica los mitos y mistificaciones que rodean a la Mujer, entendida como el constructo de la imaginación del varón, una teoría que inaugura una tradición cuyo objetivo es subvertir la sistemática descalificación y denigración del sujeto femenino. De acuerdo con el feminismo, los hombres se han apropiado *de jure* de la facultad de la racionalidad, y han confinado *de facto* a las mujeres a la irracionalidad compulsiva, a la insensatez, a la inmanencia y a la pasividad.

En efecto, el feminismo, entendido como un sistema de ideas cuyo objeto es describir y explicar la experiencia humana desde el punto de vista de las mujeres, al preguntarse: «¿dónde están las mujeres en el espacio social?», detecta que la posición de éstas y su calidad de vida en la mayoría de los ámbitos, épocas y contextos socioculturales no sólo es diferente, sino también desigual a la de los hombres, debido a una opresión estructural objetivada en las instituciones, las normas jurídicas y la división sexual del trabajo, que en su conjunto históricamente han legitimado una educación sexista y discriminatoria, que actualiza en cada cual el «deber ser» hombre o mujer, por el que persiste el modelo patriarcal que ha hecho de la especie dos tipos distintos de seres humanos, tal y como lo expresó Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (1970:87):

La humanidad se divide en dos categorías de individuos, cuyas ropas, rostros, sonrisas, aire, intereses y ocupaciones son manifiestamente distintos; tal vez en el tiempo se trate de diferencias superficiales; tal vez estén llamadas a desaparecer. Lo cierto es que por ahora, existen con categórica evidencia.

Adrienne Rich (1978:29) explica la experiencia vivida de las mujeres en la vida real con la idea de «política de localización», para significar que el pensamiento, el proceso teórico no es abstracto, universalizado, objetivo ni indiferente,

sino que *está situado* en la contingencia de la propia experiencia y, como tal, es un ejercicio necesariamente parcial. En otras palabras, la propia visión intelectual no es una actividad mental desincardinada; antes bien, se halla estrechamente vinculada con el lugar desde la cual se enuncia.

No se trata de relativismo sino, en todo caso, de un enfoque topológico del discurso donde *la posicionalidad* resulta crucial. La defensa feminista de los «saberes situados», para citar a Donna Haraway (1988:68), choca con la generalidad abstracta del sujeto patriarcal. Lo que está en juego no es la oposición entre lo específico y lo universal, sino más bien dos maneras radicalmente diferentes de concebir la posibilidad de legitimar los comentarios teóricos.

En el marco conceptual feminista, el sitio primario de localización es el cuerpo. El sujeto no es una entidad abstracta sino material incardinada o corporizada, codificada culturalmente; lejos de ser una noción esencialista, constituye un punto de intersección de lo biológico, lo social y lo lingüístico, esto es, del lenguaje entendido como el sistema simbólico fundamental de una cultura (Braidotti, 2004:16), que se actualiza en el imaginario social, entendido éste como el conjunto de prácticas socialmente mediadas que funcionan como un punto de anclaje –aunque contingente– para encuadrar y configurar la constitución del sujeto y, en consecuencia, para la formación de la identidad.

3. LA INCORPORACIÓN DE LAS MUJERES A LA UNIVERSIDAD

Esta correlación simbólica entre lo social y el sí misma, se actualiza en el ámbito educativo con la gama de posibilidades que tienen las personas para formarse a través de la instrucción en cierta rama del conocimiento y a partir de las (in)posibilidades que ofrece cada época y sociedad. Al respecto, el historiador Héctor Porfirio Ochoa (2000:27-28) da un ejemplo de cómo en el México de fines del siglo XIX se percibía deseable la educación de las mujeres, a través del documento *Exposición sobre la importancia de la educación doméstica dedicada al bello sexo colimense (1885)*, escrito por Ramón R. de la Vega, entonces instructor general de Instrucción Pública en el Estado de Colima. En él, señala su deseo de «que se amplíe la enseñanza actual con los ramos especiales que constituyen la «Educación Doméstica», tan necesaria para que las niñas aprendan a ser mujeres útiles para el gobierno de la casa y la familia...» y propone el siguiente programa:

- I. Educación moral y religiosa, ilustrada con ejemplos prácticos.
- II. Urbanidad, con las reglas de la etiqueta social.
- III. Educación sobre el gobierno de la casa y educación de los niños, adecuada a la edad y capacidad de cada uno.
- IV. Enseñanza sobre el origen, naturaleza, propiedades, preparaciones y usos de las sustancias alimenticias.
- V. Enseñanza teórico-práctica de la higiene, dando a conocer los agentes naturales y artificiales que puedan beneficiar o dañar a la salud.

- VI. Instrucción para prevenir accidentes, y socorros que deben presentarse en los que ocurran.
- VII. Estudio aplicado a las profesiones propiamente compatibles con las condiciones de la mujer.
- VIII. Correspondencia epistolar.
- IX. Recreaciones y ejercicios calistécnicos.

En las últimas décadas, aunque la participación de las mujeres en las IES ha ascendido, ésta se concentra en las áreas de educación y humanidades. En el caso mexicano, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), reporta que en 1990, las mujeres representaban el 60,6% de la matrícula y 66,2% para el 2000. Asimismo, se registra una tendencia en ascenso en las áreas de ciencias de la salud y ciencias sociales y administrativas. En contraste, en algunas ingenierías, como la mecánica y la electrónica, apenas una de cada diez estudiantes era mujer (INMUJERES, 2003:9-10).

Por otro lado, si bien la participación de las mujeres no ha sido representativa en las ciencias naturales y exactas, en ingeniería, tecnología y ciencias agropecuarias ésta va en ascenso:

- En 1990, 39.8% de las mujeres estudiaba en el área de ciencias naturales y exactas. En el 2000 este porcentaje ascendió a 46,4%
- En 1990 22.8% de las mujeres estudiaba en el área de ingeniería y tecnología. En 2000 esta proporción aumentó a 29,9.
- En 1990, 14.5% de las mujeres estudiaba en el área de ciencias agropecuarias, porcentaje que en el año 2000 se elevó a 27,0%.

Es importante subrayar que lo anterior refleja la existencia y permanencia de estereotipos de género en la elección que las mujeres y los hombres hacen de sus carreras profesionales. Por ejemplo, las licenciaturas en psicología y pedagogía tienen una matrícula femenina mayor a 75%. Situación que se repite en los estudios de posgrado, siendo el área de ciencias agropecuarias la que registra menor participación femenina; mientras que en las áreas de ciencias de la salud, educación y humanidades prácticamente la mitad del alumnado está compuesto por mujeres. El Cuadro N° 1 muestra el índice de feminización y masculinización por áreas de estudio y nivel educativo, mientras que la Gráfica N° 1 muestra los porcentajes de la participación femenina y masculina en la población escolar del nivel licenciatura universitaria y tecnológica durante el ciclo escolar 2006-2007.

De acuerdo con datos del *Informe Eficiencia Terminal de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior*, EIMES 2000, de la Secretaría de Educación Pública (citado por INMUJERES: 2003:10-11), en 1999 la eficiencia terminal de las mujeres (49%) fue superior cuatro puntos porcentuales a la de los hombres (45%). En las universidades tecnológicas, la eficiencia terminal de las mujeres (56%) fue igualmente superior: seis puntos porcentuales con respecto a los hombres (50%).

CUADRO 1
Índice de feminización y masculinización en México por áreas de estudio
y de nivel educativo, 2006-2007

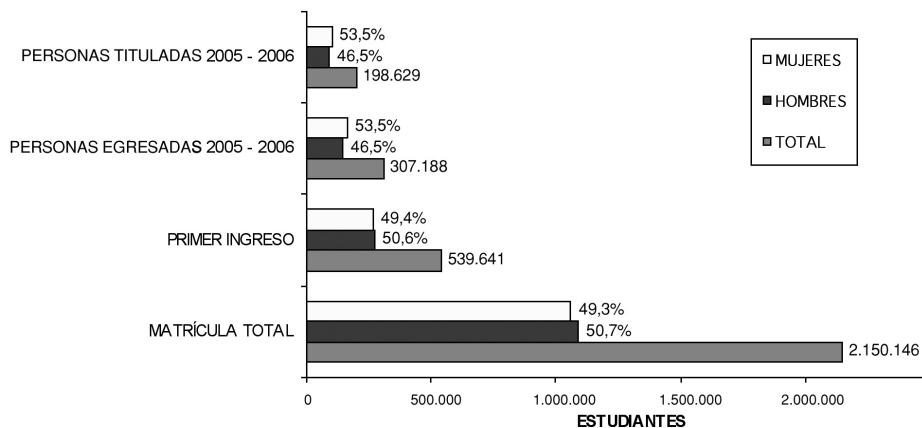
Áreas de estudio	Técnico superior				Licenciatura			
	H	M	%		H	M	%	
			Índice de	Índice de			Índice de	Índice de
			Fem.	Masc.			Fem.	Masc.
Ciencias agropecuarias	507	363	71,6	139,7	32.566	16.416	50,4	198,4
Ciencias de la salud	1.424	1.966	138,1	72,4	72.746	130.120	178,9	55,9
Ciencias naturales y exactas	4	4	100,0	100,0	21.288	20.396	95,8	104,4
Ciencias sociales y administrativas	11.481	18.221	158,7	63,0	419.460	589.423	140,5	71,2
Educación y humanidades	554	900	162,5	61,6	41.563	87.500	210,5	47,5
Ingeniería y tecnología	31.998	12.754	39,9	250,9	501.477	217.191	43,3	230,9
TOTAL NACIONAL	45.968	34.208	74,4	134,4	1.089.100	1.061.046	97,4	102,6

Fuente: elaboración propia con datos del Formato 911.9A. Ciclo escolar 2006-2007.

Índice de feminización = (Mujres/Hombres)*100

Índice de masculinización = (Hombres/Mujeres)*100

GRÁFICA 1
Población escolar de nivel licenciatura universitaria y tecnológica
por sexo, 2006-2007



Cabe mencionar que esta tendencia se presenta en todos los niveles de educación, desde primaria hasta bachillerato y profesional técnico. Según datos del INEGI (2003), para el periodo 2000-2001, el índice de deserción masculina fue mayor que la femenina en todos esos niveles, lo cual es un gran avance si tomamos en cuenta que en 1950 sólo se graduaba el 9,7% de las mujeres que cursaban alguna licenciatura y que en 1991 esta proporción ascendió al 48%. Pese a ello, resulta paradójico que a pesar de la relativa mayor eficiencia terminal de las mujeres, su buen desempeño y persistencia no se vean traducidos en una mayor presencia en sistemas de reconocimiento a la productividad, tales como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

De acuerdo con información histórica, en 1991 el 79% (4.870) de los integrantes del SNI eran hombres y el 21% mujeres (1.295), sumando un total de 6.165. En 15 años el número se duplicó, pasando de 6.165 a 12.096, toda vez que en 2005 el 69% eran varones (8.352) y el 31% mujeres (3.744), con lo que la presencia de investigadoras se incrementó diez puntos porcentuales en ese periodo (Preciado, 2008:149).

Preciado (2008:150) apunta también que en las universidades el ambiente laboral es cada vez más exigente y demandante de perfiles y de reconocimientos que, por supuesto, se asocian al nivel de estudios alcanzado y a la productividad académica para cuya valoración no se alcanza a vislumbrar, sin embargo, que hombres y mujeres obtienen sus grados en circunstancias distintas, originadas por su ciclo de vida y el diferencial apoyo que reciben de la pareja y la familia extensa; de modo que en el caso de las mujeres, la coincidencia de la etapa de formación académica con la de la reproducción biológica y la crianza demandan una mayor responsabilidad, atención y tiempo; situación que en ocasiones las colocan en la disyuntiva de continuar o abandonar sus estudios.

4. ESTUDIOS DE LA MUJER Y DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

Ana Lau y Pilar Cruz (2005:228-229) refieren que los estudios de la mujer y de género, los estudios *queer* sobre diversidad sexual, los nacientes espacios donde se hace investigación sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad y las relacionadas con el desarrollo rural y los movimientos indígenas se abrieron paso paulatinamente a partir de la década de los setenta, sobre todo en las instituciones públicas, donde debieron enfrentar estructuras rígidas y tradicionales, que se resisten todavía hoy en mayor o menor medida, a ajustarse a las nuevas necesidades que demandan los ámbitos nacional e internacional.

Eli Bartra (citada por Lau y Cruz (2005:230) manifiesta que el movimiento feminista fue impulsado por mujeres principalmente de la clase media más o menos ilustrada de la ciudad de México y que en sus primeros años se caracterizó por ser autónomo frente a partidos políticos, sindicatos y otras organizaciones; ade-

más, tomaban distancia de las universidades y aun cuando había mujeres que practicaban la doble militancia (es decir, la participación simultánea en el movimiento autónomo y en alguna otra asociación, organización o partido político) que sugerían «infiltrarse» en el partido oficial o en el gobierno para impulsar institucionalmente las ideas feministas, estas propuestas nunca tuvieron eco.

En consecuencia, la gran mayoría de las feministas mexicanas, como las de todo el mundo, se mantuvieron al margen de la Conferencia del Año Internacional de la Mujer celebrada en nuestro país en 1975; no obstante, el evento tuvo un gran impacto en el ámbito latinoamericano ya que «por primera vez los gobiernos debieron informar a la comunidad internacional sobre el estado de la educación, el trabajo y la salud de la población femenina (De Barbieri:1977).

De acuerdo con Ana Lau y Pilar Cruz (2005:231), el movimiento feminista en México dedicó su atención a temas como el aborto, la violencia sexual y el maltrato doméstico; no obstante, poco a poco sus demandas se fueron diversificando y haciendo cada vez necesaria la institucionalización que les diera poder de convocatoria y fuerza política, lo que se lograría a partir de 1982, cuando empezaron a establecer vínculos con organismos oficiales creados en respuesta a los compromisos firmados en la declaración de la Conferencia Mundial de 1975.

Bartra (citada por Lau y Cruz, 2005:231) refiere que a partir de entonces el feminismo se caracterizó por la institucionalización y ONGización del movimiento: Muchas militantes se incorporaron al sector público, a la docencia e investigación en universidades y centros de educación superior; se buscaba dar sustento teórico y académico a la condición desigual de la mujer en la sociedad, argumentar que ésta no era natural ni era resultado de la condición biológica, sino una creación cultural que era necesario cambiar para alcanzar la equidad.

Así, en el mes de febrero de 1983 en Oaxtepec, Morelos, tuvo lugar el seminario «Perspectivas y prioridades de los estudios sobre la mujer en México», organizado por El Colegio de México, con el objetivo de revisar las investigaciones que realizadas en años previos sobre la problemática de la mujer, sobre cuya base estructurar el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM), creado el 15 de marzo de 1983, el primero en su tipo en el país.

Elena Urrutia, pionera de esta iniciativa, durante el acto inaugural del *Coloquio de Estudios de la Mujer* celebrado el 23 y 24 de octubre de 2008 para conmemorar el vigésimo quinto aniversario de este Programa, recuerda que a finales de la década de los sesenta el feminismo en México había cobrado fuerza en la reflexión, en el sentir y el actuar de las mujeres, así como en la presencia en los medios de difusión. Urrutia (2008:2) rememora que

Las ideas feministas alimentaban los pequeños grupos, los ciclos de conferencias, las contribuciones en periódicos y revistas, en radio y televisión, también las manifestaciones callejeras esporádicas y poco numerosas; impulsaban la búsqueda afanosa de lecturas en otras lenguas, particularmente inglés y francés pero también italiano y alemán, y eventualmente su traducción; se plasmaron en colaboraciones en la prensa escrita que culminaron con la creación de las revistas feministas: *fem.*, *La Revuelta* y *Xihuatl*—las dos

últimas de corta vida- surgidas en la segunda mitad de la década de los setenta. Se puede decir que el feminismo estaba en el aire y circulaba en la calle, pero no había llegado todavía a la academia de una manera institucionalizada, si bien es cierto que algunas investigadoras ya centran su atención en estudiar la condición de las mujeres desde distintas disciplinas.

Un somero repaso de los coloquios, seminarios y conferencias celebrados en el país en los últimos años de la década de los setenta y los primeros de los ochenta, da cuenta de la creciente actividad investigativa en torno de la mujer en el país: En noviembre de 1977 se celebró en la ciudad de México el «Primer Simposio Mexicano-Centroamericano de Investigación sobre la Mujer». En junio de 1981, tuvo lugar el «Cuarto Congreso Interamericano de Escritoras». Además, se pueden mencionar tres Simposios de Estudios e Investigaciones sobre la Mujer en México, organizados por PRONAM –antecedente del Instituto Nacional de las Mujeres–: el primero en abril de 1981, en la ciudad de México, el segundo celebrado en La Paz, Baja California Sur (abril de 1982) y el tercero en Guanajuato, durante abril de 1983, (Urrutia, 2008:3).

Por su parte, Lilia Granillo (1999:36) confirma que el feminismo académico latinoamericano aparece con ímpetu gremial y transformador luego del *boom* de las escritoras, cuando los esfuerzos de las feministas en las universidades logran que se les conceda una «cátedra propia», precisamente en el momento en que el feminismo académico cambia estratégicamente de nombre para eludir el estigma social que detenía su avance y se convierte en «estudios de género».

Así, en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) por ejemplo, Lau y Cruz (2005:238) relatan que surgió en 1984 el área de investigación «Mujer, Identidad y Poder», cuyas académicas trabajaron para incluir en los currículos universitarios, con una visión feminista, los estudios de la mujer y de género, por lo que organizaron cursos de actualización entre 1989 y 1993, los cuales constituyeron el antecedente de los Cursos de Especialización en Estudios de la Mujer que tuvieron lugar entre 1994 y 1998, año este último en que el Consejo Académico de la universidad aprobó el plan de estudios de la actual Especialización y Maestría. Aún más, la UAM-X consolidó el área de concentración «Mujer y Relaciones de Género» en el Doctorado en Ciencias Sociales, cuya primera generación ingresó en 1995.

La Universidad de Guadalajara es la única del país que cuenta con tres instancias especializadas en la temática: en marzo de 1993 crea el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEGE), mientras que en octubre de 1994 funda el Centro de Estudios de Género (CEG) y para 1988 funcionaba también el Programa de Estudios de Género (PEG). Por otro lado, en abril de 1994 la Universidad de Colima crea el Centro Universitario de Estudios de Género, el cual sobresale junto con el CEG, por sustentar la edición de *GénEros* y *La Ventana*, respectivamente, revistas especializadas en estudios de género que siguen publicándose hasta la fecha, proyecto de difusión difícil de sostener en el ámbito de las universidades públicas mexicanas, caracterizadas por la escasez de recursos económicos.

En 1994 se funda también el Programa de Estudios del Desarrollo Rural. Área de Género: Mujer Rural, en el Colegio de Postgraduados del Centro de Enseñanza e Investigación en Ciencias Agrícolas, que empieza a generar investigaciones vinculadas con género, medio ambiente y desarrollo rural, mientras que en 1995 El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) integra la línea de investigación «Género y Políticas Públicas», que trabaja principalmente en salud sexual y reproductiva, con indicadores sociodemográficos y empoderamiento de mujeres rurales y migración.

Otras IES que paulatinamente abrieron programas en estudios de género fueron la Universidad Autónoma de Nuevo León (mayo de 1999), la Universidad Pedagógica Nacional (enero de 2000), la Universidad Autónoma de Nayarit (junio de 2001), la Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (ambas en 2003), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2004), y más recientemente, El Colegio de Sonora (noviembre de 2007). Asimismo, destaca en algunas IES como la UNAM, la UAM-X y la UdeC, la creación de Cuerpos Académicos, líneas de investigación y seminarios permanentes al interior de diversas facultades y centros de investigación.

Cervantes (1999:80) reseña que del 20 al 24 de septiembre de 1999, bajo la coordinación del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM y el CEG de la Universidad de Guadalajara, se celebró en Chapala, Jalisco, el *I Coloquio Nacional de Centros y Programas de Estudios de la Mujer y de Género en Instituciones de Educación Superior en México*, con la asistencia de 21 instancias y 40 académicas, quienes analizaron en mesas de trabajo las características generales, finanzas y gestoría de recursos de los centros y programas; los avances teórico metodológicos alcanzados, las líneas de investigación y la docencia al interior de las universidades a las que pertenecen, así como las labores de vinculación, difusión y funcionamiento de los centros de información y documentación.

En este Coloquio, Lorenia Parada-Ampudia del PUEG-UNAM y Mary Goldsmith de la UAM-X, dieron a conocer el diagnóstico preliminar de una encuesta aplicada a 19 de los 33 Centros y Programas hasta entonces institucionalizados. Entre otros importantes datos, resaltan los siguientes:

- El 74% se creó en la década de los noventa, mientras que el 26% restante inició su funcionamiento en los ochenta, destacando por sus múltiples contribuciones al campo el PIEM de El Colegio de México, el PUEG de la UNAM y la UAM-X, cuya Maestría en Estudios de la Mujer, además de ser la primera oferta en estudios de posgrado en la República Mexicana, pertenece al Padrón de Excelencia Académica de Conacyt.
- El personal promedio con que cuenta cada Centro o Programa es de seis personas, de las cuales el 86.4% pertenece al sexo femenino. De 111 académicas, el 55% tiene estudios de posgrado y el 18% de doctorado.
- La actividad predominante que realizan estos centros y programas son: Investigación (36,8%), docencia (31,6%), difusión (5,3%) y vinculación (5,3%).

- Las principales líneas de investigación en las que se transversaliza la perspectiva de género, son: salud y población, educación y cultura, desarrollo de políticas públicas y violencia intrafamiliar.
- Entre las dificultades para consolidar el trabajo que realizan se encuentra el limitado espacio físico y la mínima infraestructura material con que están equipados, además de un presupuesto que en la mayoría de los casos cubre tan sólo los gastos de operación, lo cual dificulta la realización de proyectos de investigación.

Actualmente, el *Sistema de Información Institucional y de Personas Relacionadas con los Estudios de Género (SIIPREG)*, desarrollado por el PUEG de la UNAM se integra con 43 instancias, de las que 16 de ellas, es decir, el 37% del total, funcionan en distintos centros y facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México, tal y como se relacionan en el Cuadro N° 2.

CUADRO 2
Sistema de Información Institucional y de Personas Relacionadas con los Estudios de Género (SIIPREG)

	Nombre del Centro o Programa	Dependencia	Institución
1	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México	Ninguna	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México
2	Área de Estudios Culturales y de Género	Ninguna	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
3	Área de Género: Mujer Rural -	Centro de Estudios del Desarrollo Rural	Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas Montecillo
4	Área de la Mujer, Identidad y Poder	División de Ciencias Sociales y Humanidades	Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
5	Área Educación y Salud	Ninguna	Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
6	Centro de Estudios de Género	Facultad de Filosofía y Letras	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
7	Centro de Estudios de Género	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	Universidad de Guadalajara
8	Centro de Estudios de la Mujer	Escuela Nacional de Trabajo Social	Universidad Nacional Autónoma de México
9	Centro de Investigación y Estudios de la Mujer	Facultad de Filosofía «Dr. Samuel Ramos»	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
10	Programa Interdisciplinario de Estudios de Género	Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas	Universidad de Guadalajara

	Nombre del Centro o Programa	Dependencia	Institución
11	Centro Universitario de Apoyo a la Mujer	Ninguna	Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca
12	Centro Universitario de Estudios de Género	Coordinación General de Investigación Científica	Universidad de Colima
13	Centro Universitario de Estudios de Género	Facultad de Filosofía y Letras	Universidad Autónoma de Nuevo León
14	Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco	Ninguna	Universidad Nacional Autónoma de México
15	Cuerpo Académico de Estudios de la Mujer y Género	Unidad de Ciencias Sociales	Universidad Autónoma de Yucatán
16	Departamento de Género	Dirección General de Extensión Universitaria	Universidad Autónoma de Chiapas
17	Diplomado: Punto de Encuentro: Modelo de Formación desde la Perspectiva de Género en la Salud Sexual y Reproductiva	Secretaría Académica	Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca
18	Dirección General de Administración Escolar	Ninguna	Universidad Nacional Autónoma de México
19	Dirección General de Colegios de Ciencias y Humanidades Bachillerato	Ninguna	Universidad Nacional Autónoma de México
20	Dirección General de Personal	Ninguna	Universidad Nacional Autónoma de México
21	Dirección General de Radio UNAM	Ninguna	Universidad Nacional Autónoma de México
22	Dirección General de Servicios Médicos	Ninguna	Universidad Nacional Autónoma de México
23	Especialidad de Estudios de Género	Centro Multidisciplinario de Investigación Científica	Universidad Autónoma de Nayarit
24	Especialización: Maestría en Estudios de la Mujer	Ninguna	Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
25	Especialidad Estudios de Género en Educación	Ninguna	Universidad Pedagógica Nacional
26	Grupo de Investigación y Análisis de la Mujer	Departamento de Sociología	Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco
27	Línea de Investigación en Estudios de Género	Centro de Investigaciones y Posgrado en Estudios Socioterritoriales	Universidad Autónoma de Guerrero
28	Mujer, Desarrollo y Salud Reproductiva	Ninguna	El Colegio de la Frontera Sur-Unidad Tabasco

	Nombre del Centro o Programa	Dependencia	Institución
29	Programa de Atención a Víctimas y Sobrevivientes de Agresión Sexual	Facultad de Psicología	Universidad Nacional Autónoma de México
30	Programa de Estudios de Género	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	Universidad de Guadalajara
31	Programa de Estudios de Género En Salud	Facultad de Medicina	Universidad Nacional Autónoma de México
32	Programa de Investigación Feminista	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	Universidad Nacional Autónoma de México
33	Programa de la Mujer y la Familia Campesina	Programa de Estudios de Desarrollo Rural	Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas-Puebla
34	Programa Institucional de Estudios de Género	Facultad de Estudios Superiores-Iztacala	Universidad Nacional Autónoma de México
35	Programa Interdisciplinario de Atención a la Violencia Sexual y los Estudios de Género	Facultad de Estudios Superiores-Iztacala	Universidad Nacional Autónoma de México
36	Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer	Centro de Estudios Sociológicos	El Colegio de México A. C.
37	Programa Multidisciplinario de Estudios de Género	Facultad de Estudios Superiores-Aragón	Universidad Nacional Autónoma de México
38	Programa Universitario de Estudios de Género	Coordinación de Humanidades	Universidad Nacional Autónoma de México
39	Programa Universitario de Estudios de Género	Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública	Universidad Autónoma del Estado de México
40	Seminario de Género en Ciencias	Ninguna	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
41	Seminario de Investigación en Historia Regional	Departamento de Ciencias Políticas y Administración Pública	Universidad Autónoma de Baja California Sur
42	Seminario Permanente de Antropología de Género	Instituto de Investigaciones Antropológicas	Universidad Nacional Autónoma de México
43	Programa Interdisciplinario de Estudios de Equidad y Género	Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca	Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca

Fuente: elaboración propia con base en: SIIPREG *Redes Nacional y Latinoamericana de Centros y Programas de Estudios de la Mujer y de Género de Instituciones de Educación Superior*

<http://www.pueg.unam.mx/siipreg/menu.php?id=1>

Cabe mencionar que a partir del *Formato de Actualización de Información sobre Centros, Programas y Áreas de Estudios de la Mujer y de Género de Instituciones de Educación Superior en México, 2008* cuya información fue solicitada a cada instancia por la Universidad de Colima con el doble fin de escribir este artículo e integrar una Base de Datos que retroalimente al conjunto, es posible definir el siguiente perfil:

- Distintas IES de la República Mexicana cuentan con un creciente número de académicas —a cuya comunidad multidisciplinar se incorporan cada vez más varones—, que realizan labores de docencia, investigación, asesoría y consultoría desde perspectiva de género, aún cuando no pertenecen a ningún programa formalmente establecido. Tal es el caso de El Colegio de la Frontera Norte, el Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Autónoma de Campeche, la Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Autónoma de Sinaloa y El Colegio de Sonora que, por ejemplo, cuenta con cuatro Centros especializados en las líneas de investigación crecimiento económico, bienestar y desigualdades sociales, procesos de migración, globalización y territorio, salud y población, que abordan sus respectivos trabajos teniendo como eje transversal la perspectiva de género.
- La prospectiva es que en el mediano plazo, al igual que ocurrió en las IES que ya han institucionalizado la temática, se formalicen áreas, líneas de investigación, centros y programas en estudios de género. La gran desventaja, común a todas estas instancias, es la falta de presupuesto, la mínima habilitación en infraestructura material y el escaso recurso humano que puede dedicarse específicamente al campo, ya que más bien es por voluntad y convicción propias que deciden ampliar su carga académica para trabajar desde la perspectiva de género, proceso que incluye también establecer redes de coordinación inter y transinstitucional, a través de intercambios docentes, conferencias, cursos y talleres de capacitación; estancias cortas en carreras de licenciaturas o programas de maestría y doctorado, así como, eventualmente, la ejecución de proyectos de investigación, entre los que hay algunas experiencias exitosas¹.

¹ Es el caso del proyecto de investigación *Presencia y participación política de las mujeres en los congresos locales: la construcción de una agenda legislativa con enfoque de género. Los casos de Baja California Sur, Coahuila, Colima, Durango, Guerrero, Jalisco y Nayarit*, financiado por el Fondo Sectorial Inmujeres-Conacyt, Convocatoria 2004, coordinada por Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara, que involucró a siete académicas de las universidades públicas de esas entidades federativas. Los frutos más visibles del trabajo colegiado emprendido en dos años son los libros *La cuota de género en México y su impacto en los congresos estatales* (2006) y *Cuando la democracia nos alcance* (2007), además del fortalecimiento del antecedente que dio origen a esta colaboración interinstitucional: la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano que cada marzo desde 2003 celebra su Coloquio Anual.

- Las actividades de difusión y/o extensión que realizan consisten en la organización y participación en eventos académicos nacionales e internacionales como coloquios, seminarios, mesas redondas y congresos, que ha coadyuvado al mutuo reconocimiento de esta comunidad interdisciplinar.
- Creación de páginas web para intercambiar documentos e información, difundir actividades y facilitar la comunicación entre especialistas. Los sitios más reconocidos son los desarrollados por el PIEM de El Colegio de México: a) *Página del PIEM* (<http://piem.colmex.mx>); b) *Género México* (<http://gmexico.colmex.mx>); c) *Observatorio de Género y Pobreza (OGP)* (<http://ogp.colmex.mx>); d) *Boletín Informativo Mensual del PIEM* (http://gmexico.colmex.mx/boletines_anteriores.jsp). El PUEG de la UNAM cuenta con su muy visitada página electrónica www.pueg.unam.mx, mientras que la Biblioteca digital e-GenEros, www.egeneros.org.mx fue creada gracias al apoyo financiero del Gobierno de México mediante el Programa PAIMEF 2007, a partir de un proyecto propuesto por la Asociación Colimense de Universitarias y recursos gestionados por el Instituto Colimense de las Mujeres, por lo que actualmente la Universidad de Colima, a través de la Cátedra UNESCO en Nuevas Tecnologías, es la encargada de desarrollar esta plataforma virtual y de coordinar el trabajo académico y bibliotecario.
- Edición y publicación de libros, antologías, revistas y boletines impresos y electrónicos, así como la producción de programas de radio y televisión y la publicación de artículos en la prensa (columnas en distintos periódicos del ámbito local).
- Relación de colaboración y asesoría con instancias de la mujer en los ámbitos federal, estatal y municipal, al igual que con la Comisión de Equidad y Género de los Congresos locales, para emprender diversas tareas de difusión y transversalización de la perspectiva de género, la cual incluye asesoría para el análisis del marco jurídico y la elaboración de propuestas de reformas de ley.
- Cursos y talleres de capacitación y sensibilización, así como organización de seminarios permanentes en estudios de género, cine-debates y mesas redondas, dirigidos a personal docente y estudiantil de las IES.
- En investigación, estos Centros y Programas trabajan en el diseño, planeación y ejecución de proyectos que exploran una amplia y diversa gama de temáticas, entre las que destacan las siguientes líneas de generación aplicación de conocimientos: Autonomía, empoderamiento y estrategias de sobrevivencia femenina; Identidad, Cuerpo y Género, Representaciones y prácticas juveniles, trastornos alimenticios y sexualidad; Mujeres y migración; Género y políticas públicas; Ciudadanía de género y gobernabilidad democrática; Relaciones de Género y transformaciones agrarias; Procesos de cambio en familias rurales y urbanas; Violencia de género, salud, derechos humanos y reproductivos en zonas indígenas; Evaluación de proyectos y programas gubernamentales

desde la perspectiva de género; Mujeres y Trabajo, Perfiles Sociológicos de jóvenes, Género y matemáticas, Historia, Género, etnicidad y comprensión lectora, Violencia en el espacio escolar, ecofeminismo, entre otras.

- Los principales logros de estos Centros y Programas dentro de las IES consisten en la consolidación de una planta académica especializada en género y formación de recursos humanos; en la posibilidad de dar continuidad a asesorías, diagnósticos, cursos, diplomados, seminarios e investigaciones, así como concretar la publicación de libros, revistas y cuadernos como un resultados de procesos de investigación, seminarios sobre estudios de género y tesis de licenciatura y posgrado.
- En relación con las ofertas académicas, algunas instituciones educativas han logrado incluir en el plan de estudios de ciertas licenciaturas (psicología, trabajo social, pedagogía, economía, filosofía y comunicación, principalmente) materias optativas en estudios de género. Aunque es modesta la inclusión de la agenda de género en el nivel profesional, el mayor avance es el reconocimiento en los estudios de posgrado: la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con una Especialidad en Estudios de Género en Educación. El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) tiene un curso sobre Género en la Maestría y un Seminario Avanzado sobre Género en el Doctorado; la Universidad de Colima cuenta con una materia optativa en Estudios de Género en la Maestría en Historia. Destaca por su solidez y proyección académicas, la Maestría en Estudios de Género de El Colegio de México y la Maestría-Especialización en Estudios de la Mujer de la UAM-X, que cuenta también con la línea de investigación «Mujer y Relaciones de Género» en su Doctorado en Ciencias Sociales, los cuales están reconocidos por CONACYT como programas de alto nivel en su Padrón Nacional de Posgrado.
- Un logro fundamental de las distintas IES que cuentan con programas y centros en estudios de género, ha sido la potenciación de redes de colaboración y vinculación, lo que les ha permitido ampliar su propio horizonte en relación con las áreas de trabajo que cada cual desarrolla, al tiempo de que ello coadyuva a la integración de una comunidad en expansión, que paulatinamente crece en prestigio y reconocimiento académico. Algunas redes académicas y de colaboración las veremos más adelante.

5. ENCUENTROS LATINOAMERICANOS DE ESTUDIOS DE GÉNERO

En los ochenta del siglo XX, las feministas latinoamericanas y caribeñas crearon un espacio de articulación política regional: los *Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe*, en los que han tejido redes de actuación colectiva y reafirmado lazos políticos de identidad y solidaridad regional.

Los Encuentros han tenido lugar cada dos o tres años desde 1981, año en que fue realizado el 1º Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, se han posicionado como un lugar privilegiado de diálogo, debate, conflictos, controversias y formación de coaliciones entre las distintas corrientes de pensamiento feminista de la región.

En estos más de veinte años, los Encuentros Feministas han sido escenario de debates fundamentales para el feminismo y el movimiento social de las mujeres de la región, por ejemplo: la definición del 25 de noviembre como día de lucha contra la violencia a la mujer, tomada en el 1º Encuentro (Colombia, 1981). El 28 de septiembre, Día de Lucha por la Despenalización del Aborto en América Latina y el Caribe, creado en el Encuentro de 1990, realizado en Argentina.

De igual manera, los Encuentros han abrigado discusiones clave para el feminismo a partir de la década de los noventa, entre las que sobresalen: la relación del feminismo con los diversos movimientos sociales; los efectos de la globalización, exclusión social y justicia de género; las cuestiones de la inclusión y expansión del movimiento feminista, pensados a partir de la crítica al feminismo hecha por los movimientos de mujeres negras, jóvenes y lesbianas; el proceso de institucionalización de las organizaciones feministas; la relación del feminismo con el Estado, la ONU y las instituciones políticas internacionales, entre otras aristas.

La sede de los anteriores Encuentros han sido: 1º Colombia (1981), 2º Perú (1983), 3º Brasil (1985), 4º México (1987), 5º Argentina (1990), 6º El Salvador (1993), 7º Chile (1996), 8º República Dominicana (1999), 9º Costa Rica (2001) y 10º Brasil (2005), en el que participaron 1 250 mujeres de 28 países (www.10feminista.org.br), en tanto que el XI Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe se llevará a cabo del 16 al 20 de marzo de 2009 en la Ciudad de México (www.11encuentrofeminista.org).

Un diagnóstico generado en estos Encuentros, ha sido que si bien la presencia de las mujeres en las aulas impulsa una paulatina erosión de ciertos valores de la sociedad patriarcal y jerarquizada, debido a que los estudios de género contribuyen a la ampliación de los campos tradicionales del conocimiento académico y al enriquecimiento de la esfera pública, la presencia actual cada vez mayor de las mujeres en la universidad y los centros educativos, no ha implicado necesariamente cambios sustantivos en las instituciones de educación superior en relación con la forma en que se ejerce el poder y se definen los puestos de dirección, en sus maneras de educar y los procesos de generación del conocimiento. Por ello, pensar la universidad desde las mujeres tiene que ver con la evaluación de los cambios reales que su actividad produce.

6. OTRAS REDES ACADÉMICAS EN ESTUDIOS DE GÉNERO EN MÉXICO

El antecedente más formal de la política de educación superior vinculada al género en México, lo encontramos con la suscripción del *Acuerdo de Colaboración*

suscrito por ANUIES e INMUJERES en octubre de 2002 para, como estipula su Cláusula Primera: «Establecer vínculos de colaboración institucional con el fin de promover y difundir con la mayor amplitud posible la participación de las asociadas de «LA ANUIES», en la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, programas, currícula y proyectos de las universidades e instituciones de educación superior.

Este *Acuerdo*, cuya vigencia concluyó el 31 de diciembre de 2006 sin que oficialmente se haya renovado no obstante la continuidad en el funcionamiento de las Redes, se inspiró a su vez en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* formulada en París por la UNESCO en 1998, la cual, en el artículo 4 referido al fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, señala lo siguiente:

- a) Aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto al acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo subsisten obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.
- b) Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas y sobre todo incrementar su participación activa en la adopción de decisiones.
- c) Han de fomentarse los estudios sobre el género (y estudios relativos a la mujer), como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.
- d) Es necesario esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad.

En congruencia con esta *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, el Convenio de Colaboración entre ambas instancias mexicanas, propone cinco grandes ejes de acción para impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las IES, los cuales constituyen la agenda básica de trabajo de las Redes de Enlaces Académicos que se han formado a partir de 2003 bajo el auspicio de la ANUIES e INMUJERES en México:

6.1. Sensibilización y capacitación

- Sensibilizar a las autoridades y a quienes integran la comunidad educativa, sobre la necesidad de promover y consolidar una cultura de igualdad de oportunidades en el interior de su institución y en la sociedad en general.
- Capacitar al cuerpo docente sobre la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas que se imparten.
- Promover la creación de espacios de reflexión sobre la equidad de género entre el personal docente y la población estudiantil.

6.2. Diseño curricular

- Incorporar el enfoque de equidad de género en los currícula, así como en planes y programas de estudio, creando materias específicas, temas y contenidos sobre los estudios de género en las diferentes áreas del conocimiento.
- Atender la transformación del «currículum oculto» discriminatorio, reflejado en lenguaje, actitudes, gestos, etcétera.
- Llevar a cabo programas de orientación no sexistas con el fin de ampliar los criterios de selección de carrera e impulsar la participación de mujeres y hombres en todas las áreas del conocimiento.

6.3. Investigación y difusión

- Identificar y vincular a las investigadoras e investigadores que trabajen el tema de género.
- Promover los estudios de género, al proponerlos como tema de tesis o de investigación.
- Considerar en cualquier tipo de investigación, si es el caso, las condiciones e impactos diferenciados que tienen los fenómenos estudiados sobre mujeres y hombres.
- Desagregar los datos estadísticos por sexo y realizar análisis con perspectiva de género sobre las variables estudiadas.
- Establecer que las publicaciones y todos los materiales generados por las IES tengan un lenguaje incluyente, libre de sexismo.
- Organizar conferencias, talleres, seminarios, coloquios, diplomados, posgrados, etcétera, sobre las distintas temáticas de género.
- Incidir, a través de la extensión universitaria, en la transformación de los pensamientos convencionales y en la movilización de procesos de cambio cultural.

6.4. Cultura institucional

- Elaborar un diagnóstico institucional sobre la presencia y situación de las mujeres en las IES, tanto entre el alumnado como entre el personal académico y administrativo.

- Investigar de qué forma está presente en cada IES la problemática de la inequidad y diseñar medidas para corregirla.
- Impulsar la creación de un centro o programa de género en las IES.
- Eliminar criterios discriminatorios de todo tipo en las contrataciones de recursos humanos en las IES.
- Impulsar que las mujeres accedan a puestos de dirección y toma de decisiones.
- Modificar topes de edad para que las personas puedan acceder a becas, cursos académicos, premios, etcétera, considerando su ciclo de vida y responsabilidades familiares.
- Promover que en los cuerpos académicos o consultivos exista correspondencia entre su representación y la planta académica.
- Atender las necesidades específicas de hombres y mujeres derivadas de los ciclos de vida, con el propósito de conciliar los ámbitos laboral y familiar (estancias infantiles, centros de atención a adultos mayores, entre otros).
- Revisar las prácticas en los salones de clase para eliminar el hostigamiento sexual.
- Integrar una comisión tripartita (autoridades, docentes, estudiantes) para atender cualquier tipo de denuncia sobre hostigamiento sexual o violencia de género.

6.5. Coordinación interinstitucional

- Fortalecer la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género, a través de la promoción del intercambio de información, servicios, publicaciones, materiales, cursos, etcétera.
- Crear comisiones interinstitucionales para impulsar proyectos específicos de beneficio colectivo (por ejemplo, para negociar con el CONACYT reglas de operación que consideren el ciclo de vida de las personas).
- Conformar grupos de discusión e intercambio temáticos (violencia, educación, teoría de género, salud sexual, pobreza, participación en la toma de decisiones, migración, entre otros).

6.6. Red de Enlaces Académicos de Género: El caso de la Región Centro Occidente de la ANUIES

Para emprender la operativización del Convenio de Colaboración, INMUJERES y ANUIES, establecieron coordinación con la Universidad de Colima para organizar en noviembre de 2003 el Taller «La Equidad de Género en las Instituciones de Educación».

En este Taller, se presentaron los resultados de un Cuestionario Diagnóstico² sobre la Incorporación de la Perspectiva de Género en las IES de la región, a saber:

- Sólo en el 55% de las IES existe un área específica de estudios de género o de la mujer, que realizan labores de difusión, docencia, gestoría e investigación en las siguientes temáticas: género y salud, género y salud reproductiva, trabajo y salud, género y violencia, masculinidad, mujer rural, mujer indígena, género y educación, género y trabajo, género y familia, sexualidad.
- Las razones por las que el 45% de las IES de la región no considera necesaria la existencia de un área específica de estudios de género o de la mujer, son: a) Las autoridades que respondieron el formato-diagnóstico afirmaron que en sus IES no hay ni se observan diferencias de género en la dinámica cotidiana de la institución; b) No interesa a las autoridades de las IES como área de estudio, aún cuando se ha incrementado la participación de la mujer en puestos directivos; c) Las IES que imparten programas de ingenierías y desarrollo tecnológico, creen «que los asuntos de género, son del ámbito de las ciencias sociales y humanidades»; y d) Otras IES realizan estudios e investigaciones en estudios culturales, no en la línea de género.
- El 45% de las IES de la RCO de la ANUIES no contempla alguna materia de estudio, seminario o taller en asuntos de género, en tanto que el 55% de las IES que sí desarrollan contenidos en la práctica docente, lo hacen en materias que se imparten desde el nivel bachillerato hasta el doctorado. Sin embargo, en todos los casos, excepto en Diplomados, estos contenidos son incorporados por decisión de profesoras titulares que tienen formación en género, al margen de la institucionalización del tema a nivel de diseño curricular. Es decir, los contenidos referidos a las relaciones sociales entre hombres y mujeres se está «filtrando» en las IES de manera marginal, «por la puerta de atrás», por «casualidad» e interés de muy contadas docentes que deciden incluir alguna referencia o lectura con perspectiva de género, o acaso una unidad temática como parte de una materia de estudio.
- El diagnóstico permitió saber, por un lado, que sólo en el 36% de las 19 IES de la RCO de la ANUIES se ha impartido alguna(s) conferencia(s) o plática(s) sobre género o condición social de la mujeres, mientras que por el otro, pudimos reconocer que la actividad más común que se realiza en las IES que sí organizan eventos en relación con la temática que nos ocupa es la conferencia, seguida por el panel, curso-taller, congreso y presentación de libros.
- A la pregunta de si en la IES de pertenencia hay interés por capacitar al personal académico y administrativo en la perspectiva de género, el 54% respondió que sí, el 36% que no, en tanto que un 10% no contestó a la cuestión. Esto

² Este cuestionario diagnóstico fue diseñado por Inmujeres. La Universidad de Colima lo envió a cada IES para su llenado y sistematizó la información en una base de datos.

significa que el clima favorable para incorporar de manera transversal la perspectiva de género en la región tendrá que ser construido y potenciado en el 46% de las IES de la Región Centro Occidente de la ANUIES, gran parte de las cuales son, precisamente, los institutos tecnológicos y de enseñanza técnica: un espacio tradicionalmente masculino, un campo donde el sexismo en la educación se traduce en sexismo laboral configurando un «deber ser» poco cuestionado y analizado social y académicamente.

Los temas que despiertan el interés de las IES para organizar cursos y talleres de capacitación, son, literalmente:

- Familia, género y diferencias sociales
- Cambio social y cultural.
- Manejo de conflictos y relaciones de poder
- Acoso sexual, salud y sexualidad
- Situación de investigadoras y egresadas
- Violencia familiar
- Medio ambiente y género
- Políticas públicas
- Género y bioética
- Teoría de género
- Género y educación
- Género y trabajo
- Género y familia

Las acciones y estrategias que las IES visualizan necesarias para incorporar la perspectiva de género, son: a) Sensibilizar en asuntos de género a autoridades, personal docente y de coordinación académica y administrativa, además, por supuesto de la comunidad estudiantil; b) Revalorar a las mujeres como personal laboral en las IES; c) Formular propuestas e iniciativas ante los Consejos Técnicos y/o Académicos; d) Sensibilizar a los Consejos Técnicos y/o Académicos para que autoricen cambios y reformas; e) Fortalecer vínculos con especialistas de cada IES y externos; f) Conformar al interior de cada IES un área especializada en estudios de género, al integrar colectivos de académicas/os y especialistas; g) Elaborar diagnósticos, desde la perspectiva de género, sobre la cultura institucional de las IES capaces de definir estrategias de acción para hacer de esos espacios áreas sensibles a una nueva cultura de equidad entre mujeres y hombres, h) Destinar recursos materiales, humanos y financieros para investigaciones en género e i) Abrir espacios a estudiantes para exponer casos de discriminación de género.

Un análisis sobre las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) para posibilitar la incorporación de la perspectiva de género en la RCO de la ANUIES, muestra en el Cuadro N° 3.

CUADRO 3 FODA en la RCO de la ANUIES Noviembre de 2003

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de convenios internacionales y nacionales • Tendencia a institucionalizar la perspectiva de género en las IES a través de diplomados, cursos, talleres, programas y centros • Mayor difusión de la temática (radio, revistas, tesis) • Creciente número de Profesionistas formadas en el campo • Entorno social favorable a la equidad de género • Redes con otros sectores (organizaciones civiles, dependencias gubernamentales, etc) • Presencia femenina en el ámbito público y de toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilidad institucional del tema • Académicas interesadas en trabajar desde la perspectiva de género • Aumento de mujeres en puestos directivos en las IES. • Funcionarias que aplican la perspectiva de género • Directivas/os a favor de la creación de una red interdisciplinaria • Integración de la red académica • Incorporación del género en la agenda de trabajo de la ANUIES. • Compromiso de Inmujeres y ANUIES en proyectos conjuntos. • Existencia de institutos nacionales y estatales de la mujer • Asociaciones de mujeres universitarias
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de personal, recursos y espacios físicos permanentes • Cursos optativos de género, no formalmente incorporados en planes y programas de estudio • Desinformación sobre el concepto de género • Poca solidaridad entre mujeres • Apatía (prejuicios) para la incorporación de la temática • Doble y triple jornada de trabajo • Tipo de contratación (nombramiento, niveles bajo, etc) • Discriminación (sexo, edad...) • El tema no se está en el PID (Programa de Desarrollo Institucional) de las IES. • Falta de redes de apoyo • Pérdida de autonomía • Tiempos limitados 	<p>De carácter estructural-presupuestal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a la reducción de presupuesto a la educación superior en México • Política de la SEP (PROMEP) poco favorable • Cambio de autoridades universitarias y riesgo de continuidad • Falta de voluntad política • Falta de personas formadas para garantizar la continuidad <p>De carácter cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de sensibilidad a la temática por autoridades • Falta de legitimidad de la temática • Resistencia al cambio • Trivialización del término género • Falta de confianza al trabajo de las mujeres • Actitud machista de algunos/as directivos/as y académicos/as

Fuente: UdeC. Memoria del Taller Regional «La perspectiva de género en Instituciones de Educación Superior» (2003).

Estos resultados del Taller Regional se presentaron al Consejo de Rectores y Directores de la RCO de la ANUIES en su sesión ordinaria 3.03 celebrada el 3 de diciembre de 2003 y mediante Acuerdo C.0.03.3.13 el pleno aprobó por unanimidad la creación formal de la Red de Enlaces Académicos de Género. A la fecha, en la Red trabajan de manera colegiada 15 de 19 IES afiliadas (78.9% del total), pertenecientes a los seis estados de la República que integran la RCO de la ANUIES: Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Colima.

Desde entonces, se han registrado avances en la incorporación de la agenda de género en la vida institucional, con la realización de cursos, talleres, conferencias, investigaciones y el diseño de contenidos temáticos de algunas asignaturas de licenciatura y posgrado. Sobresalen en el área de la formación académica, la Universidad Autónoma de Nayarit, que cuenta con una Especialidad en Estudios de Género, la Universidad de Colima que desde 1996 ofrece un Diplomado en Estudios de Género y publica desde 1993 la revista *GénEros* en coedición con la Asociación Colimense de Universitarias; la Universidad de Guadalajara, que edita semestralmente *La Ventana*, y la Universidad Autónoma de Aguascalientes que a partir de 2007 tiene la revista *Ostara*, especializada en estudios de género y cuenta con un Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades y en el Área de Sociología con una línea de investigación en Estudios de Género.

Un trabajo fundamental por su contribución al conjunto, fue el *Protocolo para el diagnóstico de la cultura institucional de equidad de género en las IES de la RCO de ANUIES*³, diseñado por Cristina Palomar Vereá, entonces Directora del Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara, en respuesta a la necesidad expresada en las reuniones de la Red, de contar con información relacionada con las condiciones de equidad de género en las IES, para estar condiciones de lograr, en el mediano plazo, una verdadera incorporación de la perspectiva de género en la RCO de la ANUIES.

El objetivo general del diagnóstico es analizar y comprender la cultura institucional de equidad de género en cada IES, para saber cuáles son las formas específicas de la inequidad de género presentes en cada una de éstas y así tener elementos para hacer una propuesta que permita normar y sancionar cualquier forma de discriminación de género que permita avanzar en el logro de una cultura de equidad de género universitaria, al mismo tiempo que permita abrir las posibilidades para desarrollar los ejes de acción propuestos por el INMUJERES. Solamente de esta manera es que se estará en condiciones de lograr una verdadera institucionalización de la perspectiva de género en las IES de la región.

Al respecto, cabe reconocer que sólo la Universidad de Guadalajara desarrolló el proyecto de investigación y ya hay presentación de resultados, mientras que algunas otras IES desarrollaron una o dos fases (los casos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán), debido

³ Este protocolo tiene su base en el proyecto de investigación titulado «La Equidad de Género en la Universidad de Guadalajara» bajo la responsabilidad de Cristina Palomar, con la colaboración de Virginia Enciso Huerta, Alfonso Hernández Rodríguez, Ma. Juana González Tovar y Alfredo Rico Chávez.

sobre todo a que no contaron con recursos humanos para ejecutar el proyecto de investigación.

Por otro lado, destaca la confluencia del proyecto denominado «Equidad de género en la Universidad de Colima. Balance actual y líneas para el desarrollo», aprobado y financiado por el Fondo «Ramón Álvarez-Buylla de Aldana», de cuya investigación recientemente el Cuerpo Académico 62 de la Facultad de Pedagogía publicó el libro *En busca de la equidad de género en la Universidad. Un estudio de caso*, bajo la coordinación de Sara Gricelda Martínez Covarrubias.

Otra de las metas alcanzadas por ciertas IES ha sido la conformación de Cuerpos Académicos en Estudios de Género, algunos de los cuales ya están reconocidos por el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) de la Secretaría de Educación, tanto en el nivel de «Cuerpo Académico en Consolidación» como el de «Cuerpo Académico Consolidado», que da mayores posibilidades de gestionar recursos para la docencia e investigación.

Sin embargo y aún cuando esta red es una de las más consolidadas que la ANUIES tiene en nuestro país –por ejemplo, la Red de Estudios de Género del Norte de México se creó apenas en abril de 2008, a partir de la realización del I Congreso de Estudios de Género en el Norte de México, celebrado en la Universidad Autónoma de Coahuila, con la participación de ésta, El Colegio de la Frontera Norte, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Autónoma de Nuevo León y El Colegio de Sonora–, uno de los retos para la consolidación de la Red de Enlaces Académicos de Género de la RCO sigue siendo generar una política institucional que haga posible la incorporación en la currícula de las carreras profesionales, la asignatura de los estudios de género y no sólo a través de materias optativas. Por otro lado, que los Cuerpos Académicos y Programas en Estudios de Género, cuenten con presupuesto para proyectos de investigación. El camino a seguir para tener acceso a recursos, es promover la constitución de cuerpos académicos de investigación en estudios de género y registrarlos en PROMEP, para posteriormente integrar redes de investigación entre las universidades de la región.

7. LA RED DE ESTUDIOS@S DE LA HISTORIA DE MUJERES Y DE GÉNERO EN MÉXICO (REDMUGEN)

La idea de formar esta red se gestó desde 1999; luego fue retomada en el XXII Congreso Internacional LASA 2000 (Miami) para conformar oficialmente la Red de Estudios@s de la Historia de Mujeres y de Género en México (REDMUGEN) en 2001. Actualmente cuenta con más de cien integrantes de América y Europa. La membresía es incluyente de una diversidad de profesionales: jóvenes y maduros, estudiantes y profesores, formados en diversas disciplinas -historia, antropología, sociología, ciencias políticas, y salud, entre otras-. Aproximadamente la mitad de los miembros de la red labora en universidades estadounidenses, el resto en universidades mexicanas o europeas. Gran parte de las investigadoras son histo-

riadoras o antropólogas, si bien va creciendo el número de varones participantes, así como los estudios sobre masculinidades.

Un perfil histórico de REDMUGEN muestra cómo en la década de los setenta iniciaron los primeros seminarios académicos en América Latina interesados en los estudios sobre mujeres y con perspectiva de género; destacan dos: *Perspectivas femininas en investigación social en América Latina* (1974); el *I Simposio Mexicano Centroamericano de Investigación sobre la Mujer* (1977), organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), El Colegio de México y el Instituto Nacional de Bellas Artes. Para los ochentas, organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), la UNESCO y la Fundación Ford, apoyaron encuentros y promovieron estudios sobre las mujeres en ámbitos académicos. Ahí surgieron las redes: Asociación Latinoamericana de Estudios de la Mujer (ALACEM) y el *LASA Task Force on Women* (1982).

En los noventa, estas redes lograron institucionalizar los estudios de género en centros y programas de diferentes universidades. Actualmente, en la región se tienen registrados 94 centros y programas universitarios dedicados a los estudios de la mujer y de género, de los cuales casi la mitad se ubican en México. Estos nuevos campos de estudio han aportado datos y discusiones para una renovada historiografía. Se exploran archivos y documentos que antes parecían no importar en el quehacer del historiar y se ensayan nuevas explicaciones a procesos sociales y políticos de larga duración. Para esta historiografía, ha sido clave el acercamiento entre especialistas en historia, antropología, sociología y estudiosos de la cultura, la literatura y las artes.

Desde 2001, la REDMUGEN ha realizado tres coloquios internacionales, alternando la sede entre Estados Unidos y México: el primero en New Haven, Connecticut (2001), el segundo en Guadalajara, México (2003) y el tercero en Salt Lake City, Utah (2005). En estos tres eventos se presentaron 67 ponencias y se generaron fructíferas discusiones entre diferentes generaciones y disciplinas, fomentando lazos transregionales duraderos entre especialistas.

Entre 2001 y 2006, la REDMUGEN ha alcanzado tres logros significativos:

1. Con la organización de los tres Coloquios arriba mencionados, ha propiciado la interacción entre profesionales e investigadores en formación, preocupados por reescribir la historia de las mujeres y de género en México. Los diálogos se han dado en un ambiente respetuoso, amable y entusiasta de intercambio de ideas y discusión.
2. Con la publicación inminente de tres volúmenes editados y de artículos en revistas académicas prestigiadas, ha dado a conocer un número considerable de trabajos de alta calidad académica presentados en los tres coloquios.
3. Ha creado dos espacios en el Internet para proporcionar información sobre la Red y sus eventos. (la página electrónica de El Colegio de Michoacán <http://www.colmich.edu.mx/proyectos/redmugen> y el portal de la Universidad de Utah, en la página del Department of Latin American Studies <http://hum.utah.edu/display.php?pageId=875>)

Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano (REGPM)

En el año de 2003 se llevó a cabo el I Coloquio Nacional sobre la Situación Actual de la Mujer en el Pacífico Mexicano, bajo la convocatoria de la Especialidad de Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Nayarit, en cuya sede se constituyó la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano (REGPM).

Esta Red busca propiciar el análisis, discusión y difusión de la problemática femenina y masculina en el ámbito regional, que permita el intercambio de información, herramientas teórico-metodológicas y experiencias exitosas de políticas públicas con enfoque de género en los Estados de la República ubicados en la geopolítica del Pacífico Mexicano.

Resalta el gran esfuerzo que la REGPM realiza para celebrar en marzo de cada año su Coloquio, donde han sido sedes: la Universidad Autónoma de Baja California Sur, 2004 (La Paz, BCS), Universidad de Colima, 2005 (Colima), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2006 (Morelia, Mich.), la Universidad Autónoma de Sinaloa, 2007 (Mazatlán, Sin.) y Universidad de Guadalajara, 2008 (Chapala, Jal.), con la confluencia no sólo de académicas universitarias, sino de profesionistas que laboran en instancias gubernamentales y organizaciones sociales y de la sociedad civil, así como activistas de los derechos humanos, entre los que suman más de 115 especialistas.

8. RED DE INVESTIGADORAS SOBRE ESTUDIOS DE GÉNERO EN MÉXICO

Creada en septiembre de 2008, en el marco del Coloquio de Investigación sobre Estudios de Género realizado en Manzanillo (Colima), organizado por el Cuerpo Académico 62 «Estudios históricos y de género en educación», de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, su propósito es fortalecer la vinculación entre los grupos de estudio e investigación que en el país abordan sus objetos de estudio desde la perspectiva de género. Esta Red busca también generar un espacio para la planeación de proyectos de investigación interinstitucionales e interdisciplinarios y diseñar estrategias para la difusión y divulgación de los productos de investigación y establecer convenios de colaboración interinstitucionales que potencien el trabajo colegiado y la articulación de recursos.

9. CONSIDERACIONES FINALES: RETOS Y DESAFÍOS

En México, los estudios de género han ido ganando espacios tanto en el ámbito académico como en el diseño de políticas públicas. La incorporación de la perspectiva de género es paulatina aunque creciente y decididamente pertinente para ganar una sociedad más justa y equitativa.

Es preciso seguir trabajando para trascender los principales obstáculos que impiden la participación de las mujeres en la esfera de adopción de decisiones: el acceso limitado a la educación en general y a la educación superior en particular; las prácticas discriminatorias en materia de nombramientos y ascensos profesionales; las tensiones derivadas de la doble función familiar y profesional; las actitudes de la familia que ante la permanencia de los estereotipos sociales con frecuencia orillan a las mujeres a que interrumpen su carrera profesional, la alienación cultural masculina y resistencia a que las mujeres ocupen puestos de dirección, por un lado, mientras que por el otro, la propagación del «síndrome de la barrera» o «techo de cristal», que da prioridad a los criterios encubiertos en materia de ascensos profesionales, ante la ausencia de políticas y legislación adecuadas que garanticen la participación de las mujeres.

De ahí que la *VI Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción* organizada por la UNESCO en 1998, en su apartado VII define las estrategias para la actividad futura, al señalar que: «...en las universidades e instituciones de educación superior, deben crearse *Oficinas para la Igualdad de Oportunidades en materia de Empleo*, a fin de supervisar los progresos de las mujeres que ocupan puestos académicos y administrativos».

Para el año 2010, este documento propone a los Estados miembros de la ONU, los siguientes objetivos: Que los puestos en la docencia y jefaturas de departamento, sean desempeñados por hombres y mujeres sobre un pie de igualdad (50% de los puestos); que lo ideal sería que el 50% de todos los puestos de rectoría y vicerrectorado fuesen ocupados por mujeres. De igual manera, que el 50% de quienes integren los órganos rectores de la educación superior sean mujeres ¡Cuán lejos estamos de cumplir estas metas!

Por otro lado, esta *VI Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción* (UNESCO, 1998), sostiene que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas. Para ello, es preciso reestructurar los planes de estudio para que tomen en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país.

Para forjar una nueva visión de la educación superior, el Artículo 4. *Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres* reconoce que aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.

Por ello, se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones, y fomentar los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.

Es clave eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad, por lo que para el plano nacional la UNESCO ha definido como acciones prioritarias definir y aplicar políticas destinadas a eliminar de la enseñanza superior todos los prejuicios fundados en el género y consolidar la participación de la mujer en todos los niveles y todas las disciplinas en que esté poco representada en la actualidad y eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres en los programas de estudio y las investigaciones, y tomar las medidas apropiadas para asegurar una representación equilibrada de ambos sexos entre estudiantes y profesorado.

Sin embargo, como lo explicó claramente Bourdieu (1998:14), las desigualdades de género están tan naturalizadas en el mundo social que forman parte de nuestras estructuras mentales y del proceso de significación de modo prácticamente inadvertido, por lo que operan de manera velada, garantizándose, por esto mismo, su eficacia. En ese contexto, Palomar (2003:3) refiere que hablar de la incorporación de la perspectiva de género en las IES querría decir que al interior de dichas instituciones operan desigualdades y desequilibrios producidos culturalmente entre las mujeres y los hombres, según esa lógica binaria naturalizada según la cual se reparten privilegios, oportunidades, ventajas, posiciones y recursos de manera desigual, según el sexo de las personas.

Es importante señalar que estas desigualdades cobran formas específicas en el contexto de las IES, que habría que perfilar todavía. Se trata de formas sofisticadas y encubiertas que no son tan fácilmente aprehensibles a primera vista, ya que el mundo académico es un universo particular definido a partir del hecho de que, a diferencia de lo que ocurre en otros campos sociales, lo que está en juego en el mundo de las IES –como parte del universo académico– no puede comprenderse solamente a partir de la distribución de recursos y bienes materiales o económicos, sino que hay que visualizar una dimensión simbólica que produce un tipo específico de capital, que es el que le da su particularidad a las relaciones de poder en este contexto y a los efectos de dichas relaciones en los sujetos y el mundo académico, que tiene como objetos de disputa –además del poder económico que cada vez cobra más importancia en la lógica neoliberal– el prestigio y la notoriedad, que son bienes simbólicos capitalizables y definitivos en la correlación de fuerzas al interior de las IES (Bourdieu, 1984).

De ahí que Cristina Palomar (2003:4) enfatice la necesidad de pensar en esta dimensión para comprender que no basta con conocer datos tales como el comportamiento de la matrícula por sexo, el número de titulados por sexo, la diferencia en el número de becarios tomando en cuenta el sexo o, ya en el plano de lo laboral, el nivel salarial por sexo, o los puestos de dirección ocupados por hombres o mujeres. Importa también saber si no hay una diferencia sustantiva en la manera en que, a partir del sexo de las personas y de todo un esquema de género, puede accederse al prestigio y la notoriedad en los mismos términos y con las mismas oportunidades, hombres y mujeres de las IES. Importa también calibrar el valor simbólico que tienen las tareas que desempeñan los sujetos en su seno, dependiendo de si éstas son realizadas por varones o por mujeres; o qué sofisticadas formas toman la discriminación de género, el sexismo y la homofobia en el mundo académico.

En el plano de las funciones académicas sustantivas (docencia, investigación y difusión), María Luisa Tarrés (2003:5), ha encontrado que si bien ha crecido sustancialmente la presencia de instancias específicas de estudios de género en las universidades del país, es muy baja la producción en el terreno de la investigación especializada, sobre todo comparada con el número global de publicaciones sobre el tema en distintos medios de difusión nacionales y con el número de materias impartidas en los distintos programas educativos de todos los niveles de la educación superior.

Esta misma investigadora ha observado que, en el terreno de la investigación de género en las IES mexicanas, suceden las siguientes cuestiones: suele darse el nombre de «investigación» a lo que en realidad es una combinación de necesidades de evaluación y diagnóstico que solicitan diferentes aparatos de gobierno y que acaban transformándose en un lenguaje académico para justificar su realización; por otra parte, las investigaciones son, cada vez más, el resultado de proyectos individuales de formación, dependientes de trayectorias académicas personales, y no de grupos o de equipos. Otra cuestión es que estas investigaciones muestran haber perdido una visión crítica así como la capacidad de prever y de visualizar escenario a largo plazo. Por otro lado, se ha constatado una marcada falta de financiamiento para proyectos de investigación en el terreno de los estudios de género.

Si esto ocurre en los centros académicos convencionales de estudios de género, donde se privilegian, sobre la investigación, las labores de docencia, consultorías y difusión, Tarrés se pregunta ¿dónde está, pues, la investigación académica seria en este terreno? Su respuesta apunta a señalar algunas instituciones específicas –tales como el Sistema CIESAS–, y a la existencia de investigación de una manera dispersa dentro de las distintas IES, y no en las instancias formalmente especializadas (o «convencionales») como centros de investigación en estudios de género.

Palomar (2003:11) afirma que, sin menospreciar la importancia de la docencia y la difusión, los centros y programas en estudios de género al interior de las IES, cumplen también una función simbólica precisa: ser la evidencia que la institución necesita para mostrar la importancia que se le concede a la perspectiva de género, ya que la asunción de una retórica institucional que pretende mostrar una actitud «po-

líticamente correcta» y acorde con los discursos actuales de la modernidad requieren de un dato concreto qué mostrar cuando hay que probar que se tiene incorporada la perspectiva de género en las estructuras universitarias, deteniendo casi en ese único hecho, la aplicación amplia y verdadera de dicha perspectiva.

Esta investigadora comenta que así como el gobierno ha tenido que entender que una democracia moderna no puede negar los derechos ciudadanos a las mujeres, igualmente las IES han tomado ahora la bandera de la equidad de género para entenderse como instituciones democráticas y modernas. Por otra parte, nadie, con una formación profesional de calidad, podría ahora negar la probada legitimidad académica de los estudios de género y su solidez teórica, lo cual deriva en la conclusión institucional de que contar con instancias especializadas en este campo forma parte de lo que «debe tener» una buena universidad. En este sentido, habría más bien que hablar de la «generalización de los estudios de género» en el sistema de educación superior más que de una real incorporación de la perspectiva de género, porque ¿la existencia de instancias específicas de estudios de género es, realmente, la muestra de que existe la incorporación de dicha perspectiva, más allá del mencionado plano retórico? ¿No es más bien que al contar con estas instancias se da por resuelto el problema de asegurar una verdadera equidad de género en todos los aspectos de las IES? Es decir, ¿se estudia, se enseña y se habla de algo, para no practicarlo?

La reconocida teórica feminista Joan Scott (2003:8), conferencista magistral en el *Coloquio Internacional de Historia de las Mujeres y de Género en México*, celebrado en la ciudad de Guadalajara, al hablar de la situación actual de la investigación en el campo de la teoría feminista y de género, a treinta años de la segunda ola feminista, refirió los retos que tuvieron que enfrentar las primeras feministas para, primero entrar en, y luego, transformar las estructuras del mundo universitario y de cómo éste derivó en una suerte de legitimación del feminismo académico en el mundo universitario.

Sin embargo, Scott critica que en la actualidad las académicas dedicadas a los estudios de mujeres parecen haber perdido su pasión por la labor crítica que venían desempeñando y muestran haberse «acomodado» en las universidades, encontrándose ahora frente a la fragmentación de los grupos de mujeres académicas y a su entrapamiento en un lenguaje tan erudito que han terminado aisladas. Scott lanza una pregunta que podemos hacer nuestra: ahora que el feminismo académico parece haber sido aceptado y legitimado en las universidades mexicanas de distintas maneras, y que se ha concretado en la llamada «perspectiva de género» en el campo de las IES, ¿qué fue del espíritu crítico que caracterizaba esta corriente académica? ¿subsiste todavía o se ha evaporado ante la comodidad y la satisfacción de haber obtenido aparentemente un espacio en el elitista mundo de la academia o se ha quedado solamente como una pieza en la articulación de ese discurso políticamente correcto? ¿qué implicaciones tendría esto, tanto en las instituciones como en el desarrollo de las ciencias?

Hay que insistir, para que sea visto, el hecho de que en la Universidad la discriminación de género se produce tanto de manera individual como colectiva, deliberada e inconsciente, en la medida en que está entramada con las costumbres

y la tradición. Y hay que insistir también en que es injusto tratar con igualdad a personas que experimentan situaciones diferentes. El mundo académico, basado en un sistema de méritos «individuales» y, por lo mismo, convertido cada vez más en un medio extraordinariamente competitivo, es fácil negar que existe la discriminación de género: se habla de capacidades, de trayectorias, de méritos acumulados, de niveles adquiridos, de puntos reunidos... Como si fuera solamente una cuestión de responsabilidad personal llegar a donde se llega, ignorando el dato de que no están en una situación de igualdad quienes compiten como «iguales».

A partir de esto es que señalamos que una verdadera incorporación de la perspectiva de género en las IES se reflejaría, más que en la existencia o no de programas de estudios de género, o en el número de publicaciones sobre el tema, en la implementación de políticas institucionales que garanticen la equidad de género y de medidas que permitan reparar las inequidades de género que cargan las mujeres del mundo académico y que producen efectos que reciclan la desigualdad irremediablemente. También hay que explicitar y buscar maneras de impedir otros fenómenos frecuentemente presentes en las IES y ligados a la violencia de género, tales como el acoso sexual⁴ y la homofobia. Pero sobre todo, hay que estimular la conciencia respecto a que, detrás de la apariencia objetiva, tranquila y racional del mundo académico, se agazapa una visión naturalizada, aunque bien sofisticada, de la desigualdad de género.

BIBLIOGRAFÍA

BRAIDOTTI, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona, Gedisa.

BOURDIEU, Pierre (1998). *La dominación masculina*. México, Barcelona, Anagrama.

BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit, Paris.

DE BARBIERI, Teresita (1977). Feminismos latinoamericanos/III, en: Zona de reflexión, *Doble Jornada*. México, 7 de abril de 1977.

LAU JAIVEN Ana y CRUZ PÉREZ María del Pilar (2005). La incorporación de los estudios de mujeres y de género a las instituciones de educación superior. El Programa de Especialización-Maestría en Estudios de la Mujer de la UNAM-Xochimilco, en: *La Ventana N° 21*, 228-251.

CERVANTES GUTIÉRREZ, Celia (1999). Celebran I Coloquio Nacional de Centros y Programas de Estudios de la Mujer y de Género en Instituciones de Educación Superior en México, en: *GénEros N° 19*, Universidad de Colima/Asociación Colimense de Universitarias, p. 80.

⁴ El acoso sexual es un fenómeno difícil de aprehender por varias razones: es una práctica tan usual que se vuelve inidentificable; por otra parte, ha aprendido a ser «aprovechado» por las víctimas, lo cual crea una «mala conciencia» que dificulta su denuncia y, sobre todo, su desaparición; por otro lado, su persistencia en las IES se relaciona con el fácil deslizamiento en el abuso de situaciones de poder propias del mundo de la enseñanza-aprendizaje: docente-estudiante, investigador(a)-asistente, etcétera.

GRANILLO VÁZQUEZ, Lilia (1999). El feminismo estadounidense y las dos mujeres al frente de la casa latinoamericana, en: *GénEros N° 19*, Universidad de Colima/Asociación Colimense de Universitarias, pp. 36-44.

HARAWAY, Donna (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 80, 65-107.

INEGI (2003). *Mujeres y hombres en México*.

INMUJERES Y ANUIÉS (2002). *Acuerdo de Colaboración para transversalizar la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior*, 8 de octubre de 2002, pp. 7, MIMEO.

LORITE MENA, José (1987). *El orden femenino. Origen de un simulacro cultural*. Barcelona, Anthropos.

MARTÍNEZ COVARRUBIAS, Sara G (Coord.) (2008). *En busca de la equidad de género en la universidad*. Un estudio de caso. México, Universidad de Colima.

OCHOA RODRÍGUEZ, Héctor Porfirio (2000). Mujer y educación en Colima. Una reflexión histórica, en: *GénEros N° 20*, Universidad de Colima/Asociación Colimense de Universitarias, pp. 26-28.

PALOMAR, Cristina (2003). *Hacia la institucionalización de la perspectiva de género en las IES*. Ponencia presentada en el Taller Regional «La perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior». 18 y 19 de noviembre de 2003, en la Universidad de Colima.

PALOMAR, Cristina (2005). La política de género en la educación superior, en: *La Ventana N° 21*, 7-43..

PRECIADO, Florentina (2008). Mujeres y hombres en el espacio universitario, en: Sara G. Martínez Covarrubias (Coord.), *En busca de la equidad de género en la universidad*. Un estudio de caso. México, Universidad de Colima.

RICH, Adrienne (1978). *Nacida de mujer*. Barcelona, Noguer.

SCOTT, Joan (2003). Presentada como conferencia magistral en el Coloquio Internacional de Historia de las Mujeres y de Género en México, realizado los días 4-6 de septiembre del 2003 en Guadalajara, Jalisco.

TARRÉS, María Luisa. *La investigación en los programas de género y centros académicos convencionales: una aproximación comparativa*. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Centros y Programas de Estudios de Género y de la Mujer en Instituciones de Educación superior de América Latina y el Caribe. 20-22 de octubre del 2003 en Cuernavaca, México.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.

UNESCO (1993). *Las mujeres en la Administración de la Enseñanza Superior*.

URRUTIA, Elena (2008). Discurso de inauguración del Coloquio de Estudios de Género: a 25 años de la fundación del PIEM, consultado en la red mundial <http://piem.colmex.mx/Coloquio25PIEM08.htm> el 18 de noviembre de 2008.

WOOLF, Virginia (1999). *Tres guineas*, Barcelona, Lumen.

BUENAS PRÁCTICAS EN ESTUDIOS
DE GÉNERO Y DESARROLLO
EN AMÉRICA LATINA

- Experiencias formativas desde otras Instituciones

RESIGNIFICANDO EL CONOCIMIENTO DESDE LOS SABERES DE LAS MUJERES KICHES DE QUETZALTENANGO

«Experiencia del Diplomado de Género y
Ciudadanía de la Asociación Mujer Tejedora del
Desarrollo AMUTED»

Alma López Mejía

Maya Quiche

*Presidenta de AMUTED (Asociación
Mujer Tejedora del Desarrollo)*

*«Que la tierra se una a la planta de tu pie y te mantenga firme,
que sostenga tu cuerpo cuando éste pierda equilibrio,
que el viento refresque tu oído y te de a toda hora la respuesta
que cure todo aquello que te angustia, que la lluvia sea tu aliada,
que te entregue sus caricias, que limpie tu cuerpo
y tu mente de todo aquello que no le pertenece»*

Citli

La Asociación Mujer Tejedora del Desarrollo AMUTED es una organización de mujeres, que trabaja por el desarrollo integral y empoderamiento de las mujeres indígenas, no indígenas, adultas y jóvenes del área rural y urbana del departamento de Quetzaltenango promoviendo y propiciando el ejercicio de sus derechos, su autocuidado, desarrollo productivo económico y superación personal. Como objetivos se plantea: mejorar la calidad de vida de las mujeres aportando en el cambio de su situación, condición y posición, procurando su empoderamiento e incidencia a nivel económico, social y político. Además, cuenta con una trayectoria de trabajo de doce años, promoviendo y fortaleciendo la participación de las mujeres indígenas, en Quetzaltenango y otros Departamentos de la región del occidente en Guatemala.

Su trabajo inicia en el año 1996 a partir de un proceso sociopolítico que tenía como finalidad participar como mujeres indígenas por la dignificación en su vida fa-

miliar, comunitaria y política. Momento en el que se organizó un grupo de mujeres alrededor del proceso electoral municipal en el que por primera vez el Comité Cívico *llega a la alcaldía municipal en Quetzaltenango*, desde el que se planteó la necesidad de intervenir de manera directa en un proceso para promover la participación de las mujeres, para que desde su trabajo y experiencias se involucraran en la toma de decisiones, iniciando por el voto en esta contienda electoral.

A partir del año 1997 y desde la asociación se ha apoyado a las mujeres a través de proyectos educativos y formativos en temas sobre participación política, derechos humanos y equidad de género desde la perspectiva étnica como los principales ejes transversales. Así mismo, se han desarrollado cursos productivos para la producción de artesanías que han promovido los niveles de autonomía económica para las mujeres y cursos de introducción a tecnología y manejo de medios de comunicación. Otra de las áreas de trabajo de AMUTED es el impulso de procesos de incidencia política con mujeres mayas para el ejercicio de su ciudadanía plena, lo que ha permitido que las mujeres se sientan sujetas de toma de decisiones desde su ámbito familiar, comunitario y municipal, lo que también ha facilitado un acercamiento y coordinación con autoridades municipalidades, Consejos Comunitarios de Desarrollo, partidos políticos y Comités Cívicos para dar a conocer el aporte de las mujeres indígenas al desarrollo municipal. También ha llevado a cabo el acompañamiento a otras manifestaciones organizativas de mujeres indígenas de la región y en especial a oficinas municipales de la mujer en Municipios del Departamento de Quetzaltenango para el impulso de acciones a favor de las mujeres.

Otra de las áreas de acción es la de salud, mediante jornadas de Papanicolaou (citología vaginal) dirigido a mujeres urbanas y rurales del municipio y jornadas médicas en las que se les ha brindado atención médica básica a las mujeres y sus familias. Desde AMUTED se da apertura a un espacio de comunicación alternativa a través de un noticiero intercultural que facilita el diálogo entre comunidades sobre la aportación de las mujeres en el desarrollo comunitario y la implementación de cursos para el manejo de medios audiovisuales para potenciar sus capacidades de expresión y comunicación, en los que han logrado la producción de documentales sobre derechos humanos de las mujeres y el conflicto armado en Guatemala. En términos de derechos humanos en el año 2007, se instaló el Observatorio de los Derechos de las Mujeres *KAB'AWIL KECH IXOKIB'* con la finalidad de monitorear la situación de violencia contra las mujeres y el desempeño de las instituciones públicas para erradicar el problema en el Municipio de Quetzaltenango. Como asociación se ha establecido un espacio de coordinación con organizaciones de mujeres y mixtas locales, nacionales e internacionales, para fortalecer los procesos de participación e incidencia política de las mujeres indígenas, que desde distintos mecanismos de organización se están implementando y la importancia de tender redes y puentes de coordinación e intercambio de experiencias.

Desde nuestros orígenes organizativos como AMUTED, *resignificar los saberes y el conocimiento para las mujeres indígenas*, es una de las estrategias que se ha constituido como una de las principales herramientas que hemos venido desarrollando para avanzar en nuestro empoderamiento como mujeres en todos los ám-

bitos de la vida, como un mecanismo para el fortalecimiento de nuestra participación y el liderazgo.

Por eso compartir como se implementó y que significó el «**Diplomado de Género y Ciudadanía**» que desde la asociación se impartió, es importante, sobre todo porque su desarrollo en la región se convirtió en uno de los primeros procesos de formación sobre el tema de género que desde una organizaciones de mujeres indígenas se lanzó con una visión y perspectiva distinta por el enfoque que se planteó. La idea de implementar el Diplomado se inició a partir de la experiencia que la asociación estaba acumulando en cuanto con la formación dirigida a las mujeres en las comunidades en temas como autoestima, participación organizativa y derechos específicos de las mujeres y como resultado de la participación de dos compañeras en un proceso de formación que desde la Fundación Guatemala y la Cooperación Española (AECI) se estaba implementando desde el año 98, como lo fue el Postgrado de Estudios de Género y en los talleres abiertos que se impartían como parte de la metodología. La participación de las compañeras en este proceso de formación de alto nivel, permitió que obtuvieran conocimientos teóricos desde la teoría feminista como marco de referencia del enfoque de género para analizar la realidad y entender el poco reconocimiento y el papel de las mujeres en la sociedad, pero además permitió identificar la importancia de desarrollar espacios de formación similares o que se acercaran a éste, para aportar a las mujeres estos conocimientos desde la visión y condiciones de las mujeres indígenas de la región y la posibilidad de descentralizar estos procesos de formación así como desarrollarlos en la región.

Ante esta experiencia, el **Diplomado de Género e Interculturalidad** se definió desde AMUTED, como un espacio de formación sobre la temática de género, que como objetivo se propuso ofrecer una propuesta de formación de manera sistemática que facilitara el conocimiento y manejo de la temática de género para organizaciones de mujeres. Se creó en el año 2001, con una duración de 9 meses; la metodología que se implementó fue desarrollar sesiones presenciales cada 15 días con duración de 8 horas por día. Durante ese periodo de tiempo se impartían clases a las participantes y se contaba con docentes especialistas o con conocimiento en la temática a desarrollar. Es importante mencionar que la mayor parte de las docentes fueron alumnas de la primera promoción de estudiantes del Postgrado de Estudios de Género. El aval académico del Diplomado fue otorgado por la universidad Rafael Landívar, una universidad privada que desde su inicio valoró el aporte de AMUTED a la formación en temas novedosos.

El Diplomado estaba dirigido a mujeres profesionales con un perfil técnico pertenecientes a organizaciones e instituciones vinculadas a desarrollar trabajo con mujeres o que pertenecían al área de la mujer de sus organizaciones, así como lideresas de la Comunidad de grupos de mujeres que habían sido parte del proceso de formación que desde sus inicios AMUTED implementó y que identificaron la importancia de seguir formándose. Las participantes fueron mujeres indígenas y mestizas urbanas en su mayoría y algunas rurales.

Los contenidos desarrollados para dicho proceso de formación fueron identificados y sustentados por un lado, a partir de la experiencia que la asociación ha-

bía acumulado con los cursos de formación que se impartían a las mujeres de los grupos en las comunidades y por el otro lado, tomando como base los contenidos que desde el postgrado de estudios de género se impartieron. Definiéndose para esto la elaboración de módulos de formación que tomaran ambos contenidos, los cuales se estructuraron de la siguiente manera:

Módulo I. Identidad, autoestima y autoafirmación. Este módulo se desarrolló mediante dos unidades: 1. dimensiones biológicas y dimensión subjetiva de la identidad y 2. dimensiones socioculturales e identidad étnica.

Módulo II. Elementos básicos de la teoría feminista. Este módulo se desarrolló mediante la unidad, a través de los contenidos temáticos: qué es el feminismo y sus orígenes.

Módulo III. Perspectiva de género. Desarrollándose dos unidades: 1. Género, a través de los contenidos temáticos: sistema sexo-género, roles y estereotipos, condición y situación de mujeres y hombres. 2. Género e interculturalidad, a través de los contenidos temáticos: qué es la perspectiva de género, género y equidad de género e interculturalidad y cosmovisión maya.

Módulo IV. Género y Ciudadanía de las mujeres. Desarrollándose dos unidades: 1. Derechos de las mujeres, a través de los contenidos temáticos: qué son los derechos humanos y los derechos de las mujeres, marco legal y jurídico para la defensa de los derechos de las mujeres. 2. Mujeres y ciudadanía, a través de los contenidos temáticos: liderazgo de las mujeres, participación política de las mujeres, ejercicio de la ciudadanía de las mujeres y empoderamiento y equidad de género.

Estos módulos se desarrollaron en cada una de las clases presenciales y de acuerdo al periodo de tiempo de duración del Diplomado. En cada sesión, las docentes entregaban a las participantes material escrito de apoyo que sustentara los contenidos desarrollados y que les permitieran contar con un referente teórico para reforzar los conocimientos adquiridos. Una de las acciones metodológicas implementadas durante el Diplomado fue que cada una de las participantes al finalizar el mismo, debía elaborar una tesina que retomara como base fundamental los contenidos. Para esta parte se nombró a una de las docentes del diplomado para que condujera este proceso y diera un acompañamiento a las estudiantes; del total de 25 participantes solamente 2 elaboraron la tesina, en tanto las demás desarrollaron propuestas de implementación del tema de género en sus organizaciones, instituciones y grupos.

El proceso de implementación y desarrollo del diplomado fue dirigido, acompañado y monitoreado por la coordinadora de la asociación y por una parte de las integrantes de la junta directiva, lo que permitió que este proceso a largo plazo se convirtiera en lo que hoy es la Escuela de Promotoras que se ejecuta

desde hace 3 años desde AMUTED y que actualmente cuenta con un manual de formación elaborado y publicado.

Para las mujeres que participaron en este proceso de formación, el diplomado significó un medio y espacio para identificarse y valorarse como mujeres, a partir de conocer cómo es que históricamente se nos negaba como mujeres la participación, la formación y el reconocimiento. Se convirtió en un espacio para perder el miedo y aprender sobre su cuerpo, ayudó a romper el tabú de la sexualidad, a entender que las mujeres también son sujetas de derechos y sobre todo saber cuáles son esos derechos, a reconocerse a sí mismas con capacidades y habilidades más allá de sus roles tradicionales. Permitió entender lo importante que es teorizar el conocimiento sobre las mujeres, de contar con herramientas, definiciones y contenidos para abordar la realidad de las mujeres y de lo importante que es participar en espacios de formación específicos sobre el tema de género y de otros temas que desconocían. Permitió además entender la perspectiva de género como una herramienta importante para sustentar el trabajo que desde sus organizaciones e instituciones desarrollaban para favorecer a las mujeres.

Por consiguiente, el desarrollo del Diplomado de género y ciudadanía nos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- Que el desarrollar espacios de formación de alto nivel para mujeres implica un doble reto para las organizaciones de mujeres, sobre todo porque esto significa abrir el conocimiento hacia las mujeres, a quienes históricamente se nos ha negado la educación como uno de nuestros principales derechos.
- Que el enfoque de género y la teoría de género como tal, es una herramienta que nos mueve a las mujeres, porque nos permite identificar que como mujeres estamos investidas de capacidades y conocimiento que nos hace formar parte de otros espacios y medios para avanzar hacia nuestro empoderamiento.
- Que la experiencia de lanzar un Diplomado de Género, desde la visión de mujeres indígenas, se convirtió en una de las estrategias que facilita a las mujeres medios y mecanismos para fortalecer su participación, para encontrar y descubrir nuevos conocimientos y para entender mejor los acontecimientos de la realidad, desde lo cotidiano, lo privado, lo público y lo político.
- Que a las mujeres mayas nos toca un esfuerzo y un reto en lo teórico y práctico en nuestro desempeño cotidiano, profesional, ciudadano y político, para avanzar hacia nuestro empoderamiento.
- Que es imprescindible que tengamos claridad desde y entre nosotras sobre qué y cómo estamos entendiendo el enfoque de género, o el feminismo, o la izquierda u otros planteamientos teóricos y políticos que en un momento nos generen tensiones y diferencias.

- Que para emprender procesos de formación desde las mujeres indígenas, significa resignificar nuestra cosmovisión, principios y valores de nuestras culturas para aprovecharlas como fuente de conocimiento.
- Que hemos de identificar cómo desde nuestras diversas identidades étnico/culturales, las mujeres mayas amarramos hilos y vínculos de ser y hacer comunes, individuales y colectivos que nos permitan hacer y reconstruir nuestros saberes de manera conjunta.

A manera de reflexión es importante reconocer que la experiencia de este proceso desarrollada desde AMUTED, nos refleja como cada vez más se evidencia la necesidad que desde las mujeres indígenas construyamos nuestros conocimientos y empecemos a teorizar nuestros saberes, y poder a partir de esto encontrar en otros enfoques teóricos como el de género, un nivel de equilibrio con otras herramientas teóricas que contribuyan a fortalecer nuestras prácticas organizativas y políticas como mujeres indígenas.

Y es que la obtención de conocimientos se constituye en uno de nuestros principales derechos y que como tal es imprescindible e inmediato dar seguimiento a procesos de formación desde la visión, conocimientos, saberes y experiencias desde las mujeres, específicamente de mujeres indígenas, que no violenten su ser, sino más bien que se conviertan en medios y recursos para avanzar en el fortalecimiento y consolidación de su liderazgo y de mejorar sus niveles y espacio de participación a todos los ámbitos de la vida.

Esto a partir de reconocer que en el ámbito de las desigualdades la situación y posición de las mujeres indígenas con respecto a las otras y a los hombres les representa otros niveles de exclusión y discriminación, realidad que se evidencia en los altos índices de analfabetismo, que aún existen en Guatemala específicamente de mujeres indígenas. Por eso, para nosotras como mujeres mayas y como mujeres indígenas hemos identificado en la formación una herramienta política importante, porque nos permite analizar, conocer, interpretar y cuestionar la realidad, el Estado y sus políticas públicas, siempre y cuando no perdamos de vista nuestras experiencias y saberes.

Por eso, además hemos definido y asumido la participación política como un proceso conjunto con otras redes de mujeres que desde lo comunitario, local, municipal y nacional, nos facilita establecer vínculos para avanzar en nuestro empoderamiento y en demanda, lucha y defensa de nuestros derechos individuales y colectivos como mujeres indígenas. Proceso que hemos iniciado a partir de nuestra participación en la creación de la Coordinadora Nacional de Mujeres Mayas, Garífunas y Xinkas como un espacio de coordinación y fortalecimiento de alianzas estratégicas de varias expresiones de mujeres organizadas y de mujeres indígenas a nivel nacional. Para construir propuestas y desarrollar acciones conjuntas para definir e identificar medios, mecanismos y estrategias reales y objetivas, además de viables y posibles, que nos permitan encontrarnos entre nosotras. Una participación política en la que seamos nosotras las que definamos qué tipo de poder

es el que queremos tener y como tenerlo, en la que empezamos por definir acuerdos mínimos que pasen por la formación política y el acompañamiento a las mujeres y sus organizaciones, en las que identifiquemos a otras aliadas y aliados con los que veamos posibilidades de encuentro a partir de sus diversidades.

Ante todo este proceso es importante considerar que la construcción de saberes y la resignificación del conocimiento, desde las mujeres indígenas es una necesidad y reto importante para el Estado y la sociedad en su conjunto, pero sobre todo para nosotras mismas, porque esto implica romper con una serie de barreras, prejuicios y estereotipos étnicos, de género y de racismo que históricamente nos han oprimido y no nos han dejado avanzar, siendo fundamental proponer y plantear nuestros propios espacios de formación como una demanda constante y una lucha incansable, desde nuestras diversas visiones y maneras de ver el mundo como mujeres mayas.

LOS CÍRCULOS DE ESTUDIOS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL ÁMBITO LABORAL Y SINDICAL: UNA EXPERIENCIA PARA COMPARTIR¹

Maria Bastidas Aliaga
Experta en Género OIT, Lima.

Oscar Valverde Giménez
Especialista ACTRAV, OIT Lima.

1. CONTEXTO Y ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

Un objetivo primordial de la OIT es promover el trabajo decente para todos y todas, entendido éste como aquel trabajo que se realiza en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana. La igualdad y la equidad de género son imperativos ineludibles para fomentar el trabajo decente. La igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres en el mundo del trabajo ha sido una preocupación de la OIT desde sus orígenes. Dos de los ocho convenios fundamentales de la OIT tratan expresamente el tema². El cumplimiento de tales derechos es una condición necesaria para que el crecimiento económico se traduzca en bienestar social y en mejorar la situación de las mujeres, aumentando sus posibilidades de acceso al trabajo decente, con empleos capaces de proveer una vida digna.

A pesar de los avances de las últimas décadas hacia la igualdad de los géneros en el mundo del trabajo, la cuestión del género sigue siendo una fuente constante

¹ El presente artículo ha sido elaborado sobre la base de la experiencia del programa de círculos de estudios promovido por la Oficina Subregional de la OIT para los Países Andinos y la Oficina de Actividades para Trabajadores desde el 2003, así como del manual de círculos de estudio para la igualdad de género en el ámbito laboral y sindical publicado por la OIT en el año 2008.

² La promoción de la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor (Convenio 100), y la eliminación de todas las formas de discriminación (Convenio 111), son dos elementos fundamentales de la Declaración de Principios y Derechos Fundamentales del Trabajo, inscritos en la Agenda Hemisférica para la Promoción del Trabajo Decente 1 (2006-2015), y en la propia Agenda de la OIT.

de desigualdades y de inadecuado empleo de los recursos humanos. El Informe Global de la OIT sobre la discriminación, titulado *La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean*, revela que «... en un mundo donde la igualdad y la inseguridad se acentúan de manera manifiesta es urgente combatir la discriminación en el trabajo. La discriminación cierra puertas a algunas ocupaciones e incluso al empleo en general, y puede motivar que la gente no sea retribuida por su mérito sino en función de su sexo, el color de su piel o su extracción social. Este fenómeno genera desventajas sociales y económicas que, a su vez, entrañan ineficacia y unos resultados inocuos»³. También revela el informe que la discriminación de género es la más extendida.

Hay consenso sobre el hecho de que la discriminación en el trabajo constituye una violación de un derecho humano que entraña un derroche de talento y efectos perjudiciales en la productividad y en el crecimiento económico. Además, en los planos social y económico crea desigualdades que debilitan la cohesión y la solidaridad sociales, amén de dificultar la reducción de la pobreza. La eliminación de la discriminación, tanto en la legislación como en la práctica, presupone y exige promover la igualdad de oportunidades y de trato⁴.

Asimismo, pese a la creciente participación de las mujeres en el trabajo remunerado en todo el mundo, y de que cada vez más mujeres trabajan fuera de sus hogares, sigue existiendo una importante discriminación de género en el mercado laboral. A menudo se reemplaza la discriminación manifiesta o directa con formas indirectas o más sutiles de exclusión o segregación. Comparada con el hombre, la mujer continúa en desventaja, es más vulnerable a la pobreza, la precarización e informalización ocupacional, y tiene nuevas y perentorias necesidades de organización, representación y protección social.

En el Perú a pesar de los avances producidos en materia de género, aún persisten discriminaciones, deficiencias y serios obstáculos para el avance de las mujeres en el ámbito familiar, laboral y sindical. Situación que resulta ser más preocupante para las mujeres trabajadoras de la economía informal y del campo. A continuación se presenta las principales tendencias sobre la situación laboral de las mujeres en el mercado laboral peruano:

- Creciente incorporación femenina en el mercado laboral peruano, la población ocupada femenina en Lima Metropolitana en 1990 era de 40,6% en 2007 alcanzó a 48,3%⁵.
- La brecha de ingresos entre mujeres y hombres aún se mantiene. En el año 2006, las mujeres percibieron en promedio el 66% del ingreso de los hombres⁶.

³ OIT: *La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean*, Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo, Informe I (B), Conferencia Internacional del Trabajo, 96.ª reunión, Ginebra, 2007. pág. 1.

⁴ *Ibid*, pág. 7.

⁵ OIT: «Panorama Laboral 2008». Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Lima, 2008, p. 98.

⁶ Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo: «La mujer en el mercado laboral de Lima Metropolitana, 2006. Lima, 2007.

- Las mujeres en 2007 presentan las más altas tasas de desempleo (9,9%) que sus pares varones (7,3%)⁷.
- Las tasas de subempleo son más altas entre las mujeres (48,2%) que entre los hombres (32,2%)⁸.
- Los procesos de terciarización del empleo son más altos entre las mujeres. Más de un tercio de la población urbana femenina (33,7%) estaba ubicada en el comercio y el 41,9% en servicios en el 2007.
- La población femenina urbana con protección social en salud y pensiones sólo alcanza el 37,3% para el año 2007⁹.
- Las mujeres en el año 2006 están sobrerrepresentadas en la economía informal (55,7%), donde la calidad de los empleos femeninos es inferior al de los empleos masculinos, puesto que las mujeres trabajan en mayor proporción en actividades más desprotegidas. Además, las trabajadoras de este sector se caracterizan por el bajo nivel educativo, limitados ingresos en el hogar, la carga familiar de hijos/as, el crecimiento de la jefatura del hogar de mujeres que presiona salir al mercado de trabajo¹⁰.
- En 2007, se mantiene la presencia de mujeres trabajadoras del hogar en el Perú (11,5 %) a diferencia de los hombres (4,4%)¹¹.
- Las mujeres indígenas presentan mayores dificultades que los hombres indígenas para insertarse al mercado laboral.
- Las trabajadoras migrantes se han incrementado sustancialmente. Entre 1990 y 2007 el 51,3% de emigrantes fueron mujeres.

En suma, la incorporación de las mujeres peruanas al trabajo remunerado no ha significado la eliminación de mecanismos de discriminación, como es el caso de la diferencia en el acceso, en los ingresos y en la movilidad laboral. A esta discriminación se añade la masificación en la utilización de la mano de obra no calificada que justifica el abaratamiento de la mano de obra para un conjunto de actividades como son la manufactura, agricultura de exportación, servicios rurales y urbanos y las emergentes formas de microempresa que contribuyen a la producción de bienes baratos para su ingreso en una fase de competencia mercantil.

En el ámbito sindical, la participación femenina enfrenta múltiples retos para superar las normas culturales y estereotipos de género vigentes que determinan roles y actitudes de mujeres y hombres en la sociedad. Además de estos factores socioculturales, las mujeres en los sindicatos se han visto influidas por otros factores relacionados con las características del empleo femenino: (i) el elevado porcentaje de mujeres que laboran en la economía informal, dentro del cual las organizaciones sindicales, tradicionalmente no actúan y (ii) la tipología contractual existente en el mercado laboral peruano, inclusive dentro de la economía

⁷ OIT: *Ibíd.*, p. 87.

⁸ Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo: *Ibíd.*

⁹ OIT, *Ibíd.*, p. 115

¹⁰ Bastidas, M.: «Empleo y Sindicalismo de las Mujeres en el Perú». ADC, Lima, 2008, p. 30.

¹¹ OIT: *Ibíd.*, p. 98.

formal, las mujeres cuentan en la mayor parte de los casos con contratos temporales, atípicos, por horas, y en modalidades de prácticas profesionales que devienen con frecuencia en empleos precarios, lo que constituye una barrera para su afiliación¹². Y el modelo de organización productiva basado con frecuencia en largas jornadas, en la intensificación del trabajo, la ausencia de servicios de cuidado de niños y niñas y la falta de un concepto de corresponsabilidad social y de responsabilidad compartida por la pareja en la protección y desarrollo de la familia, poniendo de manifiesto los conflictos entre la vida familiar y laboral y las responsabilidades familiares, planteándose así el gran desafío de conciliar tiempos y espacios en la vida de los trabajadores y las trabajadoras, no sólo como una necesidad sino también como un derecho.

Si bien en las organizaciones sindicales existen algunos avances (especialmente a nivel federal y confederal), hay una tendencia para adoptar políticas y demandas de género en sus planteamientos: igualdad en el trabajo, respeto a las mujeres contra toda forma de acoso y abuso de poder en el trabajo, capacitación profesional, protección de las gestantes y parturientas, promoción de los empleos femeninos, seguridad social universal, ocho horas de trabajo, etc. También abogan por una mejor participación en sus principios de organización y gestión institucional (cuota de mujeres en la directiva y en las responsabilidades, medidas no sexistas, etc.), gracias al esfuerzo que se vienen haciendo las mujeres a través de las Secretarías de la Mujer de federaciones y confederaciones. Sin embargo, la cuestión de género en los sindicatos sigue siendo aún una fuente constante de desigualdades y de inadecuado empleo de los recursos humanos.

La presencia de las mujeres en los sindicatos y en el ámbito de las direcciones sindicales continúa siendo minoritaria debido a diferentes factores: Entre otros, la práctica y cultura sindical que continua siendo masculina en muchos sindicatos, los prejuicios sociales, la idea preconcebida sobre el rol de la mujer, la ausencia de información, de apoyo y de formación, las limitaciones legales para la organización de ciertos sectores o categorías ocupacionales de trabajadores/as, la jerga sindical y las dificultades de tiempo para compatibilizar las responsabilidades familiares, laborales y sindicales¹³.

Además, el factor educativo es crítico y clave para el progreso laboral de las mujeres y el reconocimiento de sus derechos. A pesar del incremento del grado de escolaridad femenina durante los años noventa, ello no ha significado que las mujeres accedan a más y mejores empleos en comparación con sus pares masculinos¹⁴. A través de informaciones existentes, se constata que las mujeres siguen ubicándose en general en el sector de servicios y en diversas formas de empleo precario y que van unidas a bajos salarios, baja productividad y falta de oportunidades. Asimismo, el menor grado educativo e inclusive el analfabetismo que padecen muchas trabajadoras de la economía informal las conlleva a un

¹² Ibid, p. 37

¹³ Bastidas, M.: «Participación Laboral y Sindical de las Mujeres en el Perú durante los noventa» OIT/AECL. Lima, 2001, p. 95.

¹⁴ OIT: «Panorama Laboral 1999». Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Lima, 1999.

desconocimiento de los derechos que las amparan y de sus posibilidades de actuación colectiva por medio de asociaciones de defensa de sus intereses o de los sindicatos. Las mujeres invocan muy pocas veces los Convenios OIT relacionados con la discriminación laboral (Convenios 100 y 111) porque los desconocen o temen hacer uso de ellos a través de las instituciones pertinentes.

Ahora bien, si principio de la igualdad de oportunidades y de trato es uno de los pilares fundamentales del enfoque sobre el trabajo decente de la OIT, además es uno de los derechos fundamentales inscritos en la Declaración Tripartita, y se perfila como un objetivo clave para el establecimiento de una sociedad más justa y democrática. Se requiere que la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los sindicatos siga siendo un objetivo prioritario para el fortalecimiento sindical y para la equidad de género a nivel de sindicatos, empresas y comunidades.

En este marco, la Oficina Subregional de la OIT para los Países Andinos, y la Oficina de Actividades para los Trabajadores (ACTRAV) puso en marcha desde el 2003 un programa de círculos de estudio para la igualdad de oportunidades conjuntamente con las centrales sindicales peruanas (Confederación General de Trabajadores del Perú-CGTP; Central Unitaria de Trabajadores del Perú-CTP; Central Autónoma de Trabajadores del Perú-CATP; y la Central de Trabajadores del Perú-CTP), con la finalidad de impulsar la (auto)formación y capacitación de un colectivo de mujeres sindicalistas, que asumieron el reto de organizar y desarrollar los círculos de multiplicación educativa en sus organizaciones de base. La innovación metodológica del programa consistió en proveer un esquema de multiplicación educativa, a través de los círculos de estudio, pero configurándolos como una red interdependiente de formación de formadoras.

Esta experiencia de los círculos de estudio desde sus inicios tuvo como propósito central apoyar la transversalización de género en el ámbito laboral y sindical, a través del análisis de género, tanto en el marco pedagógico que da sostén al trabajo de los círculos, como en las sucesivas unidades de estudio desarrolladas. Para ello se examinan algunos componentes básicos de la igualdad de género en el mundo del trabajo, como son: a) El enfoque multisectorial de políticas y programas; b) la planificación para la igualdad; c) las acciones específicas de género; d) las alianzas estratégicas; e) el refuerzo de conocimientos y capacidades en materia de género; f) el uso estratégico de capacidades teórico-prácticas para la igualdad; g) enfoques participativos; h) el uso de datos desagregados por sexo. Las estadísticas en muchos sistemas de información presentan notables insuficiencias respecto de reflejar la realidad de la mujer en múltiples ámbitos. Ello implica la necesidad de producir estadísticas desagregadas por sexo, para identificar y clarificar los sesgos y discriminaciones que se propician contra las mujeres con las metodologías tradicionales de acopiar datos, hacer índices o muestreos diversos.

Con las lecciones aprendidas durante la ejecución del Programa, y tras haber sistematizado la labor realizada, la experiencia ha sido retomada por la Asociación de Desarrollo Comunal-ADC que desde el 2007 hasta la fecha viene replicando esta experiencia con las mujeres sindicalistas en el marco del Proyecto Trabajo

Decente para las Trabajadoras del Perú, con el auspicio de la Fundación Pau y Solidaritat de Valencia y de la Generalitat Valenciana de España¹⁵.

Las protagonistas de esta rica experiencia han sido las mujeres sindicalistas peruanas, especialmente las dirigentes y lideresas. Sin embargo, con el trabajo que viene desarrollando ADC la experiencia esta siendo retomada con mucho interés por parte de muchas mujeres afiliadas, así como para las trabajadoras que aún no se han organizado, incluyendo a las que laboran en la economía informal.

Aunque en principio la experiencia de los círculos de estudios estuvo centrado en las mujeres, dado el contexto cotidiano de desigualdades en que viven, la socialización del conocimiento debe alcanzar a todas las personas en sus organizaciones de base; por lo tanto, los sindicatos deben facultar el trabajo y estudio mixtos en esta materia, y la incorporación consecuente al currículo de la formación sindical.

2. LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL ÁMBITO LABORAL Y SINDICAL

Son grupos pequeños (10-15 personas) constituidos por mujeres trabajadoras y sindicalistas ubicadas en diferentes ámbitos laborales (formal, informal, público, privado) y organizaciones sindicales (sindicato, federación, central), que se reúnen voluntaria y periódicamente (semanal, quincenal o mensual) para trabajar de acuerdo a un programa común, que contiene y propone métodos para que las mujeres, individual y colectivamente tomen conciencia de las diferentes realidades en que se desenvuelven y puedan interpretarlas desde su propia perspectiva de género, y de ese modo ganen la autoconfianza y el empoderamiento necesarios para enfrentar las desigualdades en el hogar, el trabajo, la organización y la comunidad.

Entre las principales características de los círculos de estudio para la igualdad es que son un espacio para la formación-acción, con el propósito de combatir las discriminaciones por razón de sexo en el ámbito laboral y reequilibrar la posición de las mujeres en el ámbito sindical. En los círculos se propicia que las mujeres hablen sobre ellas mismas de temas que viven cotidianamente, y se estimula el análisis de sus circunstancias y la identificación de las diferencias que enfrentan con los hombres en el ámbito laboral y sindical, posibilitando la puesta en común entre y con otras mujeres.

Sirven para fomentar la autoconciencia (toma de conciencia a partir de la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias) de las trabajadoras y sindicalistas, desde sus posibilidades y potencialidades. Se propicia el debate y la discusión, fortaleciendo la capacidad de análisis y de propuesta de las participantes, para generar información sensible al género, así como la capacidad de persuasión para promover la igualdad entre los géneros en el ámbito laboral y sindical.

¹⁵ Para mayor información ver. www.adc.org.pe

No sólo se busca generar y profundizar una reflexión intelectual, sino también ahondar integralmente en el tema de género para que las mujeres elaboren un pensamiento crítico, renueven sus conocimientos, rescaten sus experiencias, reformulen conceptos y fortalezcan su compromiso para repensar y poner en marcha acciones sindicales a favor de la igualdad de género.

Los círculos pueden ofrecer un aporte valioso para el cambio de mentalidad de los y las sindicalistas y de sus organizaciones, porque propician un proceso de aprendizaje activo y metacognitivo en el que las participantes son hacedoras de su propio conocimiento y transformación, lo que refuerza con ellas el compromiso institucional del sindicato para la promoción constante de la igualdad y la equidad de género.

También brindan a las sindicalistas la oportunidad de socializar o poner en práctica lo que han aprendido a través de una serie de réplicas educativas, con sus diversas interacciones sociales. Como resultado de este proceso de socialización del conocimiento, las mujeres de diferentes sindicatos establecen redes nuevas para trabajar juntas, descubren un terreno común e inician acciones plurales en favor de la igualdad, ya sea por su propia cuenta, en grupos pequeños, como sindicalistas, o como mujeres pertenecientes a una localidad o comunidad concreta.

3. EL ENFOQUE DE LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO DE MULTIPLICACIÓN EDUCATIVA

En los círculos de estudio las integrantes trabajan activamente en sus propios procesos de aprendizaje, los que se desarrollan de acuerdo con un enfoque pedagógico constructivista y metacognitivo, en el que las participantes son las principales protagonistas en la construcción colectiva y progresiva del conocimiento, utilizando un lenguaje propositivo y autodirigido hacia las metas acordadas por ellas.

Se promueve y fomenta la libre expresión de ideas, la iniciativa, la solidaridad y las prácticas democráticas. El trabajo se realiza con la participación activa y consciente de las mujeres; se escuchan, se respetan las ideas y opiniones, de modo que cada una se sienta en confianza y adquiera su propio sentido de pertenencia al grupo.

El conjunto de cualidades a desarrollar, especialmente las relacionadas con la autonomía, surge del autoanálisis grupal acerca de las capacidades y competencias para enfrentar situaciones de discriminación y desigualdad en el ámbito laboral y sindical. Por tanto la ampliación de las oportunidades y de la equidad de género orientan la planificación de los círculos con una doble finalidad:

- Transversalización de la perspectiva de género para hacer que las consideraciones de las necesidades y especificidades de las mujeres y hombres constituyan una dimensión integral y permanente de la política institucional interna y externa de las organizaciones sindicales.

- Focalización de metodologías y acciones concretas para la atención de las mujeres trabajadoras y sindicalistas, mediante apoyos y estrategias específicas para resolver las desventajas iniciales que puedan existir.

Desde el punto de vista metodológico, los círculos para la igualdad se han planificado considerando tres criterios referenciales:

- Una visión integral y sistémica para abordar global y conjuntamente los diversos aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades y la equidad de género en el ámbito laboral y sindical.
- Una lógica de proceso para visualizar el efecto acumulativo de la construcción del conocimiento que se va diseñando y ajustando durante la práctica, así como el efecto socializador que se genera a partir de los círculos de multiplicación educativa.
- Un modelo de gestión flexible, participativo y de bajo costo, que es muy accesible para las mujeres trabajadoras.

De acuerdo al enfoque y los propósitos declarados, los círculos son una experiencia donde el trabajo personal y grupal tiene las siguientes características:

- *Es un trabajo voluntario*; cada una de las integrantes de los círculos de estudio participa de manera voluntaria y asume un compromiso para ejecutar acciones de multiplicación educativa (socialización del conocimiento).
- *Es un trabajo vivencial*: se parte de la propia realidad de las participantes. Al conversar en grupo sobre sus experiencias particulares, se hace un proceso de socialización que permite elaborar un conocimiento enriquecido, donde pueden distinguirse singularidades y situaciones comunes, fomentando la identidad de género, el sentido de pertenencia a un grupo, y el aprendizaje para la acción.
- *Es un trabajo activo y colectivo*; el aprendizaje se da en una atmósfera de cooperación, de apoyo mutuo y de búsqueda de consensos, bajo el control democrático de las participantes, de las cuales una es la facilitadora. Cada participante aporta sus experiencias, argumentando, discutiendo y enriqueciendo sus propuestas.
- *Es un trabajo sistemático*; organiza y encauza la reflexión individual, el análisis y la discusión colectiva, así como la materialización de los acuerdos y compromisos a futuro.
- *Es un trabajo concreto*; en materia de igualdad; los círculos difunden el tema de género como eje transversal de la acción institucional, así como la promoción de una igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades en el ámbito laboral y sindical.
- *Es un trabajo flexible*; los contenidos y forma de trabajar no son fijos e inmutables, sino que son abiertos y pueden irse modificando en función de

las necesidades y prioridades del grupo de aprendizaje. Los ejes temáticos, la programación de las sesiones y los horarios, son acordados por las participantes.

4. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO DE MULTIPLICACIÓN EDUCATIVA

La organización de los círculos de estudio para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito laboral y sindical, puede estructurarse en varias etapas: i) la preparación, ii) la ejecución, iii) la evaluación, y iv) la sistematización. A continuación se desarrolla cada una de ellas.

4.1. La preparación

Es esencial que cada círculo de estudio sea preparado participativamente, con suficiente antelación, y que se tomen todas las previsiones técnicas y logísticas indispensables para el desarrollo de las sesiones. Para la preparación de los círculos hay que tomar en cuenta un conjunto de elementos pedagógicos básicos:

- **Los objetivos;** deben ser claros y concretos, evaluables y alcanzables a través del círculo de estudio. Un objetivo (o varios) muy ambiciosos pueden rebasar las posibilidades metodológicas del círculo, en cuyo caso más bien deberían ser planteados para otros procesos de formación de mayor profundidad y extensión.
- **Los contenidos:** dependen de los objetivos fijados a partir de las necesidades de formación detectadas previamente en el círculo. Los contenidos deben desenvolverse y ordenarse de manera lógica, de menor a mayor complejidad, y con una graduación apropiada para el nivel perceptivo y el ritmo de asimilación de las participantes. Hay que ir de lo cercano a lo lejano, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto.

Los contenidos se diseñan de forma modular y se presentan a través de «Unidades de Estudio», las cuales abordan un núcleo relativamente autónomo de (sub) temas muy vinculados entre sí para el objeto específico de estudio. Los temas serán trabajados por las participantes en una o varias sesiones o jornadas de estudio. Cada unidad se estructura a su vez en subtemas para su respectivo tratamiento pedagógico. A continuación se muestra un ejemplo de contenidos estructurados en siete unidades de estudio (cada una de las cuales puede trabajarse en el número de sesiones que el grupo considere pertinente):

- El papel de los sindicatos en la promoción de la igualdad de oportunidades.
- El enfoque de género en el análisis laboral y sindical.

- La igualdad de oportunidades y acciones positivas.
- La igualdad y la discriminación en el ámbito laboral.
- La igualdad en la normativa nacional e internacional.
- Género, libertad sindical y negociación colectiva.
- La formación profesional. Acceso y participación de las mujeres.

Los contenidos pueden variar, ampliarse o reducirse; eso está en función de los intereses de las mujeres de las organizaciones sindicales y de los recursos disponibles. Las facilitadoras de los círculos deben sopesar estos factores al decidir cómo será el programa, sin olvidar que los círculos tienen que ser progresivos y que es riesgoso sobrecargarlos de contenidos, especialmente si están destinados a principiantes. Son muchos los temas de interés sindical que pueden ser susceptibles de estudio en los círculos. Las unidades de estudio pueden también trabajarse como proyectos grupales (repertorio de tareas diseñadas por las participantes).

— *Metodología*; los métodos participativos son los más efectivos y apropiados para el funcionamiento de los círculos de estudio. La aplicación de estos métodos se orienta a facilitar la integración grupal, la asimilación de los contenidos, a mejorar la comunicación y expresión de ideas y sentimientos, y a fomentar los valores del compromiso y solidaridad con la igualdad, la equidad y la justicia sociolaboral.

Existen muchas técnicas participativas. Sin embargo, para el caso de los círculos, deben seleccionarse de acuerdo a los objetivos y contenidos específicos de cada una de las sesiones. Es necesario verificar que la técnica propuesta sea apropiada para el grupo de participantes y que facilite el aprendizaje.

Los círculos pueden ser un ejemplo de eficacia colectiva donde se toman las herramientas del diálogo, los sistemas de pensamiento, el aprendizaje compartido, la interacción para el cambio, y se aplican al compromiso sociolaboral. El círculo debe ser parte de una estrategia metacognitiva y de aprendizaje autónomo, que permita a las participantes elegir sus propios objetivos y las estrategias para lograrlos (autorregulación de la cognición).

La secuencia educativa a desarrollar se basa en el trabajo con situaciones de aprendizaje, cuyo tratamiento se organiza en tres momentos fundamentales relacionados entre sí y que se retroalimentan continuamente:

- Recuperación de conocimientos y experiencias de las mujeres, a través de actividades como relatos y anécdotas, preguntas directas, escritura de historias, entrevistas, etc.
- Búsqueda y análisis de información, reflexión y confrontación con lo que ya se sabe, mediante actividades de intercambio, lectura, indagación en diversos materiales y fuentes; comparaciones, complementaciones, discusiones, preguntas, etc.

- Cierre, conclusión y aplicación de lo aprendido, con base en actividades de elaboración de conclusiones, lectura y elaboración de nuevos textos, resolución de situaciones reales o hipotéticas, relatos, preparación de esquemas para la socialización educativa y la acción sindical, etc.

Para la preparación de las presentaciones o la entrega de insumos a las participantes, las intervenciones tanto de la facilitadora como de posibles expertos/as invitados/as, deben ser cortas en general y siempre claras, con una duración máxima de 20-30 minutos que permita luego el diálogo y mantenga la atención de las participantes. Además, se deben preparar los medios y materiales didácticos con la debida antelación (cartillas, folletos, revistas, periódicos, manuales, películas, reportajes, equipos de proyección, rotafolios, pizarra, TV, marcadores, etc.). El uso de computadoras, tanto para la proyección de datos como para acceder a internet, es un recurso bastante generalizado para fines educativos, y también en los círculos puede aprovecharse adecuadamente.

4.2. La ejecución

La organización efectiva de las sesiones en el círculo de estudio es uno de los requisitos esenciales. Las actividades de los círculos se inician con la recepción e inscripción de las participantes, y con un acto inaugural (si así se acostumbra en su sindicato). Luego, la facilitadora presenta los objetivos, el programa, la metodología y promueve consensos para establecer las pautas de trabajo y convivencia. Es aconsejable empezar con una introducción motivadora para que las participantes se involucren con su proceso educativo y asuman la responsabilidad y el protagonismo de su propia formación.

La forma de trabajo debe orientarse a garantizar la asimilación de los contenidos y el fomento de los valores (solidaridad, compañerismo, reciprocidad, igualdad, etc.). Es importante que las participantes se sientan que son aceptadas por ellas mismas y que pueden expresar sus pensamientos y sentimientos. Responsabilizarse de su propio proceso es algo que las participantes deben asumir autónomamente para darle sentido, significación y proyección al aprendizaje, así como a los objetivos propuestos en cada sesión.

Las dinámicas grupales e interpersonales deben promover la integración, el reconocimiento y la mejora de las relaciones de comunicación, reforzar el valor del trabajo colectivo, superando el temor y posibilitando la creatividad y asertividad de las participantes, así como el respeto a sus personalidades. Las relaciones basadas en el reconocimiento y la reciprocidad son indispensables en los procesos de aprendizaje para el liderazgo femenino. La horizontalidad y el respeto, como estilos de animación, son esenciales para la capacitación. Las actitudes dogmáticas e individualistas obstaculizan el logro de las metas grupales.

La valoración de la subjetividad de las mujeres implica hacer reflexiones no sólo de aspectos de índole económica, social, productiva, cultural e intelectual; es impor-

tante incluir aspectos relacionados con lo subjetivo, afectivo, emocional y vivencial de las mujeres, con el fin de ver y entender a la persona como lo que es: un ser integral.

El respeto y la tolerancia frente a las diferencias, es una actitud básica para desarrollar la mutua comprensión entre mujeres y hacia las demás personas, debido a que «las experiencias de género entre mujeres de diferente generación son notables y definitivamente influyen en las formas de comunicación que se dan, y son diferentes en contextos culturales». La metodología, en la ejecución, se basa en el trabajo con situaciones de enseñanza-aprendizaje (actividades), pero a la vez manteniendo un clima de aceptación, confianza y relaciones interpersonales (ambiente de aprendizaje) que propenda a la productividad y madurez grupal. Un factor importante para el desempeño de los círculos son las facilitadoras; su capacidad, experiencia y competencias son claves tanto para ayudar a planificar y conducir las sesiones de los círculos, como para evaluar y sistematizar los resultados.

Hay algunos componentes importantes para dinamizar grupos de formación, y que deben ser tomados muy en cuenta por las facilitadoras a la hora de desarrollar las sesiones educativas: la comunicación, la motivación, la creatividad, la productividad y la madurez grupal.

4.3. La evaluación

Evaluar es determinar en qué medida los objetivos han sido alcanzados. Es un proceso de búsqueda de información relevante para la toma de decisiones respecto de los distintos componentes de la planificación educativa (objetivos, contenidos, metodología, actividades, medios didácticos, etc.) y su desarrollo en las diferentes etapas del proceso de formación (preparación, ejecución y evaluación e impacto de las acciones educativas), así como otros aspectos importantes (creatividad, motivación, comunicación, actitudes, clima grupal, madurez y productividad del equipo, etc.). La evaluación ayuda a verificar la adquisición del aprendizaje en términos de resultados concretos. La evaluación debe efectuarse con el rigor necesario para garantizar su objetividad. Se trata de constatar hechos, de comprender su significado, de comparar los resultados con los objetivos, y de rectificar los elementos de la planificación que lo requieran. Toda evaluación debe ser:

- **Exacta**, y describir con claridad el propósito del análisis y su contexto. Debe revelar las virtudes y defectos de la planificación educativa ofreciendo procedimientos y conclusiones válidas y fidedignas.
- **Factible**, con procedimientos realistas, que pueden aplicarse sin dificultades, apropiados al proceso educativo llevado a cabo, y dirigidos de modo eficiente.
- **Flexible**, se adecua a los tiempos y características de las participantes y de sus organizaciones de base.
- **Participativa**, cada uno de los/as actores/as (participantes, facilitadoras, expositores/as y organizadores/as) participan de la evaluación.

- **Útil**, para la facilitadora, el equipo de trabajo, las participantes de los círculos de estudio, y la organización sindical.
- **Ética**, es decir libre de influencias y basada en compromisos explícitos con la honestidad de los resultados.

Debe evaluarse antes, durante y después de las sesiones formativas (evaluación previa o diagnóstica; evaluación formativa o de proceso; evaluación sumativa o final). La evaluación puede ser individual y/o colectiva, a través de procedimientos e instrumentos, según el tipo de criterios e indicadores a considerar. Un cuestionario sencillo de evaluación puede distribuirse entre las participantes al final de cada sesión o de cada unidad de estudio, para que ellas mismas atribuyan valores a los diversos elementos del proceso: contenidos, métodos empleados, clima, materiales didácticos, participación en los grupos, calidad de los debates, calidad de las exposiciones de expertos/as, grado de progreso hacia los objetivos fijados, etc. La observación sistemática es también una técnica útil para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejercitar la autoevaluación (participantes y facilitadoras) contribuye a mejorar el sistema integral de evaluación, con el cual se pretende que las participantes tomen conciencia de su desempeño y progreso cognitivo.

Entre las técnicas e instrumentos de evaluación que pueden utilizarse en los círculos, se tiene:

- Observación sistemática;
- Encuestas, entrevistas y cuestionarios;
- Pruebas objetivas de conocimientos;
- Trabajos para evaluación grupal y autoevaluación individual.

4.4. La sistematización

Es el proceso mediante el cual se reconstruye y recapitula la experiencia de los círculos de estudio; para ello es importante contar con algunos instrumentos de apoyo: diarios de campo, fichas de inscripción, anecdotarios, reportes de evaluación, informes de actividades, etc. La sistematización de los círculos de estudio como actividad práctica permite:

- Establecer una base de datos con documentación narrativa y analítica de las experiencias pedagógicas realizadas que sirva para la actualización e innovación educativas.
- Reflexionar sobre la propia práctica de los círculos para superar la repetición rutinaria, mejorar su funcionamiento y la transferencia de aprendizajes a la organización sindical.
- Ordenar y reconstruir el proceso vivido, rescatando la significación de los aprendizajes obtenidos por las mujeres en la práctica cotidiana.

- Facilitar el intercambio de información acerca de la teoría, la práctica, los métodos y los instrumentos de trabajo, para ser validados o mejorados, evitando el estancamiento o la burocratización de las actividades.
- Elaborar recomendaciones para abordar las problemáticas que tienen las mujeres en el ámbito laboral y sindical, y para orientar los planes de

5. EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO DE MULTIPLICACIÓN EDUCATIVA

Los círculos de estudio de multiplicación educativa se estructuran articulando un círculo primario (central) con los demás círculos periféricos (multiplicadores), y formando un gran sistema de aprendizaje con un eje temático central: la promoción de la igualdad de género en el ámbito laboral y sindical.

De esta manera los círculos se convierten en un mecanismo de crecimiento colectivo, formando una red amplia de interacciones entre sus miembros (comunicación multidireccional), y con un gran potencial para amplificar las posibilidades de aprendizaje en materia de igualdad.

Los círculos terminan su labor cuando se cumple con el número de sesiones acordadas o cuando las participantes consideran alcanzada la meta de estudio y trabajo. El círculo podrá entonces seleccionar otro núcleo temático e iniciar un nuevo ciclo de sesiones; también puede reestructurarse con otros/as integrantes (mujeres y hombres).

Los círculos pueden ser parte del sistema de formación sindical y de su currículo educativo; al mismo tiempo pueden combinarse o complementarse con otras acciones formativas de la organización sindical, lo que implica una adecuada coordinación interna desde la Secretaría o Departamento de la Mujer (seccional, federal o confederal) para hacer la sinergia necesaria que coadyuve a la transversalización del enfoque de género, a partir de la educación, en toda la organización. La creciente universalización de las nuevas tecnologías de la comunicación ha revolucionado la educación a distancia, tanto para actividades complementarias de los círculos, como para sistemas tutoriales de apoyo a las facilitadoras y a sus bases en los círculos de multiplicación. El aprendizaje colaborativo es una interesante modalidad para la interacción virtual o mixta que puede ofrecer gran potencialidad para el trabajo en equipos.

El Programa OIT/ACTRAV organizó los círculos de estudios en dos niveles interrelacionados de funcionamiento:

5.1. Nivel de Círculo Central (CC)

Es la célula básica o matriz de los círculos de multiplicación educativa, su base de desarrollo y crecimiento, y constituye la primera etapa (generatriz) de funcionamiento. El círculo central funciona del siguiente modo:

- Está integrado por 15 mujeres sindicalistas que son el grupo base de facilitadoras y que adquiere, con una capacitación apropiada, el perfil adecuado para luego llevar a cabo la multiplicación educativa durante un periodo determinado.
- Ellas adquirirán las competencias básicas para poder multiplicar la capacitación en sus propias bases, y contarán con el apoyo de una facilitadora externa, experta en género y en pedagogía de adultos.
- La facilitadora se encarga de que el círculo avance y no se desvíe de la meta acordada. El grupo puede ajustar o adecuar el rol de la facilitadora a sus características socioeducativas.
- Realizada la capacitación del círculo central, las participantes egresadas se convierten a su vez en facilitadoras, asumiendo el reto de organizar, preparar, implementar y evaluar el funcionamiento de los Círculos de Multiplicación Educativa en sus organizaciones de base.
- Los recursos didácticos a utilizar son muy variados: libros, materiales de Internet, artículos periodísticos, informes y revistas de interés, así como la participación ocasional de expertas/os invitadas/os.
- La Unidad de Estudio es el contenido a desarrollar en una o varias sesiones, y está conformada por uno o varios subtemas.
- Al término de las sesiones de cada unidad de estudio, se elaboran las pautas para las réplicas educativas que asumirá cada facilitadora.
- Dentro de su propio círculo, las facilitadoras formarán también a nuevas facilitadoras quienes a su vez tendrán sus propios círculos, los cuales Dinamizarán del mismo modo, constituyéndose progresivamente en nuevos círculos centrales, que originarán sus propias redes de círculos de multiplicación pedagógica.
- Con la práctica y la experiencia, las facilitadoras podrán luego gestionar, dinamizar y monitorear varios círculos a la vez o una secuencia mayor de Círculos.

5.2. Nivel de los círculos de multiplicación educativa (CME)

Una vez capacitado el grupo del círculo central, cada facilitadora tiene la tarea de formar su propio círculo de estudio con los siguientes rasgos:

- Está integrado por 10 a 15 mujeres trabajadoras pertenecientes a los sindicatos, federaciones o confederación sindical, que se reúnen periódicamente durante el número de sesiones que hayan acordado, con el apoyo de la facilitadora egresada del círculo central.
- La facilitadora es la persona encargada de preparar, efectuar y evaluar la réplica educativa en su organización, teniendo como referencia las orientaciones asimiladas en el círculo central, de acuerdo a núcleos temáticos (unidades de estudio) y metas planteadas.

- Al término de cada ciclo la facilitadora prepara sus informes para socializarlos con las compañeras del círculo central.
- La facilitadora procurará y dejará en funcionamiento su círculo proponiendo que el grupo elija, si es necesario, una nueva facilitadora, estimulando que todas a su vez traten de generar nuevos círculos por su cuenta.

6. LA FACILITADORA DEL CÍRCULO CENTRAL

Generalmente, las personas encargadas de la enseñanza son conocidas como maestro/a, profesor/a, catedrático/a, educador/a, pedagogo/a, instructor/a, monitor/a, etc. Aquí se utilizará el término «facilitadora» porque es más acorde con el contexto y la relación horizontal entre las participantes, y más a tono con los principios democráticos de la pedagogía de adultos.

La facilitadora dentro de los círculos de estudio, es en gran medida la gestora e intermediadora de la multiplicación educativa, toda vez que con su presencia suscita confianza y da continuidad a las actividades del grupo, además de promover el autoaprendizaje. La facilitadora debe ser flexible, pero necesita contar con algunas cualidades básicas para desempeñar su labor, como son:

- habilidades para la comunicación verbal y no verbal;
- afán investigador;
- capacidad para el trabajo en equipo;
- equilibrio emocional, madurez y ecuanimidad;
- responsabilidad, paciencia y autenticidad;
- objetividad y honestidad intelectual;
- conocimientos básicos de pedagogía de adultos;
- sentido práctico y claridad;
- otras cualidades y valores democráticos que exija su institución;

6.1. Funciones de la facilitadora

La facilitadora es siempre alguien del círculo o una persona muy relacionada con él. Las principales funciones que puede llevar a cabo en acuerdo con el grupo de estudio, son:

- **Exacta**, y describir con claridad el propósito del análisis y su contexto. Debe revelar las virtudes y defectos de la planificación educativa ofreciendo procedimientos y conclusiones válidas y fidedignas.
- **Factible**, con procedimientos realistas, que pueden aplicarse sin dificultades, apropiados al proceso educativo llevado a cabo, y dirigidos de modo eficiente.

- **Coordinar y dinamizar**, el funcionamiento de los círculos, procurando que las responsabilidades sean asumidas por todas las participantes, propiciando actitudes de colaboración y autogestión frente a los problemas de las mujeres, estimulando a cada participante a tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje.
- **Asesorar** a las participantes para planificar y decidir los procedimientos más apropiados para desarrollar sus tareas o proyectos y para tomar conciencia de sus estrategias.
- **Articular** un sistema variado, coherente y graduado de propuestas de actividades para el funcionamiento de los círculos de estudio, de modo que las participantes puedan diseñar su trayectoria de aprendizaje e incorporar sus propias opciones didácticas.
- **Motivar** la participación activa, la comunicación respetuosa, transmitiendo entusiasmo, confianza, dinamismo, y compartiendo los resultados con vocación de servicio y compromiso; es muy importante estimular la capacidad de pensar y buscar información así como el pensamiento crítico.
- **Ayudar** con ideas, ejemplos de problemas o casos, y sugerencias que faciliten el diálogo, la discusión y la reflexión en los aspectos claves para el aprendizaje, utilizando un lenguaje sencillo, no sexista.
- **Fomentar** relaciones de autenticidad, empatía y apertura a la crítica constructiva. El sentido del humor y la solidaridad de género son Actitudes muy positivas para propiciar un clima óptimo de tolerancia, ecuanimidad, aceptación y cooperación.
- **Integrar** diversos puntos de vista e intereses respetando las diferencias de las integrantes del círculo, mediando en los conflictos, moderando las tensiones, y promoviendo la madurez y la productividad grupal. Las participantes deben aprender a pensar por cuenta propia, a ser intelectualmente autónomas, a buscar los medios que conducen a resolver problemas; a seleccionar y relacionar datos, y a adoptar las estrategias para aprenderlos y usarlos, con el fin de hacer más efectivo su propio aprendizaje.
- **Supervisar** el buen desarrollo de los círculos de estudio y asegurarse de utilizar las técnicas adecuadas y de que, en lo posible se disponga de material y medios didácticos apropiados.
- **Sistematizar** la práctica educativa, las ideas, conceptualizaciones y conocimientos, así como los productos y resultados de los trabajos grupales. Observar lo más importante y significativo que acontezca en las sesiones, los aspectos que favorecen o limitan el aprendizaje y las dificultades enfrentadas.
- **Coordinar** con las instancias pertinentes dentro de la organización sindical (Secretaría de la Mujer, Secretaría de Formación, Secretaría General, Comité Ejecutivo, etc.), y documentar las experiencias pedagógicas de acuerdo con los requerimientos de su organización.

7. LOGROS Y LECCIONES APRENDIDAS

La experiencia de los círculos de estudio para la igualdad de género en el ámbito laboral y sindical, organizado en coordinación con las centrales sindicales del Perú, ha sido muy positiva puesto que como resultado de este proceso se logró crear con las Secretarías de la Mujer de las centrales sindicales, y con algunos Comités Nacionales de Mujeres de federaciones internacionales (ICEM, ISP, UNI), un equipo de 15 mujeres sindicalistas como grupo permanente de multiplicadoras, y se capacitó a más de 225 mujeres en cinco módulos: i) promoción de la igualdad de género en los sindicatos; ii) género, libertad sindical y negociación colectiva; iii) trabajo infantil y trabajo doméstico; iv) género, pobreza y empleo; v) derechos sexuales y reproductivos en la agenda sindical.

Para reforzar los conocimientos adquiridos durante el funcionamiento de los círculos de estudio, se desplegaron una serie de acciones educativas complementarias: i) Seminario-Taller: Formándonos en los círculos de estudio para la igualdad en el ámbito laboral y sindical; ii) Taller de sensibilización sindical para constituir grupos de transversalización de género; iii) Taller: Uso de Internet para promover la igualdad de oportunidades; iv) Sesiones de tutorías y asesoramiento pedagógico permanente a los círculos de estudio (grupo central y grupos de multiplicación educativa); y v) Conferencia sobre salud laboral y discriminación.

Los círculos de estudio en el Perú, se han constituido en un instrumento de apoyo para la labor de los sindicatos en materia de igualdad, así como para otras entidades comprometidas con la promoción de la igualdad de género, y para el público en general, puesto que inspira la reflexión y los debates para mejorar la comprensión y valoración del papel de la mujer en los sindicatos, y su importancia en la democratización del sistema de relaciones laborales, en la evolución del mercado de trabajo y en el desarrollo integral de la sociedad.

Además, ha permitido hacer explícito el reconocimiento de la existencia de la desigualdad de género, tanto a nivel de las ideas como a nivel de las instituciones, incluso en el interno de las organizaciones sindicales. Muchas mujeres han logrado tomar conciencia sobre la importancia de ir comprometiéndose de manera activa para promover el cambio de las políticas, normas, símbolos, discursos, estructuras y prácticas cotidianas que refuerzan o mantienen las desigualdades de género.

También, se ha coadyuvado a fortalecer a las organizaciones sindicales para que promuevan más y mejores prácticas en materia de igualdad, tanto en los propios sindicatos como en las empresas y en las comunidades. El progreso en materia de igualdad de género es proporcional al progreso alcanzado por un régimen democrático. Los gobiernos, los empleadores y los sindicatos tienen un rol muy importante que jugar para profundizar constantemente la democracia, y garantizar, con el conjunto de las fuerzas vivas de la sociedad civil, la igualdad y la equidad de género. Las mujeres seguirán luchando por sus derechos y por que se respete su propia visión de la historia, la política, la economía, el trabajo y las relaciones laborales, la cultura, y la convivencia.

Finalmente, la dinámica de los círculos de estudio han permitido organizar a las mujeres en torno a una experiencia educativa; las mujeres trabajadoras examinan a fondo un tema, una problemática o una situación de su interés, e intercambian puntos de vista y opiniones. Durante este proceso empiezan a desarrollar relaciones más estrechas y trabajan en forma cooperativa para buscar soluciones a sus problemas comunes. Esto tiene importantes ventajas:

- **Favorece las prácticas democráticas** y la participación igualitaria de todas las asistentes; equilibra las desventajas que se presentan debido a las diferencias personales, laborales y sectoriales; pone en un plano de igual importancia a todas las participantes, haciendo compatible el consenso con la existencia y expresión de puntos de vista minoritarios, para evitar la adhesión acrítica a opiniones ajenas. Todas las personas tienen derecho a opinar y dar a conocer sus puntos de vista.
- **Promueve la cooperación y el compañerismo**, las participantes tienen la oportunidad de trabajar de manera conjunta para lograr objetivos comunes de aprendizaje. Las participantes tienen la oportunidad de tener contacto una con otra y así desarrollar una relación de confianza. También favorece que las mujeres adquieran mayor autoestima, y autoconfianza y se enriquezcan como personas, ciudadanas y sindicalistas, compartiendo vivencias, generando lazos de solidaridad, complicidad y amistad, aprendiendo a identificarse más allá de las diferencias y las discrepancias.
- **Facilita el consenso**; las ideas individuales se socializan y se hacen parte del aporte general del grupo. En las discusiones comunes se elaboran conclusiones en las cuales se pueden constatar los productos y características individuales y reconocer los factores que limitan el desarrollo integral de las mujeres y los que potencian e impulsan el cambio.
- **Favorece la comprensión**; en todo el proceso se brindan, discuten y analizan conceptos y criterios permitiendo objetivar todas las ideas presentes para establecer las relaciones entre ellas, fomentando la utilización simultánea de diversos tipos de percepción y de razonamiento (operaciones mentales).
- **Promueve la investigación y la creatividad**, cada participante tiene la oportunidad de explorar y aportar información, experiencias e iniciativas a través del estudio, la búsqueda y acopio de datos, la indagación y observación de hechos. Además, estimula la imaginación creadora para producir nuevos puntos de vista y alternativas para resolver problemas.
- **Ayuda a la sistematización de conocimientos**, se registran, ordenan y recapitulan las ideas de las participantes, así como de los grupos y plenarias. Cada participante pone luego en práctica lo aprendido, formando su propio círculo y recogiendo la experiencia de su réplica educativa en un informe completo.
- **Promueve la acción y el cambio**; a través de las réplicas en sus bases, las participantes desarrollan procesos de cambio individual y colectivo, pro-

piciando el enriquecimiento personal de sus integrantes, y una mayor unidad y fortaleza de la organización para promover la igualdad de género.

PASOS DE UNA SESIÓN DE LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO

1. Establecer el clima de aprendizaje

- captar la atención y el interés de las participantes;
- crear un trato de confianza y empatía con las mujeres;

2. Presentar los objetivos

- presentar los objetivos de la sesión y concertarlos con las participantes;
- dejar que las participantes decidan lo que harán durante el funcionamiento de los círculos de estudio.
- proporcionar un vínculo entre sesión y sesión;

3. Iniciar la experiencia de aprendizaje

- introducir una actividad en que las participantes «experimenten» una situación pertinente para las metas de la sesión.
- las mujeres usarán esta experiencia para propiciar la discusión durante el paso siguiente.
- si empieza la sesión con una presentación, debe continuarse con una actividad más participativa;

4. Reflexionar en la experiencia

- la facilitadora guía la discusión de la experiencia
- las participantes comparten sus reacciones frente a la experiencia y a su propia forma de pensar sobre ella;
- las mujeres participan en discusiones de resolución de problemas;
- las participantes se retroalimentan mutuamente y con la facilitadora, sobre su trabajo;

5. Discutir lecciones aprendidas del tema en consideración

- las participantes identifican puntos clave que han resultado de la experiencia y la discusión;

- la facilitadora ayuda a las participantes a extraer conclusiones generales de la experiencia y de la reflexión.

6. Discutir como las participantes podrían aplicar el aprendizaje (transferencia)

- con base en las conclusiones extraídas durante el paso anterior, el grupo discute como el aprendizaje adquirido será útil para el cambio en la vida de las mujeres y su entorno.
- las participantes discuten problemas u obstáculos que podrían encontrar al aplicar lo que han aprendido;
- las participantes discuten lo que podrían hacer para ayudar a superar dificultades al aplicar sus nuevos aprendizajes;

7. Poner cierre a la sesión

- resumir brevemente lo trabajado en la sesión;
- referirse a los objetivos para determinar la medida en que fueron alcanzados;
- proporcionar vínculos entre esta sesión y el resto del programa;
- asegurarse de que las participantes hagan una valoración que refleje su propia evaluación de resultados.

BIBLIOGRAFÍA

BASTIDAS, M.: «Empleo y Sindicalismo de las Mujeres en el Perú». ADC, Lima, 2008.

BASTIDAS M., VALVERDE O.: «Manual de círculos de estudio para la igualdad de género en el ámbito laboral y sindical», Lima, 2008.

BASTIDAS, M.: «Participación Laboral y Sindical de las Mujeres en el Perú durante los noventa» OIT/AECL. Lima, 2001.

Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo: «La mujer en el mercado laboral de Lima Metropolitana, 2006. Lima, 2007.

OIT: La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean, Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo, Informe I (B), Conferencia Internacional del Trabajo, 96.^a reunión, Ginebra, 2007.

OIT: «Panorama Laboral 2008». Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Lima, 2008, p. 98.

OIT: «Panorama Laboral 1999». Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Lima, 1999.

ANÁLISIS SOBRE ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS EN GÉNERO
Y DESARROLLO

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO UNIVERSITARIOS EN MATERIA DE GÉNERO Y DESARROLLO. ESTUDIO DE CASOS DE AMÉRICA LATINA, ASIA Y EUROPA¹

Begoña Leyre Fatou

(Coordinadora del Magister en Género y Desarrollo ICEI-UCM)

Paula de la Fuente Latorre y Rosario Ortega Serrano*

Investigadoras del ICEI (Instituto Complutense de Estudios Internacionales) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)

1. INTRODUCCIÓN: MARCO PROGRAMÁTICO Y JUSTIFICACIÓN

Antes de iniciar el recorrido de esta investigación, en esta primera parte se presenta una revisión de los avances en el marco programático y normativo, en el panorama internacional y español, acerca de los tres vértices protagonistas del

¹ Este documento es una síntesis de la investigación llevada a cabo durante el 2009 y el resultado del Convenio de Colaboración entre la DGPOLDE y el ICEI-UCM para el desarrollo de líneas de trabajo tendientes al fortalecimiento de la posición doctrinal de la Cooperación Española. Línea de trabajo: Gestión del conocimiento en materia de Género y Desarrollo.

* Agradecimientos: queremos expresar que esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de Nava San Miguel (DGPOLDE) y Estefanía Molina (UAM) que han dado la oportunidad de difundir el mencionado estudio. También agradecer a la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE) del Ministerio de Asuntos Exteriores, la oportunidad que nos brindó con la financiación del mismo a través del Convenio de Colaboración con el ICEI. Especialmente quisiéramos destacar el impulso y apoyo de nuestra línea de trabajo *Gestión del conocimiento en materia de género y desarrollo* a su anterior directora Milagros Hernando, ya que fue la persona que facilitó el desarrollo de esta línea y convenio, confiando en nuestras capacidades para que la investigación saliera adelante. Así mismo, quisiéramos dar las gracias a José Antonio Alonso, director del ICEI, por el apoyo brindado a la realización del estudio, y a los compañeros y compañeras del ICEI que han colaborado de diferentes maneras durante el tiempo de esta investigación. No podemos dejar de reconocer a la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid por la interesante colaboración surgida a raíz de este estudio, con la confianza de que continuaremos trabajando de manera paralela en diferentes proyectos y estudios que ayuden a establecer líneas de comprensión y unión entre los ámbitos de género y desarrollo desde las propias universidades.

También quisiéramos corresponder a los diferentes programas formativos y de postgrado en materia de género que forman la base comparativa y el eje articulador de esta investigación y a sus integrantes y personas colaboradoras, por su amable disponibilidad y por permitirnos el acceso a sus materiales académicos y metodológicos.

análisis que son: el ámbito académico, la cooperación al desarrollo y la dimensión de género. Esto se traduce en describir cómo se define y promueve, desde los organismos más relevantes internacionales y estatales, el papel que juega la Educación Superior en materia de cooperación al desarrollo y a favor de la igualdad de género. Desde el ámbito académico y, en concreto, desde la Educación Superior, se abren vías de actuación dirigidas a reducir las brechas existentes entre los desiguales procesos de desarrollo en las distintas regiones geográficas del planeta. Las armas que esgrime la enseñanza superior son la actividad investigadora y la transferencia de conocimiento. En este primer apartado se exponen exclusivamente los programas y la normativa que hacen referencia a los espacios de coincidencia entre los ámbitos de la Educación Superior, el Género y el Desarrollo, como el marco que respalda las actuaciones desde el ámbito académico en materia de cooperación al desarrollo con enfoque de género. Para ello, se presentan los siguientes puntos sobre la legislación y los programas que enmarcan el estudio realizado:

- La apertura en el ámbito internacional al trabajo a favor de la equidad de género en la cooperación al desarrollo y el papel que juega la educación superior;
- Dentro del ámbito de Cooperación Internacional al Desarrollo Española, las políticas de desarrollo actuales a favor de la equidad de género y la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) y el lugar que ocupa en ésta el objetivo de la igualdad de género.

1.1. Marco programático

La Cooperación Internacional para el Desarrollo con enfoque de género y el papel de la educación superior.

La dimensión de género irrumpe con fuerza en la escena internacional de la cooperación al desarrollo desde 1995, a partir de la **IV Conferencia Mundial de Beijing**, aunque en esta dirección apuntaban ya los avances de las tres Conferencias Mundiales de la Mujer de las Naciones Unidas que preceden a ésta (México, Copenhague y Nairobi) contribuyéndose así, a situar la causa de la igualdad entre los géneros como centro del debate mundial defendiendo la participación de las mujeres en todas las esferas de la vida. La aplicación de la Plataforma para la Acción de Beijing supone la asunción por parte de la Comunidad Internacional de un plan con objetivos comunes y se materializa en el impulso de dos estrategias fundamentales: el *mainstreaming* de género y el empoderamiento de las mu-

Así mismo, destacamos aquí el papel fundamental que han jugado las expertas y antiguas alumnas participantes en esta investigación que con su desinteresada colaboración han sido el pilar fundamental de nuestro análisis cualitativo. Y finalmente damos las gracias a todas las personas que de una manera u otra han colaborado en la realización de este estudio desde el que confiamos y esperamos que los frutos sean de utilidad no sólo en el ámbito académico sino también en el político y que con iniciativas de este tipo vayamos contribuyendo a vislumbrar nuevas líneas de estudio en las que el género y el desarrollo tengan cabida.

jeros. Entre las áreas prioritarias de actuación definidas en la **Plataforma de Acción de Beijing**², la dedicada a los derechos de mujeres y niñas en el ámbito educativo, recoge medidas para promover los estudios de género en la enseñanza superior:

Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de la enseñanza, especialmente en el nivel de postgrado en las instituciones académicas, y aplicarlos a la elaboración de programas, incluidos los de estudios universitarios, (...)

Elaborar programas de educación en materia de derechos humanos que incorporen la dimensión de género en todos los niveles de la enseñanza, en particular fomentando la inclusión en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza superior, especialmente en los planes de estudios de postgrado en los campos jurídico, social y de ciencias políticas, del estudio de los derechos humanos de la mujer tal como figuran en las convenciones de las Naciones Unidas.

Además de los acuerdos alcanzados en las cuatro Conferencias Mundiales de la Mujer, la Comunidad Internacional ratifica otros compromisos para lograr la igualdad de género en el marco de los Derechos Humanos, la paz y la seguridad, y la cooperación al desarrollo, como son: la CEDAW³, Beijing+5⁴, Beijing+10 y la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad⁵.

Actualmente, un nuevo consenso internacional sobre desarrollo ha asumido como objetivos centrales la lucha contra la pobreza y a favor del desarrollo social. Este consenso, está basado en la Declaración del Milenio, que compromete a las y los dirigentes mundiales, a lograr antes de 2015 los **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)**, que comprenden 8 objetivos y 18 metas concretas, adoptados por la Asamblea General de Naciones Unidas en septiembre de 2000 y que deben permitir el avance del desarrollo y la reducción de la pobreza en el mundo.

En concreto, el objetivo 3 se dirige a **Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer**⁶. Respecto al diseño de la dimensión de género en los ODM, surgen algunas voces críticas que plantean dos cuestiones: primero, que dentro del marco de la lucha contra la pobreza y la igualdad de género se cir-

² Los derechos de las mujeres se integran en doce áreas temáticas: pobreza, educación, economía, poder y toma de decisiones, derechos humanos, violencia de género, salud, mecanismos institucionales, medios de comunicación, medio ambiente y los derechos de las niñas.

³ La *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* adoptada en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es aceptada como una declaración internacional de los derechos de las mujeres. En preámbulo y sus 30 artículos define lo que constituye la discriminación contra las mujeres y establece una agenda para que las administraciones nacionales terminen con dicha discriminación.

⁴ Sesiones extraordinarias de la Asamblea General de Naciones Unidas para la revisión y valoración de la aplicación de las medidas de la Plataforma de Acción de Beijing 1995 cinco años después de su elaboración. El resultado de estas sesiones, se materializa en el documento político *Mujer 2000: Igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI*, que reafirma la Declaración de Beijing y la Plataforma de Acción y recuerda la responsabilidad de los Gobiernos de llevar a la práctica estas actuaciones a favor de la equidad de género.

⁵ *Resolución 1325 del consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, del 31 de octubre de 2000, sobre la mujer, la paz y la seguridad*. En Internet: <http://www.un.org/spanish/docs/sc00/scri00.htm> (Fecha de consulta: abril de 2009).

⁶ *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/gender.shtml> (Fecha de consulta: abril de 2009).

cunscriba únicamente el ámbito educativo sin tener en cuenta otras brechas de género u otras esferas de intervención; en segundo lugar, que la igualdad de género únicamente se presente en un objetivo y no de forma transversal, debiéndose reflejar también en el resto de las metas y objetivos contemplados.

Otro de los importantes pasos que dio la Comunidad Internacional en el terreno de la cooperación al desarrollo en 2005 fue la **Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo** (DP), que retoma y desarrolla los acuerdos de la Declaración de Roma de 2003 y asienta cinco principios clave en la gestión de los flujos de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD): *apropiación y liderazgo, alineación, armonización, gestión por resultados y corresponsabilidad*. En el punto 42 de esta Declaración es donde se menciona la integración del enfoque de género en la nueva política de desarrollo en cuanto a la armonización de los flujos de la ayuda. Carmen Cruz⁷, partiendo de este punto, analiza el lugar que ocupa la igualdad de género en este nuevo compromiso de la comunidad internacional que rige la gestión de los flujos de AOD y recoge así, las críticas que recibe el planteamiento de la DP a la hora de integrar un enfoque de género:

La literatura sobre el tema, así como los documentos de las organizaciones de mujeres producidas hasta el momento, cuestionan la manera en que la igualdad de género ha sido incorporada en la DP, es decir, como un aspecto transversal en los procesos de armonización. Tampoco se establecen medidas para valorar su impacto ni está ligada a los cinco principios definidos por la DP. (...) Los compromisos de París, así como sus mecanismos operativos están ligados a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y por lo tanto al marco de reducción de la pobreza, en un contexto de armonización y alineamiento de la ayuda entre donantes, y también entre donantes y gobiernos asociados. Desde una perspectiva de igualdad de género, ésta es una visión estrecha, en tanto la eficacia de la ayuda debería medirse por su contribución a la erradicación de la pobreza, a las desigualdades, a la vigencia de los derechos humanos y a la sostenibilidad del desarrollo.

La Agencia de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce como parte de su misión constitucional su actuación en cooperación internacional, siendo la esfera de la educación superior un objetivo preferente y un modo principal de acción:

En cumplimiento de su misión constitucional de ayudar «a la conservación, al progreso y a la difusión del saber (...) la UNESCO continuará dando prioridad a las actividades encaminadas a promover la cooperación mundial, regional e interregional en materia de educación superior. Sus principales asociados en la ejecución de este objetivo son y seguirán siendo los Estados Miembros, otras organizaciones gubernamentales internacionales, los centros de educación superior, y las organizaciones no gubernamentales (ONG)⁸.

⁷ CRUZ, Carmen (2008). «De Beijing a París: La relevancia de la igualdad de género para la eficacia de la ayuda», p. 1 y p.3 Ed. FRIDE. Madrid.

⁸ UNESCO (1995) *Políticas de cambio y desarrollo en Educación Superior*. Punto 138.

La UNESCO, defiende así la actuación desde el ámbito educativo como un factor necesario para las políticas y estrategias de desarrollo y define el papel de los diversos organismos responsables de la enseñanza superior en materia de cooperación al desarrollo:

Los establecimientos y las organizaciones de educación superior y otras de tipo académico, científico y profesional representan, con sus funciones de enseñanza, formación, investigación y servicios, un factor necesario del desarrollo y de la ejecución de las estrategias y políticas de desarrollo⁹.

A su vez, no solo se promueve que las instituciones académicas adopten los temas de la agenda internacional en materia cooperación al desarrollo, sino que, también, se refleja la necesidad de desarrollar y promover, desde la educación superior, los estudios de género. En la **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI**¹⁰ se recoge el objetivo de crear una nueva visión que garantice la igualdad de acceso a los estudios superiores¹¹ y, en su Artículo 4 (dirigido al *Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres*), defiende que *han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad*. De manera que, los Estados firmantes de esta Declaración deberán adoptar políticas adecuadas en materia de igualdad de género en la esfera de la enseñanza superior.

La dimensión de Género y el papel de la Universidad en la Cooperación para el Desarrollo Española

La Ley 23/1998, de 7 de Julio, de «Cooperación Internacional para el Desarrollo» establece los principios, objetivos, prioridades, modalidades e instrumentos de la política española de cooperación internacional para el desarrollo. Dicha ley, define la política española de cooperación al desarrollo con un fin genérico de establecer acciones y estrategias dirigidas a la promoción del desarrollo sostenible humano, social y económico para contribuir a la erradicación de la pobreza en el mundo, haciendo de la consecución de los ODM un elemento esencial de la acción exterior del Estado. En el Artículo 31 de la referida ley se señala el papel de las universidades como agentes sociales de la cooperación al desarrollo: *El Estado fomentará las actividades de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo y sus asociaciones para este fin, universidades, empresas, organizaciones empresariales, sindicatos y otros agentes sociales que actúen en este ámbito*¹².

⁹ *Ibíd.* Puntos 41, 47 y 48.

¹⁰ UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada por la UNESCO en octubre de 1998.

¹¹ *Ibíd.* Artículo 3. *Igualdad de Acceso*.

¹² Ley 23/1998 de 7 de julio de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Capítulo VI. La participación social en la Cooperación Internacional para el Desarrollo. Sección 1ª. La cooperación no gubernamental.

Dentro de este marco legal, el documento base del primer Plan Director¹³ de la Cooperación Española, la **Estrategia para la cooperación española**¹⁴, también se destaca el papel crucial de la universidad en este campo ofreciendo un amplio abanico de posibilidades en lo referente a la transferencia de conocimientos, investigación, formación y educación para el desarrollo.

El segundo **Plan Director 2005-2008** de la Cooperación Española incorpora a sus actuaciones la dimensión de género tanto de manera transversal como sectorial. En cuanto al papel que juega la Universidad en materia de cooperación al desarrollo, el II Plan Director le concede un nivel de reconocimiento explícito y establece que *la Universidad constituye un ámbito privilegiado para la cooperación al desarrollo, por un lado, como institución dotada de recursos técnicos y humanos altamente cualificados, y por otro, porque constituye un espacio de enorme interés para la sensibilización y difusión de valores solidarios*¹⁵.

El último y tercer **Plan Director de la Cooperación Española**, para el periodo de 2009 a 2012¹⁶, señala la *Educación para el Desarrollo* (ED) como uno de los ámbitos estratégicos de actuación, reconociendo también la actividad docente como vía de actuación en el ámbito de la cooperación al desarrollo, e implicando a las universidades españolas en esta labor que define como:

*Un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible*¹⁷.

El III Plan Director asume tanto el marco de la normativa y las políticas internacionales en materia de igualdad de género ya citadas como también, el marco de políticas estatales de igualdad de género (respondiendo al **Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2012**, cuyo Eje 11 se dedica a la política exterior y de cooperación para el desarrollo, y a la **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**¹⁸).

¹³ El llamado Plan Director es el elemento básico de planificación cuatrienal que determina las líneas generales y directrices básicas, señalando objetivos y prioridades y avanzando los recursos presupuestarios indicativos para ese período.

¹⁴ ALONSO, José Antonio (Dir.) (1999). *Estrategia para la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid.

¹⁵ Plan Director para la Cooperación Española 2005-2008, p. 153

¹⁶ En febrero de 2009, la AECID presentó la edición provisional del último Plan Director de la Cooperación Española: http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/publicaciones/descargas/Plan_Director_2009-2012.pdf (Fecha de consulta: abril de 2009)

¹⁷ Plan Director para la Cooperación Española 2009- 2012, p. 62

¹⁸ En el Artículo 32 de la LOIEMH se señala que: *La Administración española planteará un proceso progresivo, a medio plazo, de integración efectiva del principio de igualdad y del enfoque de género en desarrollo (GÉD), en todos los niveles de su gestión, que haga posible y efectiva la aplicación de la Estrategia Sectorial de Igualdad entre mujeres y hombres, que contemple actuaciones específicas para alcanzar la transversalidad en las actuaciones de la cooperación española, y la promoción de medidas de acción positiva que favorezcan cambios significativos en la implantación del principio de igualdad, tanto dentro de la Administración como en el mandato de desarrollo de la propia cooperación española.*

La dimensión de género se presenta en el III Plan Director como una de las bases que constituyen la política española de desarrollo junto a otros enfoques, principios y valores que son complementarios y se refuerzan mutuamente¹⁹. Así, la Cooperación Española, *basará en el enfoque Género en Desarrollo (GED) todas sus actuaciones y todos los niveles desde la planificación estratégica a la programación, la gestión, el seguimiento y la evaluación*²⁰, estando entre sus prioridades horizontales y sectoriales el enfoque y la estrategia GED. En síntesis, la igualdad de género, tal y como se concibe y recoge en el último Plan Director, debería jugar un papel central en la presente y futura práctica de la cooperación al desarrollo española.

Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) con enfoque de género:

En el año 2000, las universidades españolas se posicionaron sobre su papel en la Cooperación para el Desarrollo con la elaboración de una **Estrategia Universitaria de Cooperación al Desarrollo (ESCUDE)**, documento marco que fue adoptada por la **Conferencia de Rectores de las Universidades (CRUE)**. Entre sus *Fundamentos* presenta el principal objetivo que enmarca las actuaciones de la cooperación universitaria al desarrollo:

La búsqueda de mejoras sociales, mediante la modificación de estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que incidan preferentemente en la generación y difusión de conocimiento, en la formación de las personas, así como en la potenciación de proyectos aplicados.

A la hora de tener en cuenta la incorporación de la perspectiva de género en la CUD, la ESCUDE hace referencia, en la parte correspondiente a la Presentación y Justificación, *al reconocimiento del papel desempeñado por la mujer como una de las cuestiones esenciales de los procesos del desarrollo humano.*

Por su parte, la **Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de 2007, por la que se modifica la Ley 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades** recoge, en su Artículo 92 (que forma parte del *Título XIV* dedicado al *Deporte y la Extensión Universitaria*), la pertinencia de la participación de las universidades en materia de Cooperación Internacional:

Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario.

¹⁹ Desde la cooperación española se asumen diversos enfoques sobre Desarrollo: enfoque de desarrollo humano, enfoque basado en derechos, enfoque de desarrollo sostenible, el enfoque participativo y de empoderamiento, enfoque de *género y desarrollo* y enfoque de proceso [de aprendizaje].

²⁰ Op. Cit. Plan Director para la Cooperación Española 2009- 2012, p. 23.

Por último, es interesante nombrar el **Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo** que, desde 2006, se articula en la CUD como un símbolo del compromiso solidario de la Universidad, así como para ajustar las actividades de la cooperación universitaria al desarrollo a los procedimientos y criterios éticos que contempla. En su Artículo 9, define la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) como:

El conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel.

En el Artículo 5 se hace alusión a la importancia de las actuaciones en pro de la equidad de género desde la CUD:

La equidad de género y el fortalecimiento de las capacidades y autonomía de las mujeres son consustanciales al desarrollo humano y, al mismo tiempo, condiciones para el logro de los objetivos globales del desarrollo, por lo que constituyen una referencia básica de la Cooperación Universitaria al Desarrollo.

Además de la documentación oficial que se viene produciendo desde el ámbito universitario en materia de Cooperación Internacional al Desarrollo, también se han creado estructuras institucionales como Oficinas de Cooperación, la Comisión de Cooperación al Desarrollo del Comité Español Universitario y Relaciones Internacionales (CEURI) o el Observatorio de la CUD (OCUD).

A partir de los elementos y legislaciones aquí presentados, se desprende cómo las políticas de desarrollo aparecen como un tema emergente en la agenda internacional y cómo desde ahí se trasvasan a las políticas estatales de cooperación. A su vez, las diversas declaraciones compromisos y principios recopilados en los párrafos anteriores, reflejan cómo desde la comunidad internacional se detectan las necesidades de incorporar los estudios, enfoques y estrategias feministas y se promueven, con mayor o menor acierto, medidas que apoyan la integración de la igualdad de género en la estrategia de desarrollo. Dentro de este panorama, la Educación Superior y la Universidad se presentan como agentes sociales con un papel relevante en la producción y difusión de conocimiento sobre estas materias, los estudios de género y las teorías de desarrollo.

1.2. Justificación de la Investigación y Metodología empleada

Las principales normativas y políticas, tanto de ámbito internacional como estatal, que constituyen el marco programático que impulsa la incorporación de la igualdad de género en las teorías y la práctica del desarrollo, terminan deteniéndose en el papel destacado que juega la educación superior y matizando, en

particular, el reconocimiento que adquiere la Universidad en la práctica de la Cooperación Internacional al Desarrollo. Las políticas de desarrollo incluidas en la agenda de la comunidad internacional ponen en marcha así, un proceso que repercute en el aumento del apoyo institucional desde las universidades españolas con la dotación de recursos propios y con la creación de estructuras institucionales y de planificación de programas marco. Desde esta base, se perfila el creciente papel y reconocimiento de las Universidades como agentes no estatales de desarrollo, que posibilitan y contribuyen decisivamente a la sostenibilidad de los procesos de desarrollo, desempeñando un rol complementario clave para las acciones de cooperación realizadas por el resto de actores, tanto estatales como no estatales.

En cuanto al lugar que ocupa la equidad de género como estrategia a integrar en las dinámicas y estructuras internas, en las políticas, programas y actuaciones que se lleven a cabo en materia de cooperación internacional desde las universidades, salvo en el *Código de Conducta*, esta dimensión se ubica de forma marginal en la legislación y programas universitarios aquí expuestos. Las reflexiones de Clara Murguialday²¹, en su estudio sobre la CUD española y su labor por la equidad de género, reflejan que la oferta formativa en temas de género y desarrollo adolece de programas en los que confluyan ambos campos de conocimiento, ya que existen estudios de postgrado en los que predomina una u otra materia sin que apenas se tengan en cuenta sus mutuas aportaciones:

Las pocas horas de docencia dedicadas a los temas de género en los postgrados de desarrollo y cooperación, y la ausencia de una real transversalización de la perspectiva de género en el conjunto de los contenidos ofertados, arrojan dudas sobre la posibilidad material de abordar los complejos mecanismos que sostienen y reproducen la desigualdad entre mujeres y hombres, y las múltiples formas en que ésta obstaculiza el logro del bienestar humano. (...) Es bastante limitado el espacio que los postgrados sobre mujeres/género/feminismo dedican a los temas relacionados con la economía internacional, las relaciones Norte-Sur, los fenómenos migratorios, la situación de los derechos sexuales y reproductivos en el mundo, el desarrollo local o la interculturalidad, y en particular, al estudio del papel de las mujeres en los procesos de desarrollo y en la cooperación.

En este sentido, sobre la formación de postgrado que desde las universidades españolas se pone en marcha en materia de género y desarrollo, se dan algunas excepciones como una reseñable experiencia docente precursora, que gestiona el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI) desde 1998 y que destaca Estefanía Molina²² en su artículo acerca de cómo la CUD incorpora el enfoque de género en su actuación desde el ámbito educativo:

Destacar en el ámbito de la formación a través de la subvención del Instituto de la Mujer junto con el Fondo Social Europeo fue un Programa de Máster «Cooperación Interna-

²¹ MURGUIALDAY, Clara. «Un encuentro urgente: la cooperación universitaria al desarrollo y el trabajo por la equidad de género». En: Cuadernos Solidarios UAM (2009), nº 3, p. 392.

²² MOLINA, Estefanía. «Consideraciones en torno a la Cooperación Universitaria al Desarrollo desde una perspectiva de género». En: Cuadernos Solidarios UAM (2009), nº 3, p. 374.

cional Mujeres y Desarrollo» que se puso en marcha en 1990 como Curso de especialización sobre Mujer y Desarrollo, el cual se convirtió en una iniciativa pionera y sin precedentes de formación en la materia en España y consolidándose como Magíster universitario en Género y Desarrollo.

Si se retoma en este momento la normativa y acuerdos internacionales, pareciera que en el proceso de trascendencia de los temas de género que emergieron desde la agenda internacional del 95, hay una tendencia al estancamiento, tanto a nivel internacional como estatal. Han transcurrido ya más de 15 años desde que estas aportaciones fueron asumidas en los encuentros mundiales entre organizaciones internacionales y el movimiento de mujeres y feminista, y aún se reproduce una pauta común de déficits en la aplicabilidad de las recomendaciones impulsadas desde la IV Conferencia de la ONU realizada en Beijing. A pesar de las carencias, es preciso rescatar aquí los intentos que desde el ámbito académico se realizan para seguir las estrategias impulsadas desde las normativas y programas internacionales para que las universidades participen en la producción y difusión del conocimiento en materia de igualdad de género y de desarrollo. El ámbito de las instituciones educativas y universitarias, han respondido a este requerimiento desarrollando actividades relacionadas con sus competencias en los procesos de validación, creación y difusión de conocimiento que revertirán en la práctica de las políticas de desarrollo y a favor de la equidad de género.

A este panorama general responde el Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC) acordado a través de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DG-POLDE) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM) a través del ICEI, que persigue potenciar el papel que desempeña la Universidad en materia de Cooperación Internacional al Desarrollo. Una de sus líneas de trabajo se dirige a mejorar la *gestión del conocimiento en materia de género y desarrollo* y, a su vez, persigue *trabajar en la definición de contenidos requeridos para la formación adecuada de especialistas en materia de género y desarrollo a partir de la experiencia internacional*.

Del impulso y respaldo institucional a la puesta en marcha de actuaciones a favor de la igualdad de género en la CUD, sirva como ejemplo esta línea de colaboración que se traduce en la realización de este estudio comparativo, que puede arrojar algo de claridad acerca del estado de la realidad académica que, de alguna manera, a su vez descubre el calado de las recomendaciones y compromisos alcanzados por la comunidad internacional sobre la incorporación de la estrategia de género en las políticas de desarrollo en este ámbito.

El ICEI es un organismo universitario que tiene relación directa con la materia de Cooperación Internacional al Desarrollo en el ámbito de la educación superior y, también, destaca por haber gestionado las últimas ocho ediciones del *Magíster en Género y Desarrollo* (que ya alcanza un total de quince ediciones como programa formativo) en la categoría académica de estudios de postgrado. Esta institución parte, por tanto, de un bagaje y de una rica experiencia que le convierten en un centro universitario de referencia desde el que realizar este proyecto.

Los resultados aquí presentados son una síntesis del análisis comparativo de algunos programas de postgrado universitarios representativos en el panorama internacional respecto a la formación de especialistas en Género y Desarrollo. El punto de partida trata de asentar los cimientos y los límites de la labor desempeñada desde el ámbito académico a favor de la equidad de género en materia de cooperación al desarrollo y resulta pertinente captar cómo juega la universidad su papel docente a la hora de formar a especialistas en Género y Desarrollo partiendo del análisis de programas de estudio de centros académicos de distintas áreas geográficas.

En este momento es necesario puntualizar que, dentro de las diversas actividades que desarrolla la universidad en materia de cooperación, se tendrán en cuenta sólo las acciones formativas en el nivel de los estudios de postgrado²³ que tratan ambas materias, Género y Desarrollo. A su vez, este análisis se limita al marco de las actuaciones que lleva a cabo la universidad en materia de cooperación internacional para el desarrollo y a favor de la equidad de género, teniendo como punto de partida estudiar sólo programas de postgrado cuyos contenidos sobre Género recojan conocimientos, estrategias o herramientas metodológicas y maneras de comprender y posicionarse en la realidad social, ligados a raíces y fundamentos feministas, a su trasfondo político transformador y no sólo como una cuestión técnica (y que a veces puede estar vacía de contenido).

Antes de describir algunos de los diferentes procedimientos que existen para formar a especialistas en las materias de género y desarrollo, es importante detenerse en la situación del movimiento y pensamiento feminista y su relación con las teorías y la práctica del desarrollo. Siendo preciso también considerar la amplitud de la noción de género y delimitar cuáles son sus facetas para plasmar algunos planteamientos clave del pensamiento y movimiento feministas. Resulta imprescindible, además, aludir a esta corriente de conocimiento y pensamiento político, ya que impregna también los estudios y la práctica del desarrollo. La pretensión de esta exposición no es recorrer todas las aportaciones de las teorías y de las actividades feministas, sino que busca presentar el análisis vinculándolo a las diferentes propuestas formativas que se muestran en este estudio.

1.2.1. Aclaraciones teóricas acerca de algunas de las aportaciones feministas a la estrategia de Desarrollo

Los movimientos feministas en el nuevo milenio están enfocados al enriquecimiento del proyecto político-democrático radical, en el cual la diversidad sea reconocida, asumida y trabajada en términos subjetivos, no considerada como algo que simplemente debe ser tolerado. Buscamos espacios

²³ Los estudios de postgrado equivalen al grado de especialización posterior al primer ciclo de la Educación Superior, que tiene por finalidad la adquisición de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.

donde las feministas puedan expresarse y enriquecerse a través de procesos de aprendizaje y experimentando el cambio, dando así origen al reconocimiento y al relacionamiento con otras luchas democráticas locales, nacionales, regionales y globales. Esto enriquecerá a su vez las nuevas culturas democráticas que se expresan en una explosión de nuevos temas, nuevas identidades y nuevos actores sociales.... Otro mundo no será posible sin otra concepción de la democracia. Y otra democracia solo es posible a través de un proceso de revoluciones personales y subjetivas, de hombres y mujeres, con un reconocimiento activo de la diversidad, asumiendo las interseccionalidades de las luchas como un reto colectivo.

(Perspectivas Políticas para una Democracia Radical. III
Diálogos Feministas Nairobi, 2007).

Aquí se reúnen las aportaciones de la estrategia feminista al pensamiento y a la práctica del desarrollo que resultan más relevantes y que permiten reflejar cómo lo cotidiano, las vivencias colectivas y las relaciones interpersonales forman parte de la escena de la cooperación internacional e inundan su práctica de identidades que representan la diversa realidad social llena de subjetividades, de sujetos políticos y de nuevos actores. Así, en este punto, se describe esta faceta de la estrategia feminista en la teoría del desarrollo a través de:

- una visión acorde con este planteamiento del significado del pensamiento y movimiento feministas; el despertar y el reconocimiento de las mujeres como sujeto político y, por tanto, actores con voz propia en los procesos de desarrollo; el objetivo de cambio de estructuras y relaciones sociales desiguales que conlleva adoptar, en la práctica de la cooperación al desarrollo, algunas de las aportaciones feministas como el análisis de género; y por último y brevemente, revisar la situación actual con los cambios en el contenido de las agendas de desarrollo y las oportunidades para las redes sociales que trabajan por la equidad de género en el contexto de globalización.

Las célebres palabras de Simone de Beauvoir acerca del **feminismo** como *una forma de vivir individualmente y luchar colectivamente*, presentan la doble faceta de esta corriente como una experiencia práctica tanto de carácter político como vital. La corriente del pensamiento feminista además de suponer una toma de conciencia social y como sujeto político representa un marco ideológico y filosófico que, a partir de la visión autónoma de las mujeres, propone profundos cambios culturales. Una pionera en la historia del feminismo, Cristina de Pizán, en su libro *La ciudad de las damas*, descubre el despertar de una mirada crítica de la subordinación de las mujeres en el contexto histórico del renacimiento italiano:

Me preguntaba cuáles podrían ser las razones que llevan a tantos hombres, clérigos y laicos, a vituperar a las mujeres, criticándolas bien de palabra bien en escritos y tratados. (...) yo, que he nacido mujer, me puse a examinar mi carácter y mi conducta y también la de otras

*muchas mujeres que he tenido ocasión de frecuentar, tanto princesas y grandes damas como mujeres de mediana y modesta condición, que tuvieron a bien confiarme sus pensamientos más íntimos. Me propuse decidir, en conciencia, si el testimonio reunido por tantos varones ilustres podría estar equivocado*²⁴.

Esta misma percepción la recoge Celia Amorós²⁵ en su visión del significado del feminismo, considerando que esta corriente de pensamiento:

Constituye una forma diferente de entender el mundo, las relaciones de poder, las estructuras sociales y las relaciones entre los sexos. Esta nueva manera de observar la realidad, desde la perspectiva de las mujeres, es el motor que está produciendo más cambios en el presente siglo, en el sistema y los valores sociales, consiguiendo que las instituciones modifiquen sus políticas sociales y económicas.

Esta manera diferente de entender el mundo significa el análisis crítico de la forma en que la dominación/privilegio para los hombres y la subordinación/discriminación para las mujeres se estructuran en un sistema social denominado *patriarcado*. La experiencia vital de las mujeres como grupo oprimido a lo largo de la historia, denuncia las estructuras sociales basadas en un orden patriarcal que, junto al sistema económico capitalista, genera unas relaciones injustas y que se reproduce en significados que impregnan la simbología y las prácticas culturales, la identidad social, y la subjetividad de las personas²⁶.

El paradigma feminista abre el camino para que el universo de las subjetividades colectivas encuentre un canal de expresión a través de los mecanismos democráticos y surgen así nuevos actores que participan en los procesos de desarrollo. Desde una visión feminista de la antropología (en el contexto del contacto entre culturas) se describe cómo se *entra en contacto con la «cultura feminista» en procesos de participación social y política, de educación y formación; así, llegan a la fuente feminista (...) y el intercambio de esta «cultura feminista» suscita la imaginación y está marcado por la pasión del descubrimiento, la invención y la sintonía [y] es, a la vez, conflictivo ya que las mujeres participan en minoría, ilegítimas y desautorizadas en la creación de un paradigma histórico deconstructivo a la vez que alternativo*²⁷.

La vida de las mujeres en la obra de *La ciudad de las damas*, resulta ahora útil para contrastar cómo en esta realidad utópica, las mujeres viven una situación ideal en la que se evita el conflicto, ya que en este espacio su autoridad sí es reconocida. Gracias a las heroicas y benefactoras acciones de sus protagonistas, se realiza una gran hazaña: la de construir a las mujeres como **sujeto político**. Esta ciu-

²⁴ PIZÁN, Cristina de (1995) *La ciudad de las damas*. Madrid: Siruela (1405).

²⁵ Amorós, Celia. *10 palabras clave sobre mujer*. En Internet: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1301> (Fecha de consulta: abril de 2009).

²⁶ DIXON, Helen (2005) *Identidad y Subjetividad. Feminismo y Cultura Parte II*. (mimeo).

²⁷ LAGARDE, Marcela (2000) *Aculturación feminista*. En Internet: http://www.nodo50.org/xarxafeministapy/article.php3?id_article=203 (Fecha de consulta: abril de 2009).

dad ficticia no es un lugar para esconderse del mundo ni desde el que luchar en su contra. Se trata de un espacio simbólico que resguarde la presencia viva y significativa de la autoridad femenina en el mundo. Sus murallas quieren proteger y asegurar el reconocimiento de la experiencia vital de las mujeres como saber válido y su papel activo a lo largo de la historia. Esa presencia viva de la autoridad de la experiencia femenina en el mundo es lo que otorga a las mujeres el reconocimiento como sujetos políticos, como ciudadanas. La ciudad que Cristina Pizán construyó, simboliza el espacio público, la *polis*, recuperando para la política su sentido originario. Pero en ese espacio las mujeres cuentan con y por su propia historia y no como invitadas ajenas a su definición y a su diseño²⁸. El prisma feminista traspasa hoy en día los muros que aislaban la imaginaria *ciudad de las damas* en el afán de validar la consideración de las mujeres como sujetos políticos, contagiando así con esta sintonía otros espacios de manera que, este orden social donde *intramuros* las mujeres ejercen de sujeto político, impregne a nivel global otras ciudades y regiones.

La mirada de la experiencia de las mujeres es un saber que tiene cabida en la corriente principal del ámbito del Desarrollo. Teóricas como Caroline Moser²⁹ contribuyen a dar importantes pasos en este sentido defendiendo un enfoque en el que las mujeres son sujeto y objeto de las políticas y actuaciones de la cooperación, siendo éstas las que deben participar plena y activamente en los procesos de desarrollo, no sólo como población objeto o como medio para lograr unos fines que benefician a la comunidad en general. El enfoque GED coloca el principio de la igualdad de género en el centro de los procesos de desarrollo y sitúa la subordinación de las mujeres en el ámbito de las relaciones sociales y personales por la posición o estatus social que ocupan frente a los varones. La dimensión de **Género** hereda el potencial transformador de la corriente feminista para construir una sociedad igualitaria, así se entiende esta noción en su acepción transgresora y no solo como una categoría analítica o herramienta metodológica, sino como enfoque que hunde sus raíces en la construcción teórica y la visión política feminista y que pretende asentarse en las entrañas del pensamiento y la práctica del desarrollo como un motor de cambio que logre transformar los cimientos que sustentan la desigualdad entre mujeres y hombres en todo el mundo. Por otro lado, el Género como categoría de análisis en sí misma, denuncia que, aunque existan diferencias, todas las mujeres, por el mero hecho de serlo, comparten una experiencia más o menos común de subordinación: en todos los lugares, en todas las clases y en todas las culturas encontramos similitudes en los rasgos característicos de las desi-

²⁸ CABRÉ, Montserrat (2006) «El otro centenario: La ciudad de las damas y la construcción de las mujeres como sujeto político» en *Aljaba (Luján)*, ene/dic. 2006, vol.10, p.39-53. ISSN 1669-5704.

²⁹ Caroline Moser, antropóloga británica, es la autora de la distinción entre las *necesidades prácticas y estratégicas del género*. Aplicó la perspectiva de género al campo de la planificación del desarrollo y la capacitación, elaborando una nueva metodología con el objetivo de asegurar que las mujeres, a través de su Empoderamiento, obtengan la igualdad y la equidad con los hombres en las sociedades en desarrollo. Introdujo el concepto de las necesidades prácticas y estratégicas en 1993 con su libro: *Gender Planning and Development: Theory, Practice and Training*. Desarrolló varios módulos y estrategias para la formación en género en las organizaciones de la cooperación al desarrollo.

gualdades entre mujeres y hombres, así como en lo relativo a sus causas y sus efectos aunque a menudo su magnitud y su gravedad difieran³⁰.

La concepción universal del género en las teorías feministas no niega la heterogénea realidad social, sino que, al contrario, incorpora la diferencia y abre el camino para que dicha diversidad se integre en la práctica del desarrollo, con un enfoque intersectorial que le confiera una mirada plural en el marco de la igualdad de oportunidades:

El paradigma feminista reivindica hechos del mundo real para convertirlos en derechos universales: la diversidad, la pluralidad y la posibilidad de convivencia entre seres de tiempos, espacios y tradiciones diferentes. El tejido que une la diversidad es el reconocimiento de las semejanzas y la aceptación de las diferencias en pos de convivir y reconocer la equivalencia humana, el derecho a tener derechos específicos, a la equidad y la igualdad de oportunidades para el desarrollo³¹.

Por último, dentro de un marco global internacional, es preciso revisar la situación actual de la estrategia feminista en la agenda del desarrollo y de las redes sociales articuladas en favor de la equidad de género. Los mismos cambios que ha traído la globalización en el paradigma de género que potencia el cuestionamiento de tradiciones antidemocráticas, genera en las mujeres más posibilidades de ser sujetos sociales. La acción política para la transformación social, no es sólo una manifestación en la calle, es también una transformación cotidiana de las prácticas políticas y culturales tanto en las relaciones íntimas, como políticas y ciudadanas. Desarrollar el pensamiento crítico, la pluralidad, y los mecanismos democráticos de organización, son tareas centrales de todo movimiento social democratizador.

En relación al contenido de las agendas de desarrollo, algunas nuevas dimensiones o nuevos énfasis apuntan a la complejización y radicalización del paradigma de derechos humanos, incorporando nuevos derechos frente a nuevos riesgos y a nuevas subjetividades. Son estrategias contraculturales que ponen en el centro de la visibilidad feminista la recuperación y ampliación de los derechos económicos, los más devaluados en el periodo neoliberal, y los derechos sexuales y derechos reproductivos, los más negados por los espacios oficiales, ignorados por otros movimientos y, durante mucho tiempo, los más postergados en el contenido de las agendas feministas (especialmente de la década anterior). Estas dos dimensiones nos ubican en esa perspectiva bivalente de justicia –como redistribución y como reconocimiento–. Se ha recuperado también la radicalización de la mirada feminista en relación a las democracias realmente existentes, más allá de los sistemas políticos, para extenderla a todas las relaciones sociales y a la vida cotidiana. La lucha de las feministas por la democracia es uno de los aportes más significativos a esta mirada.

³⁰ BENERÍA, Lourdes (1999) «Mercados globales, Género y el Hombre de Davos» en: La Ventana, nº 10, diciembre de 1999, pp. 1-42.

³¹ *Op. Cit.* Marcela Lagarde (2000).

Las formas de existencia de los movimientos y actores sociales en el contexto de la globalización también han cambiado. La idea de múltiples redes con nudos de sentido, que conectan demandas y luchas específicas con otras similares, generando nuevas conexiones y significados, van multiplicando y ampliando los horizontes de transformación. Sonia Álvarez³² ya hace un tiempo captó el sentido de los cambios que habían hecho de los feminismos *un amplio, heterogéneo, policéntrico, multifacético y polifónico campo discursivo y de actuación-acción. Se multiplican los espacios donde las mujeres que se dicen feministas actúan o pueden actuar envueltas no solo en luchas clásicamente políticas, sino simultáneamente envueltas en disputas por sentidos, por significados, en luchas discursivas, en batallas esencialmente culturales.*

Así, es en el contexto de la democracia global en el que se abren múltiples caminos para las estrategias generadas por el pensamiento y el activismo feminista y de organizaciones de mujeres. La toma de contacto entre el conocimiento feminista y los estudios de desarrollo, se traduce en la necesidad de reflexionar acerca del impacto del pensamiento y del movimiento feminista y de mujeres, y saber hacia dónde se encamina. La misma problemática que se planteaba desde la comunidad internacional acerca del calado de sus políticas de igualdad de género en materia de cooperación en el nuevo contexto de intervención, se refleja en la experiencia de las teorías y estrategias generadas desde el movimiento de mujeres y feminista a favor de la equidad de género: su posible estancamiento en la aplicabilidad de las metodologías y herramientas volcadas ya en el encuentro mundial de Beijing en 1995. Planteando a su vez, la necesidad de abrir procesos de creación de conocimiento desde una mirada que tenga en cuenta la experiencia del camino ya recorrido en el trabajo a favor de la equidad de género y, en este caso concreto, dentro del ámbito del desarrollo.

De esta manera, en el análisis de este estudio se trata de integrar lo relativo a la materia de género desde su base feminista, desde su compromiso con el cambio social, en el marco de la democracia radical, que inunda la política y la práctica de la cooperación al desarrollo de subjetividades colectivas que emergen como nuevos actores sociales involucrados en el logro de una sociedad global más equitativa. A su vez, se plantea revisar la estrategia feminista en la preparación de especialistas en género y desarrollo, cuya tarea no consiste únicamente en aplicar unas herramientas técnicas, sino que va unida al trasfondo que se viene aquí relatando y por tanto, supone interferir en los procesos de construcción del sujeto político y capacitar para ejercer en el papel de agente de cambio a favor de la equidad de género en el contexto multidisciplinar de la cooperación.

Respecto al caso español, ante la creciente demanda formativa que se viene produciendo acerca de las materias de cooperación al desarrollo y de género en el ámbito universitario, este estudio trata de analizar si el Magíster del ICEI (financiado por el Instituto de la Mujer y el Fondo Social Europeo) responde a esta de-

³² En VARGAS, Virginia (2008) «Las nuevas dinámicas feministas en el nuevo milenio» En Internet: http://www.flora.org.pe/pdfs/gina_nuevasdinamicas.pdf (Fecha de consulta: abril de 2009).

manda, ya que es un programa de estudios que destaca en el panorama de estudios de posgrado del Estado español. El análisis comparativo con el resto de programas internacionales ayuda a analizar los diferentes modos de acercar la cooperación, el desarrollo y el género, conocer las diferencias existentes y a partir de ahí, establecer lineamientos posibles.

Así, el contenido de esta publicación es el resultado de la investigación que trata de hacer un estudio comparativo, desde una mirada global, de algunos planes y programas de formación en Género y Desarrollo puestos en marcha desde centros universitarios de Europa, Asia y América Latina. El fin general al que obedece esta investigación es el de descubrir las estrategias más exitosas en la planificación de los estudios de postgrado especializados en ambas disciplinas.

1.2.2. Metodología empleada: selección de casos, fuentes principales de información y métodos y técnicas empleados

Selección de casos

Un paso necesario para poder realizar este análisis comparativo ha sido seleccionar los casos o estudios de postgrado del panorama internacional que resultan de interés de acuerdo a unos criterios representativos. El proceso de selección de los programas más significativos parte de un listado que aglutina la recopilación de la oferta formativa de postgrados en las materias de género y desarrollo en las diferentes regiones del planeta (Ver Anexo IV). Así es preciso primero definir los criterios empleados para la selección de casos representativos a partir de este primer listado compuesto por un total de 24 programas de estudio gestionados por distintos centros académicos, con el resultado de cinco centros seleccionados que cumplen las siguientes características:

- programas de postgrado gestionados desde centros académicos de enseñanza superior;
- programas cuyo contenido presente la diversidad de fórmulas, tanto sectoriales como transversales, que se plantean a la hora de vincular ambas áreas de conocimiento;
- programas cuyo planteamiento acerca del conocimiento de género vaya ligado a sus raíces feministas;
- programas que cuenten con cierta antigüedad o años de experiencia en la puesta en marcha de esta formación para que así se hayan recogido los resultados y las lecciones aprendidas en la práctica de esta formación;
- programas que incluyan materias emergentes relacionadas con el nuevo y cambiante contexto global (Nuevas Tecnologías de la Información, Medio Ambiente, Gobernabilidad, Migraciones, ...),
- y, por último, programas que contengan elementos diferenciadores o innovadores a la hora de presentar sus contenidos.

Teniendo en cuenta estas características y buscando una representación geográfica equilibrada que tenga las acciones formativas más significativas, han sido seleccionados un total de cinco programas de postgrado sobre género y desarrollo ubicados en tres continentes distintos: Asia, Europa y América Latina. Así en la exposición de este estudio comparativo se analizan los siguientes programas: *Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas* de FLACSO Argentina; *Maestría en Género y Desarrollo* de FLACSO Ecuador; *Maestría en Género y Desarrollo* del Instituto Complutense de Estudios Internacionales de España; *PhD/MA in Development Studies. Especialización: Women, Gender, Development* del Institute of Social Studies de Holanda y *MSC in Gender and Development Studies. Especialización: Gender, Environment and Development* del Asian Institute of Technology de Tailandia.

Una vez delimitados los casos a estudiar, las **fuentes principales** para recabar la información necesaria, así como los **métodos y técnicas** de carácter **cualitativo** empleados consistieron en:

- **Búsquedas y revisiones documentales:** La recopilación documental de los estudios previos llevados a cabo respecto a la relación entre cooperación al desarrollo con enfoque de género y el ámbito universitario. Consulta de las fuentes secundarias de información para seleccionar las experiencias más relevantes en materia de formación en Género y Desarrollo en las universidades Europeas, de América Latina y Asia.
- **Entrevistas en profundidad**, telefónicas y presenciales, a los siguientes informantes clave:
 - Personal responsable de la gestión del conocimiento en materia de género y desarrollo de los distintos programas de los centros académicos seleccionados. Se realizaron un total de cinco entrevistas en profundidad a personas responsables de la planificación y gestión de los programas de postgrado correspondientes con los cinco centros cuyo análisis será más completo. (Ver Anexo I)
 - Antiguas alumnas del *Magister en Género y Desarrollo* gestionado desde el ICEI, para conocer su opinión acerca de la utilidad práctica de los conocimientos adquiridos en esta formación al aplicarlos en el ejercicio de su trabajo diario. Se seleccionó un número representativo de ex-alumnas atendiendo a criterios relacionados con sus funciones como responsables en la ejecución de programas en materia de género en organismos de diferente naturaleza y ámbito geográfico de actuación, responsables de poner en marcha políticas y acciones de Cooperación al Desarrollo (organismos internacionales de cooperación multilateral; desde la administración pública estatal y autonómica; desde el ámbito académico como la universidad; y el tercer sector como ONG, Asociaciones, Fundaciones, etc.). Se realizaron un total de 11 entrevistas a las responsables del diseño y puesta en marcha de medidas que aúnan la igualdad de género y el desarrollo. (Ver Anexo II)

- **Grupo de trabajo de personas *expertas*** en la planificación y la gestión del conocimiento así como en las teorías y la práctica de las políticas públicas y de la cooperación internacional a favor de la equidad de género. La opinión de personas que ejercen su profesión en el ámbito de la formación de especialistas es un referente clave para conocer posibles necesidades no cubiertas, mejoras y prácticas exitosas que puedan extrapolarse a los diferentes centros universitarios que gestionan los estudios en materia de género y desarrollo. Consistió en reunir, en una sesión de media jornada de duración, a un grupo de siete personas expertas en formación en género y desarrollo para debatir sobre su experiencia y recoger así propuestas para mejorar la calidad de la formación y, además, valorar también la adecuación de los contenidos a la nueva realidad global de intervención y la utilidad de las herramientas transferidas para el ejercicio profesional como especialistas en los distintos organismos dedicados a la cooperación al desarrollo. (Ver Anexo III).

2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CENTROS Y PROGRAMAS DE POSTGRADO EN GÉNERO Y DESARROLLO SELECCIONADOS EN EL PANORAMA INTERNACIONAL. ESTUDIO DE CASOS DE ASIA, AMÉRICA LATINA Y EUROPA

A lo largo de este documento se vienen relatando entre otras cuestiones, los retos y características peculiares que resultan de aunar en una acción docente dos campos de conocimiento como el género y el desarrollo que conlleva incorporar un enfoque interdisciplinar y multidisciplinar. Teniendo en cuenta que, a la hora de poner en común las contribuciones que pueden aportarse mutuamente, queda aún mucho camino por recorrer en el terreno de la investigación y en los procesos de construcción del conocimiento para que se llegue a plasmar el resultado de su mezcla. La pregunta sería: ¿Están ambas estrategias y teorías establecidas a desarrollarse por separado de manera fragmentada? o, por el contrario, ¿ocurre que si la estrategia feminista se integra en el cuerpo de conocimientos relacionados con el campo del desarrollo se diluye y desaparece al no aplicar correctamente el *mainstreaming* de género? o ¿puede ser que existan experiencias docentes que logren presentar los conocimientos de género y desarrollo vinculados de tal manera que adquieran categoría de campo de estudio específico? La intención de este apartado es retratar de forma descriptiva y comparada los distintos programas de estudio seleccionados no para desarrollar una tipología al respecto, sino para presentar y analizar distintas fórmulas y planteamientos que se emplean para preparar a profesionales en ambas áreas de conocimiento y descubrir así qué estrategias y fórmulas existen para vincular los campos de conocimiento de género y desarrollo. Así mismo, es preciso revisar cómo se han venido recogiendo, desde la actuación docente, los avances en la construcción de un conocimiento desde otros conocimientos y bases epistemológicas que se vienen aportando desde las teorías y movimiento feminista y de mujeres, así como los cambios y evolución de los estudios

y la práctica del desarrollo. A su vez, es preciso analizar cómo se traduce en una preparación más adecuada de personas responsables de llevar este bagaje adquirido en una formación de postgrado a la práctica.

Los centros académicos cuyos planteamientos y programas se analizan en profundidad obedecen a su relevancia de acuerdo a criterios ya enumerados en el apartado metodológico de este estudio, siendo éstos los siguientes:

- *Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Área de Género, Sociedad y Políticas: Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).
- *Maestría en Género y Desarrollo*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Ecuador). Programa de Estudios de Género.
- *Maestría en Género y Desarrollo*. Universidad Complutense de Madrid (España). Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI).
- *PhD/MA in Development Studies. Especialización: Women, Gender, Development*. Universidad de La Haya (Holanda). Institute of Social Studies (ISS)
- *MSC in Gender and Development Studies. Especialización: Gender, Environment and Development*. Asian Institute of Technology (AIT, Tailandia). Gender and Development Studies (GDS): School of Environment, Resources & Development.

También se buscó diversidad respecto a la representatividad de distintas maneras en las que se puede estructurar esta formación como un curso de postgrado con entidad propia o como parte de un cuerpo troncal de conocimiento que engloba esta especialización sobre ambas materias: género y desarrollo.

Los elementos y características que se comparan y describen de los cinco programas seleccionados en esta muestra serían los siguientes: los **orígenes**; los **organismos financiadores y coordinadores**; el **alumnado**; el **profesorado** y el **programa de contenidos**.

2.1. Los orígenes. Cómo y porqué surgen cada uno de los programas de estudio analizados

Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas. FLACSO-Argentina. PRIGEPP.

La institución que ampara este programa de estudios tiene un largo recorrido en la educación superior en Ciencias Sociales en la Región de América Latina y el Caribe que se remonta a la década de los años 50 del pasado siglo:

FLACSO es un instituto de estudios de postgrado, regional, con sedes, en este momento, creo que son doce países de América Latina, y la secretaria general de FLACSO está en Costa

Rica, pero tiene muchas sedes en muchos países, es un instituto dedicado a los estudios de postgrado que se creó en los años cincuenta, en América, pero el programa nuestro se crea en la FLACSO Argentina en el 2001. (Entrevistas en Profundidad personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Los orígenes de este programa de estudios de postgrado están ligados a la trayectoria de largo recorrido de su directora, implicada desde los años 70 en los estudios de género y en la práctica del desarrollo, y que pone en marcha la idea de una formación *on-line* centrada en integrar la estrategia de género en el ámbito de las políticas públicas para incidir en el contexto del desarrollo a favor de la equidad de género, en concreto, en América Latina:

Yo he sido la creadora, con un grupo de profesores de esta área, en lo personal yo vengo trabajando en los temas de género, desde finales de los setenta, y mucho, intensamente en los ochenta, noventa, por supuesto, después, en algún momento, desde una ONG. Cuando se reabrió la democracia [en Argentina], creamos el primer programa de estudios de la mujer en la Universidad de Buenos Aires, éste fue el antecedente al programa de la FLACSO, fue un programa de estudios de la mujer que estaba situado en la Facultad del Instituto de Psicología, también era interdisciplinario, estuvo muchos años, en realidad, el programa en sí se creó en el 88-89, y lo mantuvimos hasta el 92. De ahí, yo personalmente decidí salir de la Universidad de Buenos Aires, estuve haciendo otras cosas, estuve como profesora en Estados Unidos, y luego, a la vuelta, yo tenía ya la idea de hacer un programa virtual vinculando muy estrechamente a los análisis de género, con temas de las políticas públicas y de desarrollo, por supuesto, y fue cuando creamos el área en FLACSO, porque FLACSO se prestaba mucho más a este tipo de iniciativas, una iniciativa muy cualificada, porque FLACSO es una institución muy prestigiosa en la región, y queríamos realmente contribuir a esto que se dice mucho, que es formar a una masa crítica de personas con capacidades muy altas, para incorporar el enfoque de género en todo lo que son los análisis y la transformación de las realidades sociales, económicas, morales... en este caso, de América Latina, aquí lo tratamos como un programa, virtual, que es la primera maestría virtual que implica género y políticas públicas. (Entrevistas en Profundidad personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Por tanto, los orígenes de esta formación están unidos a la trayectoria personal de su Directora cuya experiencia práctica y académica tanto con el movimiento feminista como en temas de equidad de género y desarrollo, la convierten en artífice de esta estrategia virtual para preparar a personas que incidan a partir del ámbito de la política pública. Por otro lado, el espacio que resulta más adecuado para poner en marcha esta formación es la FLACSO, como un referente en el ámbito de las Ciencias Sociales en toda América Latina:

En los años setenta, recuerdo que una profesora norteamericana, que fue en realidad la que comenzó todo este campo de conocimiento, que se llama Florence Haw, definía los estudios de la mujer como el brazo académico del movimiento de mujeres, del movimiento feminista, y yo encontré mucho sentido a eso, o sea, yo encontré que efectivamente que esa era mi

propia perspectiva sobre la producción de conocimiento, un conocimiento muy vinculado a la transformación de las situaciones de desigualdad, de injusticia, de discriminación. Es eso, hay un movimiento social, que es el movimiento feminista, movimiento de mujeres más amplio, que busca cambiar estas situaciones, y debe haber un debate en el plano de la investigación, de la formación, etc., que tiene que estar relacionado, vinculado, nutrido en este proceso de transformación, yo así concibo la formación académica (...) yo he apostado por eso, por cambiar la racionalidad, hacemos investigación en este tema y formamos a la gente, entonces, esa es un poco mi historia, y te puedo decir, está muy en la base de otras historias de América Latina, es muy difícil encontrar en América Latina, por lo menos a las personas de mi generación y las que siguen también, personas que se dediquen exclusivamente a hacer investigación sin tener una preocupación por cómo esos hallazgos pueden optimizar, mejorar, la situación de las mujeres y de equidad. (Entrevistas en Profundidad personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Así surge y se decanta el programa de formación gestionado desde el PRIGEPP, desde FLACSO en Argentina, por un enfoque que aúna las cuestiones de género y de desarrollo desde una óptica que relaciona sociedad civil, Estado y academia, siendo éste el marco desde el que se combinan ambos campos de conocimiento.

Maestría en Género y Desarrollo. FLACSO-Ecuador. Programa de Estudios de Género

Este programa de postgrado lleva en marcha desde 1999 (se encuentra en su novena edición) y, salvo en el 2001, su convocatoria se presenta de forma consecutiva cada año. En su primera edición (1999-2000) comenzó como una especialización pero fue así solo por un año, ya que en la siguiente edición tomó forma de título con autonomía propia. Sobre los motivos por los que se creó este programa, en este caso también se conecta con el pensamiento y movimiento feminista de América Latina y el proceso abierto de construcción del conocimiento para trabajar a favor de la equidad de género tanto en la elaboración de políticas públicas, como en los ámbitos de la cultura y la economía:

El Programa de Estudios de Género se inició en 1998. Su objetivo fue crear un espacio académico, hasta el momento ausente en la educación superior del Ecuador, para la producción e intercambio de conocimientos sobre las desigualdades de género en los ámbitos políticos, cultural y económico. Con ello, se buscó contribuir con el apoyo de la teoría feminista al cambio de los instrumentos analíticos de las ciencias y orientar la producción y aplicación de políticas de equidad entre hombres y mujeres, un tema que aparecía como demanda por parte del estado y de la sociedad civil y que estaba ausente. (EP personas responsables del programa de postgrado. Ana María Goetschel)

Magíster en Género y Desarrollo. ICEI-UCM (España)

En el caso del Magíster que se gestiona desde el ICEI, el impulso de este programa de postgrado se encuentra de nuevo ligado al movimiento feminista y a las instituciones públicas responsables de las políticas de igualdad como el Instituto

Español de la Mujer. Surge como un programa de formación de formadoras en el año 88 y no pasará a constituirse como Magíster Universitario hasta una década después, habiéndose producido en la actualidad un total de 15 ediciones (de las cuales, 8 de ellas han sido como Magíster), que pretenden tener una edición anual aunque esto no ha sido siempre posible debido a otras cuestiones burocráticas acontecidas durante las diferentes firmas de los convenios entre la Universidad Complutense y el Instituto de la Mujer.

El programa empezó en el año 88, cuando el Instituto de la Mujer creó su programa de cooperación internacional «Mujeres y Desarrollo» dentro del Gabinete de Relaciones Internacionales del Instituto de la Mujer teniendo este programa un área de financiación de proyectos a ONG y a organizaciones de mujeres de América Latina. Por parte de grupos de mujeres que entonces colaboraban con el Instituto y mujeres que pertenecían al movimiento feminista en España, se vio la necesidad de hacer formación en esta materia, y a raíz de eso el programa tomó otra vertiente, unida al programa de cooperación internacional «Mujeres y Desarrollo» que era para financiamiento, y que fue el programa de formación de formadoras en materia de igualdad y desarrollo. El programa de formación de formadoras tuvo su primera edición en el año 89 y de ahí ya dio el salto, empezó siendo un programa de bastantes horas, 400 ó 500 horas de formación, siempre con una parte de formación teórica en Madrid y luego unas estancias de prácticas en países en desarrollo que inicialmente eran de tres o cuatro meses, no eran más, eso se ha ido ampliando, yo creo que el Instituto ha hecho sus valoraciones al respecto, el Instituto de la Mujer, y se ha ido consiguiendo más financiamiento para el programa porque se veía que tenían buenos resultados, y bueno, un programa que a lo mejor eran 7 meses al principio y que se extiende en la actualidad hasta casi 11, las chicas, las mujeres que lo cursan están casi 11 meses en el programa. (EP personas responsables del programa de postgrado. Dulce Mayo)

En particular, estos estudios de especialización obedecen a la institucionalización de una estrategia feminista y a la alianza que existe de fondo entre las instituciones gubernamentales responsables de las política de igualdad y las organizaciones de mujeres de este territorio, que se unen para llevar a la práctica, en este caso a través de la docencia, las demandas del activismo feminista en materia de desarrollo y cooperación internacional. Esta simbiosis del conocimiento feminista y la universidad resulta en la práctica en una acción formativa que parte como un curso de *formación de formadores* y alcanza el nivel de postgrado de la mano del ICEI en el año 1999, en un proceso de validación de la experiencia en la gestión de formación de especialistas en género y desarrollo por parte de las instituciones responsables de su puesta en marcha y financiación.

MA in Development Studies. WGD. Universidad de La Haya (Holanda). ISS

Este programa de estudios lleva en marcha desde 1978, primero se constituyó como parte de una especialización y ya, desde 1981 en adelante, toma la forma de programa de postgrado específico. De manera que, desde entonces y hasta el día de hoy, se ha venido desarrollando de forma interrumpida durante un total de 27 años.

El *Institute of Social Studies (ISS)* se crea en la década de los 50 por la institución holandesa que concentra la actuación en cooperación internacional para el desarrollo de las universidades de este país (*Netherlands Universities Foundation for International Cooperation*, NUFFIC), obedeciendo a la necesidad que surge en el contexto histórico de este periodo postcolonial, de formar al funcionariado de las antiguas colonias en materia de planificación estatal y administración de acuerdo a la situación y las relaciones internacionales en esta nueva era. El ISS surge como una institución dedicada exclusivamente a los estudios de postgrado en lengua inglesa y como una vía para promover el conocimiento holandés con marca distintiva en la educación superior relacionada con los problemas del desarrollo. Los debates predominantes en los estudios de desarrollo generados en la década de los 70 (sobre modernización, relaciones de dependencia en el nuevo orden económico, etc.) fundamentan un enfoque multidisciplinar/interdisciplinar que impulsa la apertura desde el ISS hacia una clientela más diversa que incluye tanto organizaciones del activismo social como del ámbito académico.

La Conferencia Mundial de la Mujer de la ONU de 1975 significa un punto de referencia para los estudios de mujeres y de desarrollo dando voz a los movimientos de mujeres. Además guarda una relación directa con este programa de estudios, ya que Mia Berden, a quien señalan como la precursora de esta formación, es quien planta la piedra fundacional del mismo dos años después de haber participado en dicha Conferencia. Así, el WGD resulta de una Asamblea Internacional de Mujeres organizada en 1977 en Holanda por académicas del ISS que habían asistido a dicha Conferencia y que participan, a su vez, en el movimiento de mujeres. De esta Asamblea Internacional de Mujeres parte una contundente recomendación dirigida al ISS para que incorpore los debates sobre Mujeres y Desarrollo como un campo de estudio y como un área de producción de conocimiento genuina y de relevancia política. Así por primera vez, en el curso académico 1978-1979 se ponen en marcha dos módulos de contenido sobre Mujeres y Desarrollo dentro un programa de postgrado denominado *Estudios Comparativos del Trabajo*. La forma que va tomando hasta constituirse como una especialización concreta dentro del programa de postgrado de desarrollo nos la describe una de las personas implicadas en este proceso:

Después de varias discusiones sobre integración o autonomía (el debate acerca del mainstreaming de género de los 90), la recomendación oficial a favor de la integración fue un reto para estudiantes y el personal del centro y, después de una extensa confrontación, se estableció un Máster completo sobre Mujeres y Desarrollo de 18 meses de duración. El programa tenía un carácter distintivo: una fuerte perspectiva del pensamiento y movimiento feminista, la crítica al androcentrismo y el compromiso de desarrollar un conocimiento no solo desde una base feminista sino también que tenga en cuenta la diversidad cultural y la importancia de incorporar la perspectiva que proviene de los países del Sur. (...) Por entonces, el término de «intersectorialidad» se entendía como una nueva contribución a las teorías feministas, en los 70 y 80 en el WGD se empleaban enfoques que enfatizan las imbricaciones de las relaciones de género en otras estructuras de desigualdad y de la diferencia y por tanto, integralmente vin-

culados con los cambios en la economía política global y las políticas de desarrollo. Por entonces y en un sentido pedagógico, había una interacción cercana entre estudiantes y personal del programa asegurando la participación y consulta democrática, una cultura de solidaridad. Esto proporcionó la fuerza necesaria para luchar, para conseguir la legitimación externa en términos de reconocimiento como un campo de estudio y con la importancia suficiente como para contar con una ubicación autónoma. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

En definitiva, de este proceso de debate en la comunidad académica motivado desde el impulso de las inquietudes feministas y de los movimientos de mujeres, se constituye un programa de postgrado que destaca por partir directamente del encuentro entre los estudios feministas y los estudios de desarrollo:

De esta manera el programa «Women and Development», que así fue como se llamó en aquel tiempo, era una combinación única de los estudios feministas y los estudios de desarrollo, con una visión que sintetizaba las inquietudes activistas y académicas. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

MSC in Gender and Development Studies. Especialización: Gender, Environment and Development. AIT (Tailandia). GDS (School of Environment, Resources & Development)

Este programa de postgrado se pone en marcha por primera vez en 1997, denominándose entonces *Gender and Development Studies*. El AIT es una universidad dedicada específicamente a estudios de postgrado y no depende de ningún gobierno. Fue creada como parte de un acuerdo entre las naciones del sureste asiático en 1959, en gran parte como un instituto tecnológico que formara a profesionales en el ámbito de las ingenierías. Desde entonces, este centro universitario evoluciona incorporando otras áreas de conocimiento como género y desarrollo:

Desde 1959 nos hemos ido involucrando en otras áreas de estudio: existe una escuela de administración, una escuela de recursos medioambientales y desarrollo, y dentro de esta última escuela, existe un campo de estudio, o departamento, sobre los estudios de género y desarrollo. Así, desde el principio nos hemos centrado por completo en el campo de los estudios de desarrollo, teniendo en cuenta el género como algo central y estudiando los contextos de desarrollo, mirando principalmente hacia los procesos de desarrollo de Asia. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Los motivos que les llevan a desarrollar un programa de postgrado centrado en estas materias tienen relación con las prioridades en las políticas de desarrollo y de la comunidad internacional en la década de los 90, además de las redes académicas en la que participa este centro y las necesidades de sus contrapartes en el territorio asiático:

Hubo muchas razones, no solamente una, porque también en el ámbito del desarrollo en los 90 aumentó la preocupación por las cuestiones de género y por las capacidades neces-

rias para realizar un análisis de género y el AIT está comprometido con los programas de desarrollo y, por tanto, también lo está con las organizaciones internacionales. Así que, por un lado, existía una demanda de la comunidad de donantes del ámbito del desarrollo como un todo, esa es una razón. Otra razón sería la red de la que AIT forma parte, tenemos desde el principio, colaboraciones con Institutos dedicados a los estudios de desarrollo como el de La Haya o el Reino Unido, algunos de los miembros de este centro en los años 90 construyeron esos vínculos y los resultados fueron algunas publicaciones e investigaciones conjuntas sobre género y de ahí es de donde surgió la propuesta de constituir un departamento específico llamado «Gender and Development Studies». Así también, por último, obedece al interés que provenía de los organismos socios del AIT dentro de la región asiática acerca de la materia de género. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Este programa surge en el contexto asiático partiendo del enfoque de género y desarrollo como un campo autónomo de conocimiento, estando impulsada por los avances alcanzados por la comunidad internacional (tanto académica como de otros actores de la cooperación), que asume la estrategia feminista para el desarrollo y, por otra parte, relacionándose también con nuevas líneas emergentes de trabajo que produce el contexto actual de globalización en la zona asiática (el sector de Nuevas Tecnologías y de la Información, los flujos migratorios, el tráfico de personas, los procesos de urbanización, etc.).

Para cerrar este primer punto que reúne los relatos del proceso de creación de diversos programas de postgrado cuyas líneas vertebrales de trabajo son los conocimientos de género y desarrollo, es relevante sintetizar que los motivos que impulsan su puesta en marcha en distintos centros de enseñanza superior, parecen deberse a la demanda de estudios que incorporen la estrategia feminista al ámbito del desarrollo, así como a la asociación resultante entre las instituciones académicas, organismos donantes con competencias en cooperación al desarrollo y equidad de género, y el conocimiento y las estrategias generadas por el movimiento de mujeres y feminista. Los programas pioneros que reflejan esta fructuosa asociación entre academia, instituciones y conocimiento feminista, se ubican en el territorio europeo, llevando la delantera el Máster del ISS en La Haya, que se remonta a los años 80. Aunque los antecedentes del desarrollado en la FLACSO de Argentina se retrotraen a finales de los años 80, el programa de postgrado concreto no se crea hasta 2001. Así, en relación al marco de la política internacional de desarrollo, si tomamos como medida de referencia las Conferencias Mundiales de la Mujer de Naciones Unidas, los programas de estudio europeos aparecen antes de la celebrada en Beijing en 1995 centrada en la estrategia de *mainstreaming* de género y ya, tras los acuerdos alcanzados en esta Conferencia por la comunidad internacional, toman forma los programas de formación de postgrado de especialistas en género y desarrollo en centros universitarios ubicados en países de Asia y América Latina. Los inicialmente constituidos guardan una relación más directa con la primera de las Conferencias Internacionales de la Mujer de Naciones Unidas celebrada en 1975 en México, así como con los debates posteriores de la comunidad internacional en materia de equidad de género y políticas de desarrollo. Los centros que ponen en marcha programas de postgrado que vinculan los conociemien-

tos de género y desarrollo en Ecuador y Tailandia responden a las dinámicas de la intervención en materia de desarrollo que, tras la Conferencia de Beijing, son impulsadas por la comunidad internacional. Pero en definitiva, todos ellos, obedecen al empuje de los movimientos feministas y de las organizaciones de mujeres que participan y se manifiestan a través de los encuentros internacionales, así como también son fruto del trabajo de mujeres involucradas en el activismo social y académico.

Las áreas de conocimiento que agrupan los diversos programas de postgrado aquí expuestos no se centran exclusivamente en vincular los conocimientos de género y desarrollo, sino que articulan la estrategia de género en otros ámbitos de incidencia y líneas de trabajo emergentes relacionadas con la práctica del desarrollo como son las políticas públicas y la gestión de los recursos medioambientales. La evolución de los contenidos iniciales que predominan en los centros universitarios estudiados, adoptan las líneas de trabajo aportadas por los movimiento de mujeres y los estudios de feministas y de género a la práctica del desarrollo, llegando algunos a plantear un campo de estudio autónomo que resulta de la unión de ambas estrategias (feminista y de desarrollo), pero también, integrando el género a su vez al tronco de las disciplinas principales que se tratan (Desarrollo, Políticas Públicas, Medio Ambiente,...). Además, estos programas tienen en cuenta el enfoque intersectorial y la perspectiva de otras regiones geográficas a la hora de definir los planteamientos de esta formación.

2.2. Organismos financiadores y coordinadores de la formación

En este apartado del estudio se presentan de forma descriptiva las organizaciones implicadas en la financiación, gestión y coordinación de cada programa:

Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas. FLACSO-Argentina. PRIGEPP

El programa tiene una financiación autónoma procedente de la matrícula del alumnado y una subvención de la Unión Europea que lo apoya desde el año 2001. Su gestión es autónoma y la coordinación depende del personal profesional y académico de la propia Flacso.

Nosotros montamos la plataforma y el programa, originalmente en el 2001, con un subsidio, con un fondo que logramos, por parte de la Unión Europea, que lo veníamos gestionando desde hacía varios años, pero no habíamos tenido suerte, y bueno, se pudo dar, porque obtuvimos ese fondo en aquel momento, que nos permitió todo un desarrollo tecnológico para poder montar nuestra propia plataforma y también todos los contenidos curriculares y todo el equipamiento que necesitaba, que necesita, un programa de este tipo, que es un programa complejo, porque tiene un diplomado, y luego una maestría, y toda una serie de actividades colaterales, de investigación, también de trabajo de formación continua, y eso nos permitió a nosotros ese fondo, armar toda la infraestructura del programa y encontrar a los profesores (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Maestría en Género y Desarrollo. FLACSO-Ecuador. Programa de Estudios de Género

El programa se financia con el apoyo de la propia Flacso y se autogestiona con el dinero derivado del pago de matrículas de alumnos y alumnas. Al igual que ocurre en la Flacso de Argentina, tanto la gestión como la coordinación del programa dependen de su personal académico y profesional.

Magíster en Género y Desarrollo. ICEI-UCM (España)

En este caso, el programa de formación, a pesar de haber contado con diferentes organizaciones para su coordinación académica (siendo desde las últimas 8 ediciones coordinado desde la Universidad Complutense) siempre ha tenido el apoyo íntegro del Fondo Social Europeo y el Instituto de la Mujer de España para su realización, estando las alumnas becadas de manera completa tanto en la propia matrícula académica como en su estancia en Madrid, incluyendo los desplazamientos a los países de pasantía (y su correspondiente estancia) y contando además con un seguro médico. Durante dos años (2005 y 2007, correspondientes a las 14 y 15 edición respectivamente) tuvo también un convenio y apoyo de la Fundación Carolina dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del gobierno español para dar posibilidad a 4 becas en sendas ediciones para mujeres latinoamericanas que a su vez contaban con una beca completa para la realización del programa incluyendo, en estos casos, la realización de una pasantía en organismos e instituciones españolas.

A su vez, el Fondo Social Europeo, distribuye los apoyos para la financiación de las becas en función de tres objetivos que tienen un criterio de fortalecer a las regiones del Estado español más desfavorecidas económicamente aportando diferentes cantidades según el lugar de donde procedan las alumnas (el resto de dinero es aportado por el Instituto de la Mujer), constituyéndose además como una acción positiva para mujeres (dentro de los fondos destinados a la igualdad de oportunidades) con el objetivo de equilibrar la ocupación de puestos de responsabilidad por mujeres en el ámbito de la cooperación al desarrollo que tradicionalmente y mayoritariamente ha sido ostentado por hombres:

Los fondos que procedían y que son los que hay ahora para la financiación del programa, son fondos del Fondo Social Europeo, es dinero del Fondo Social Europeo para temas de igualdad de oportunidades, y están destinados a mujeres, digamos, las destinatarias, las beneficiarias son mujeres... (EP personas responsables del programa de postgrado. Dulce Mayo)

Debido a su íntegra financiación por diferentes instancias oficiales (Instituto de la Mujer, Fondo Social Europeo y durante dos años por la Fundación Carolina), la gestión y justificación de los fondos tiene un proceso complejo de tramitación, debiendo ajustar los requerimientos burocráticos de la propia universidad con los plazos y exigencias del resto de instituciones.

El programa tiene una dificultad intrínseca muy seria, que es la coordinación de administraciones en su gestión. Es muy complicado que las administraciones, aunque sea una administración única la española, pues los tiempos que lleva el instituto de la mujer, los tiempos que lleva la universidad y los tiempos que lleva una financiadora externa, pues cada una tiene sus plazos... eso es muy complicado y tiene su mérito para una adecuada gestión (EP personas responsables del programa de postgrado. Dulce Mayo)

Respecto a la coordinación académica del programa, ésta se sistematiza por personal adscrito a la Universidad Complutense y al ICEI, aunque se produce un lineamiento con los criterios del Instituto de la Mujer para la contratación del personal necesario en la compleja gestión a la que se hacía referencia. Así mismo cuenta con un Comité de Seguimiento compuesto por personal de ambas instituciones y con un Comité de Dirección que supervisa y acompaña en la toma de decisiones de la coordinación.

MA in Development Studies. WGD. Universidad de La Haya (Holanda). ISS

Este programa, inicialmente, contó con el apoyo económico del gobierno holandés (concretamente de su Ministerio de Cooperación) pero desde el año 2000, al vincularse de manera más estrecha con la universidad, se autofinancia con la matrícula del alumnado, contando con apoyos puntuales de otras convocatorias de financiación de investigación de las Naciones Unidas o el Ministerio de Cooperación holandés según los diferentes proyectos que se elaboran. Así mismo, apoyan a otras universidades en países en desarrollo que trabajan en el ámbito del fortalecimiento de capacidades. Tanto la gestión del programa como su coordinación académica dependen directamente del propio ISS adscrito a la Universidad de La Haya.

Otra área de colaboración con la cooperación al desarrollo es a través del fortalecimiento de capacidades y los proyectos de investigación. Existen importantes proyectos de cooperación que se ubican en las líneas de formación que fueron fundadas por la DGIS y por organizaciones de la ONU. Además la DGIS también apoya las colaboraciones con otras instituciones académicas centradas en proyectos de fortalecimiento de capacidades. Colaboramos con la «University of West Indies», también en Sudán, y la «University of Namibia», así como el Departamento de estudios de mujeres de la «University of Dhaka» y el «Women's Research and Training Centre» de «Aden University» (Yemen). (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

MSC in Gender and Development Studies. Especialización: Gender, Environment and Development. AIT (Tailandia). GDS (School of Environment, Resources & Development)

La financiación de este programa formativo procede de la comunidad internacional de donantes (Naciones Unidas y Fondos de Cooperación Bilateral), recibiendo el alumnado diferentes becas y ayudas para su realización. La gestión de

los fondos se realiza de manera autónoma y la coordinación académica procede de la GDS.

Somos una institución autónoma, así que dentro de la actividad docente que se desarrolla, los-as estudiantes precisan estar respaldados-as por becas (de forma parcial o completa) de organizaciones de la comunidad de donantes. Además de la actividad docente hacemos investigación a través de colaborar en la realización de proyectos con estas organizaciones. En tercer lugar, realizamos lo que denominamos «actividades de alcance» en las que hacemos formaciones especializadas como en capacidades de liderazgo,... también hacemos evaluaciones o asesoramiento para algunas de estas organizaciones. (EP personas responsables del programa de posgrado, Bernardette Resurrección)

2.3. El alumnado

Es preciso ahora, a través de los diferentes programas analizados, ver a qué tipo de alumnado van dirigidos cada uno de ellos y los diferentes argumentos y criterios de selección y de adjudicación de becas y ayudas que se esgrimen en torno a este punto.

Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas. FLACSO-Argentina. PRIGEPP

Dentro de los criterios de selección del alumnado del Prigepp, se encuentran por un lado criterios académicos y profesionales (experiencia laboral, expediente académico y formativo) pero también se tienen en cuenta las solicitudes que proceden de países con menos recursos y oportunidades de formación. Así mismo, también este programa trata de apoyar a las y los miembros de organizaciones de mujeres de base que a su vez podrán compartir y optimizar la formación recibida en dicho programa una vez finalizada. Destaca la diversidad de países de procedencia del alumnado, aunque uno de los criterios es que éstos y éstas dominen el español como lengua principal del posgrado.

Las becas las da FLACSO directamente en la mayoría de los casos, hemos conseguido a veces, algunas becas que da UNIFEM para el seminario de economía y género, pero en general las becas las damos nosotros, ¿qué criterios tenemos?, básicamente tres, el primer criterio, es un criterio elemental, y es un análisis de los currículos de la gente que aplica, tiene que tener las becas, tiene que tener la formación que se requiere, es una formación completa de grado, tiene que tener al menos cinco años de experiencia profesional, eso es un primer criterio muy básico, el segundo criterio que tenemos es que, priorizamos participantes de países con muchos menos recursos dentro de la región, y va cambiando, va rotando, a veces, por ejemplo, priorizamos algunos países de la región andina, en otra corte, podemos priorizar países de Centroamérica, pero siempre países que tienen menos ingresos per cápita, o sea, dentro de las subregiones y países, ahí está. Y el tercer criterio es que priorizamos mucho, también, cuando

se anota un grupo, un grupo de una institución, sí, cuando la institución respalda a las personas para que hagan este programa, y entonces nosotros recibimos una nota de la institución, diciendo que la formación que van a realizar dentro de PRIGEPP luego va a ser aprovechada por la institución (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Maestría en Género y Desarrollo. FLACSO-Ecuador. Programa de Estudios de Género

El criterio de selección de esta maestría, por un lado, es multidisciplinar, ya que trata de dar cabida a diferentes carreras y estudios en los que de igual manera es preciso transversalizar la perspectiva de género:

El objetivo es transversalizar el género en todos los espacios. En este sentido, aceptamos estudiantes de distintas carreras. También hay que tomar en cuenta que si bien hay un criterio selectivo, todavía no podemos escoger al alumnado. Al comienzo había mayor número de estudiantes ya que existía una demanda del estado por este tipo de formación. En la actualidad las y los candidatos vienen más bien desde su propia iniciativa. Sin embargo, en los últimos años hemos tenido un número regular de estudiantes (alrededor de 15 estudiantes por convocatoria). (EP personas responsables del programa de postgrado. Ana María Goetschel)

Igualmente que ocurría en Flasco Argentina, se tienen en cuenta otros criterios de apoyo a diferentes regiones más desfavorecidas, y a personas que sufran algún tipo de discriminación que no sea exclusivamente de género (indígena, discapacidad, etc.):

Seguimos los lineamientos de Flasco: rendimiento académicos en pregrado, condición socio-económica y criterios de discriminación positiva (indígena, afrodescendiente o en condiciones de discapacidad). También se becan estudiantes que vienen de universidades públicas y/o de otras regiones del país. (EP personas responsables del programa de postgrado. Ana María Goetschel)

A pesar del aumento de hombres en dicho postgrado, todavía su presencia es minoritaria, y continúa siendo una asignatura pendiente el aumento de la cuota masculina de participación:

Nos interesa sobremanera tener estudiantes hombres porque en las distintas convocatorias hemos tenido únicamente mujeres. Hemos logrado en la última maestría tener tres hombres. En los diplomas es distinto. En el último diploma de Desarrollo y Género tuvimos hombre y la mitad mujeres. (EP personas responsables del programa de postgrado. Ana María Goetschel)

Magíster en Género y Desarrollo. ICEI-UCM (España)

Los criterios de selección del alumnado en este programa formativo vienen directamente condicionados a la recepción de una de las 25 becas ofertadas por el Instituto de la Mujer y apoyadas financieramente por el Fondo Social Europeo. El programa va dirigido a 25 mujeres de nacionalidad europea residentes en el Estado

Español que estén en situación de desempleo (ya que se trata de una política formativa para el aumento de oportunidades laborales), con una licenciatura y con una previa trayectoria profesional en los ámbitos del género y/o el desarrollo. Uno de los méritos a considerar también es el conocimiento de otros idiomas diferentes al español.

Así mismo, se priorizan aquellas zonas territoriales con menos desarrollo y oportunidades laborales y la edad mínima para poder postularse es de 25 años. Al tener el Magíster una fase de pasantía, se requiere de un certificado médico que permita a las alumnas seleccionadas cumplir con todas las fases del programa, ya que deben tener las mínimas condiciones psico-físicas que el programa requiere en todas y cada una de las fases.

En el programa del ICEI destaca la singularidad del proceso de captación y selección de las alumnas. En sus orígenes este Magíster priorizaba un perfil más académico que con el tiempo ha ido relativizándose (sin perder su importancia) para dar cabida también a mujeres que no sólo tienen un alto perfil académico, sino también experiencia en terreno y con unas trayectorias ya formadas en los ámbitos de la cooperación y/o el género, que tienen actitudes y aptitudes muy concretas orientadas a ocupar la diversidad de opciones profesionales donde ejercitarse profesionalmente tras el Magíster. Además, las alumnas superan un proceso largo y complejo de selección con varias fases³³. Todo eso configura una excelencia en las alumnas que marca un nivel de partida muy superior a otros programas en que el único requisito es haber terminado una carrera y haberse preinscrito.

El magíster va dirigido sólo a mujeres ya que forma parte de una de las acciones positivas llevadas a cabo desde la Unión Europea para lograr la equidad de género y la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el ámbito de la cooperación al desarrollo. El programa se considera una acción positiva: su objetivo es contribuir a formar y capacitar a 25 mujeres para investigar y trabajar, desde una perspectiva de género, en el campo del desarrollo y de la cooperación internacional. Por lo tanto, está restringido a aquellas mujeres que cumplan los requisitos enunciados, que percibirán una cuantía mensual y un seguro médico durante todas las fases del programa. Esto supone la nota distintiva de éste frente al resto de las ofertas formativas:

Para escoger las alumnas aquí había siempre unos criterios que eran públicos, digamos, criterios que en su mayoría no pueden ser puestos por las coordinadoras, y que atienden al Fondo Social Europeo para beneficiarias de sus fondos: ser mujeres, mayores de tal edad, en paro o desempleadas, de la Unión Europea, pues son criterios del Fondo Europeo que vienen fijados (...) Siempre fue un grupo de 25 mujeres... hubo en la segunda o tercera edición, si mal no recuerdo (...) se incorporó una cuota masculina, que en total entre las dos ediciones serían unos 6 ó 7 hombres y, a partir de la tercera edición, ya no se volvió a contemplar la posibilidad de la incorporación masculina, o sea, que el programa ha tenido, si ya han pasado,

³³ El proceso de selección del alumnado participante es muy complejo: tras la recepción de candidaturas, la baremación de los expedientes y la elaboración de los pertinentes listados, las 50 mujeres con mejores baremos se someten a una entrevista personal de la que finalmente se eligen a las 25 seleccionadas, en un lapso temporal de unos tres meses.

a lo mejor ya llevamos 500 mujeres, no sé, o 450, ha habido 6 ó 7 hombres en este tiempo. (EP personas responsables del programa de postgrado. Dulce Mayo)

Ésta es una característica que genera un amplio debate cuyo cambio estratégico generaría la necesidad de nuevos planteamientos en su diseño y metodología actuales:

Luego el tema de: ¿para quién? También esto hay que ver. En el Magíster del Instituto de la Mujer [y del ICEI] es el debate eterno, si hombres sí u hombres no, independientemente de cómo nos situemos y por qué pero eso tiene incidencia en la metodología y en los énfasis que vamos a poner, no son las mismas necesidades y quienes hemos estado implicadas en formación sabemos que por las experiencias de hombres y mujeres, el tiempo y las necesidades son diferentes y tampoco quiero esencializar pero hay que planteárselo. (Grupo de Expertas, Natalia Navarro)

MA in Development Studies. WGD. Universidad de La Haya (Holanda). ISS

Los criterios de selección de las y los estudiantes en este programa vienen a redundar un poco en la línea de los anteriores, considerando fundamentales el recorrido académico y profesional de las personas candidatas así como su motivación y aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.

No hacen distinción en el sexo ni en la nacionalidad, sino que se valoran méritos académicos y laborales. En los últimos años se han ido incorporando al programa cada vez más alumnos frente a la mayoría femenina que caracterizó los primeros años de postgrado. Tratan de que la diversidad sea un elemento central en todos los programas formativos del ISS, incluyendo una amplia gama de carreras universitarias y de bagajes profesionales.

Es esencial que los y las estudiantes que se presentan como candidatos tengan un bagaje ya sea en materia de desarrollo o el activismo social o al menos estén interesados en trabajar en estas áreas. Inicialmente al programa asistían predominantemente mujeres, los varones no se incorporaban a los cursos ofrecidos por el WGD pero aún así había algunos. Esto ha cambiado actualmente (suele haber unos 2 ó 3 varones, a veces 4 hombres, con aproximadamente 12 ó 14 mujeres). Ha habido un aumento de varones que solicitan la admisión en el programa. Esto es un reflejo primero, de las oportunidades laborales así como del cambio experimentado en el enfoque del discurso acerca de género y desarrollo involucrando más activamente a los varones en los programas y políticas de igualdad de género. Hemos tenido excelentes estudiantes varones que han realizado muy buenas tesis de investigación. Ellos tienen que encarar risitas y bromas por formar parte del programa WGD porque es visto como femenino y una materia «blanda» pero se defienden empleando la información dada en las clases. Los recientes avances de las teorías feministas también colocan a los hombres en una posición más central y cuestiona la literatura dominante. Ésta tiende a tratar a las mujeres y a los hombres como grupos homogéneos donde las mujeres son vistas normalmente como víctimas y los hombres como perpetradores. Ahora ponemos de relieve los temas de masculinidad y

su significado para los resultados de los procesos de desarrollo (esto es, se presenta así una mirada de género más que centrada exclusivamente en las mujeres).

No perseguimos un equilibrio en el sexo de las personas que se incorporan al programa porque lo que es realmente importante es que quienes asistan estén interesados y comprometidos, así que la selección es un cuidado proceso basado en los niveles académicos y experiencias relevantes en el terreno de la cooperación al desarrollo. A su vez, intentamos asegurar un equilibrio en cuanto a la representatividad geográfica ya que gran parte del aprendizaje en el máster proviene de la interacción entre los y las estudiantes. No obstante venimos trabajando para y con éxito en que exista un equilibrio en el cuerpo de estudiantes en todo el ISS. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

MSC in Gender and Development Studies. *Especialización: Gender, Environment and Development. AIT (Tailandia). GDS (School of Environment, Resources & Development)*

Algunos criterios distintivos de este programa son su carácter eminentemente internacional al contar con alumnos y alumnas procedentes de países de toda Asia. Se trata de favorecer al alumnado procedente de países en desarrollo o menos favorecidos dentro de la región, siendo exigido un alto nivel de inglés hablado, escrito y de comprensión lectora. Así mismo, al igual que el resto de programas de postgrado, los méritos académicos y profesionales son tenidos en cuenta, valorando los mejores expedientes y las trayectorias vinculadas a las temáticas propias de este programa.

Nuestro alumnado proviene de toda Asia, no solo de Tailandia. Hay personas del Sur de Asia como de la India, Pakistán, Sri Lanka, Bangladesh, así como de otros países como Malasia, Indonesia, Vietnam, Camboya,... Así que somos un postgrado genuinamente internacional. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

La concesión de becas y ayudas es valorada por la comisión de donantes, teniendo en cuenta todos los criterios expuestos.

Normalmente los donantes de la comunidad internacional están buscando impulsar candidaturas que vienen de los países en vías de desarrollo y con desventajas en los niveles de formación, especialmente aquí en el sureste asiático, países como Camboya, Laos, Myanmar, Vietnam, etc. en el Sur de Asia países como Bangladesh, Nepal, Sri Lanka, etc. Pero a este respecto tenemos también nuestros propios criterios internos, deben tener un nivel de inglés «Proficiency», deben de estar por encima de la media o al menos entre de los cinco mejores o al menos de las diez mejores personas en su curso pre universitario. Tomamos todas estas cuestiones en consideración. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Tras esta breve descripción de los cinco programas seleccionados, se observa que salvo en el gestionado desde el ICEI, no existe distinción en la admisión del alumnado de acuerdo al sexo, ni se persigue una representatividad proporcionada, mediante la dotación de alguna ayuda económica u otro tipo de incentivo. En la

mayoría de los casos, los centros académicos priman otros criterios selectivos relacionados con el perfil académico y experiencia así como, a la hora de dotar de ayudas, prevalece la procedencia geográfica antes que el sexo, produciéndose un aumento paulatino de los varones que cursan estos estudios. Respecto a esta cuestión destacan las reflexiones que desde el ISS resultan de su experiencia: reconocen un aumento de la demanda de esta preparación por parte de los varones debido a que se da una creciente oferta laboral de este perfil; a su vez, a la hora de seleccionar a los y las candidatos-as, destacan que así ponen el énfasis en el compromiso con el trabajo a favor de la equidad de género y en su preparación y bagaje. Así también, desde el ISS valoran la incorporación de nuevas temáticas al programa de formación (como los contenidos relacionados con *masculinidades*) debido a la entrada de varones.

Por otra parte, la otra alternativa la configura el programa del ICEI ya que es un hecho que destaca en este apartado, como el único postgrado sobre género y desarrollo que se caracteriza por la ausencia de hombres. Como se viene explicando, esto se debe en gran parte a la naturaleza de este programa como resultado de una política específica dirigida a mujeres que obedece, a su vez, a la necesidad de preparar a especialistas comprometidas con el cambio social necesario para que apliquen las estrategias feministas en el ámbito del desarrollo y a equilibrar la ocupación de puestos de responsabilidad en el ámbito del desarrollo por parte de mujeres. Los impactos de esta acción positiva en los últimos ocho años han sido evidentes tanto en la cooperación española como en la cooperación multilateral.

2.4. El profesorado

Otro de los apartados con un interés comparativo para esta investigación es la participación y calidad del profesorado colaborador en los diferentes programas formativos, así como el seguimiento y acompañamiento académico que se realiza en todos y cada uno de éstos.

Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas. FLACSO-Argentina. PRIGEPP

El profesorado de este programa es eminentemente Latinoamericano, aunque poco a poco va teniendo la colaboración de países de otras regiones. Así mismo se busca una calidad académica y profesional que proceda de diversas disciplinas científicas y de diversos ámbitos de aplicación. En todos los casos, se pretende tener un balance entre los saberes y conocimientos teóricos intercalándolos con la diversidad cultural y profesional de las y los docentes. Se hace una estricta revisión de los currículos ajustándolos a la idoneidad de la temática a impartir.

Porque buscamos, y no siempre lo conseguimos, una combinatoria entre la calidad académica de los profesores, también, que sean de distintos países, o sub regiones de América La-

tina, y también, en muchos casos, que los conozcamos personalmente y que sepamos su idoneidad, su responsabilidad profesional, esto no es tan fácil, porque muchas veces terminamos prevaleciendo mucho a los profesores del Cono Sur. (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Maestría en Género y Desarrollo. FLACSO-Ecuador. Programa de Estudios de Género

En el caso del programa ecuatoriano, se priorizan los expedientes y trayectorias académicas del profesorado exigiendo una formación de posgrado en todos los casos para los y las docentes, y preferiblemente que tengan doctorados. Así mismo, se tienen en cuenta las trayectorias profesionales que combinan los conocimientos teóricos con la práctica y la aplicabilidad de las diferentes disciplinas. Esos criterios son fundamentales para asegurar el éxito académico y el rigor que precisa un postgrado de estas características.

El criterio para seleccionar al personal es tomar en cuenta sobre todo su capacidad académica y claro, mucho mejor si tiene experiencia práctica, En ese sentido, se acoge al criterio institucional de Flacso de contratar personal que tenga de preferencia. Titulación superior de cuarto nivel (doctorado) y como mínimo maestría. Esto influye de manera directa en la calidad de nuestra formación. (EP personas responsables del programa de postgrado. Ana María Goetschel)

Magíster en Género y Desarrollo. ICEI-UCM (España)

El profesorado del Magíster del Icei se caracteriza principalmente por tener excelencia académica pero también profesional, es decir, que en muchas ocasiones se trata de combinar conocimientos técnicos pero que partan de la experiencia aplicada. Se trata de un profesorado diverso, procedente de diferentes universidades del Estado Español y de diversos ámbitos de la cooperación: consultoras nacionales e internacionales, integrantes del movimiento feminista y de mujeres internacional y nacional y también profesorado vinculado a la Universidad Complutense.

Durante años fue difícil encontrar que el profesorado invitado combinara análisis de género en las diferentes disciplinas impartidas, pero poco a poco eso ha ido cambiando contando además, con profesoras que han sido en algún momento alumnas del propio programa, dándole a éste un refuerzo sobre el propio impacto de la formación. Así mismo, el programa contempla cada edición contar con al menos tres docentes que procedan del ámbito internacional vinculado con el desarrollo y el género, para así ir disminuyendo la brecha entre el género y el desarrollo. Igualmente, el profesorado procedente de la academia tiene un amplio currículum académico de docencia y doctorado.

La selección del profesorado era más una cuestión del Comité de Dirección. Dependía un poco de varios factores, es decir, cuando empezó el programa tampoco había en España tanta gente que pudiera dar clases sobre género y desarrollo, y ahí se veía un poco cuál era la

relación de género y desarrollo en el programa. (...) Al principio se daba algo de género por aquí y de desarrollo por allá. La idea de la coordinación era traer a las personas que más supieran del tema que había que dar, pero era difícil encontrar que la persona que más supiera sobre el tema que había que dar lo hiciera incorporando género. Entonces, sí que han sido, como ha sido nuestra cooperación, nuestra academia, unos conocimientos separados y saber de desarrollo, en la mayoría de los casos, significaba no saber nada de género... Eso ha cambiado bastante y ese cambio también ha hecho que el grueso del profesorado que se ha mantenido en el programa haya sido, en general, quienes tenían conocimiento de temas de género, pero sí que el hecho de que hubiera gente que procedía de otros ámbitos de desarrollo que no venían con género incorporado sí que ha ido cambiando. Entonces, ahora ya es más fácil encontrar gente que te supiera dar técnicas participativas y perspectiva de género, o pobreza y perspectiva de género, mientras que al principio teníamos que traer al experto en pobreza y el género añadirlo nosotras, quiero decir, meterlo entre las propias alumnas (...) La coordinación no sólo ha traído profesoras que desde sus orígenes estaban en el programa, a otras que se las ha incorporado derivadas del conocimiento que hemos tenido a través de las organizaciones con las que se ha participado, porque de muchas organizaciones de América Latina que han recibido alumnas hemos traído profesoras a dar clase, y luego hay un criterio que ya en los últimos años se hizo bastante rígido en la universidad, que es que hay que cumplir un porcentaje de profesorado de la universidad que otorga el título, y que tiene que ser profesorado de la propia universidad, tiene que ser un porcentaje pequeño (...) Luego hemos intentado recoger, aparte de expertas internacionales que siempre todos los años se intentaba traer figuras relevantes, con gastos bastante extras. Aparte de eso, incorporar a las mujeres del resto del Estado español, siempre hemos intentado que otras universidades tuvieran su participación, se han traído profesores de las universidades de Barcelona, País Vasco, Granada, etc... (EP personas responsables del programa de postgrado. Dulce Mayo)

El profesorado del ICEI además, cuenta con un sistema de evaluación personalizada, tanto de contenidos académicos como de metodología empleada y éstos son tenidos muy en cuenta por el comité de dirección y la coordinación para las siguientes ediciones. Además, es requisito imprescindible que se traten todos los temas desde la perspectiva de género, evitando así contradicciones entre la propuesta curricular y el desarrollo de cada sesión o materia.

MA in Development Studies. WGD. Universidad de La Haya (Holanda). ISS

Al igual que ocurre con los anteriores programas, éste se caracteriza por tener diferente profesorado procedente de diversas disciplinas y ámbitos profesionales. Durante los primeros años, el ISS realizaba una política de cuotas en su profesorado para tener claramente marcados todos los ámbitos de aplicación de las materias de género y desarrollo, pero eso en los últimos años ha cambiado sustancialmente, incorporando otros criterios de diversidad regional y cultural, dándole un estricto seguimiento de evaluación que determina la continuidad del profesorado en años venideros.

Se tiene en cuenta, también, para la selección de los y las docentes, el vínculo que han podido tener con los movimientos de mujeres y feministas, tratando de

desvincular la idea preconcebida de que los estudios de género son poco rigurosos y sistemáticos. Prueba de ello es la excelencia académica que caracteriza a este programa formativo de impacto internacional.

Hasta años recientes el reclutamiento del personal docente obedecía a los principios fundacionales ligados a los movimientos de mujeres o las organizaciones de desarrollo así como la importancia de las cualificaciones académicas. Entre 1984 y 1994, el personal docente consistía en el siguiente: dos miembros que venían del ámbito de la cooperación (...); cinco miembros que estaban directamente ligadas al movimiento de mujeres y feminista (...). El reclutamiento del nuevo personal docente tomó en consideración la representatividad regional desde que el ISS y las especializaciones de su programa eran multiculturales e internacionales. En los últimos años hay menos énfasis en la experiencia relacionada con el ámbito del desarrollo y más el bagaje académico ligado a los movimientos de mujeres sigue siendo importante. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

El ISS tiene sistemas estándar de realizar evaluaciones, que valoran el funcionamiento y sus productos como las publicaciones, etc. Para el profesorado cada curso termina con un curso de Evaluación confidencial relleno por los y las estudiantes. El Secretario Académico revisa estas evaluaciones y se hacen los cambios requeridos para el próximo año. Adicionalmente, existe un sistema de evaluación externa que valora el programa WGD como un todo en términos de contenido, perspectivas así como evalúa las calificaciones y calidad de los proyectos de investigación [realizados por los-as alumnos-as]. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

MSC in Gender and Development Studies. Especialización: Gender, Environment and Development. AIT (Tailandia). GDS (School of Environment, Resources & Development)

Siguiendo la línea de los anteriores programas descritos, en el GDS se tratan de combinar las trayectorias académicas y de excelencia del profesorado con su aplicación a la práctica teniendo en cuenta la experiencia profesional del personal encargado de la formación y seguimiento. Desde la propia coordinación del programa se hace un exhaustivo análisis de los perfiles de los y las docentes participantes y se tiene en cuenta una mirada mucho más internacional y globalizada en coherencia con la propia realidad social que rodea a la formación académica.

Hay profesorado permanente y visitantes. Tres de nosotras tenemos un fuerte bagaje dentro de las ciencias sociales, estudios de desarrollo, ciencias políticas, también experiencia profesional y con doctorado, así como experiencia en los contextos de la práctica de la cooperación en países en desarrollo. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Las características del personal docente que imparte las diversas temáticas y disciplinas relacionadas con los estudios y la práctica del desarrollo y el conocimiento y activismo feministas en los programas descritos, presentan rasgos a destacar: primero, que se ha producido un avance a la hora de encontrar a especialistas

que incorporen el enfoque de género a sus exposiciones relacionadas con los diversos contextos del desarrollo; segundo, que en la mayoría de las instituciones académicas se prima equilibrar los perfiles académicos y activistas, esto es, la representatividad del profesorado procedente tanto de la práctica investigadora como de la experiencia en terreno en la cooperación o en organizaciones que trabajan a favor de la equidad de género. En muchos casos, ambas esferas se aúnan y no se encuentran por separado en las trayectorias de quienes imparten esta formación.

2.5. El programa de contenidos

En este momento es preciso abordar la planificación de los contenidos que componen las acciones docentes que se analizan, pretendiendo comparar las diferentes fórmulas que presentan la relación entre los contenidos sobre género y sobre desarrollo, cuáles son los enfoques, modelos o paradigmas que predominan en su programación y cómo se enlazan o articulan ambas materias. En cuanto a esta última cuestión, en definitiva, se intentará recoger de los programas de postgrado:

- si presentan cada campo de conocimiento en módulos específicos de contenido;
- si transversalizan los conocimientos de género en el pensamiento y la práctica del desarrollo y/o a la inversa, si la estrategia de género se nutre de la visión y aportaciones de los estudios de desarrollo;
- y, si por el contrario, al aplicar el *mainstreaming* de género, lo que ocurre es que las contribuciones feministas se diluyen en la corriente de conocimiento del desarrollo al intentar trascender a este cuerpo de conocimientos.

A su vez, en este análisis comparativo se destacan los elementos distintivos en cada uno de los programas de postgrado. La información extraída se basa en los programas de contenidos de los estudios de postgrado seleccionados y esta información se completa con las entrevistas en profundidad a las personas que tienen un papel destacado en el diseño y gestión de esta formación.

Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas. FLACSO-Argentina. PRIGEPP

Esta maestría presenta, en primer lugar, una fórmula didáctica distintiva por tratarse de una formación *on-line* y esta estructura virtual, sustenta el segundo de sus componentes característicos y es que atiende y se dirige a toda la región de América Latina. Además, destaca porque el planteamiento que se presenta en esta formación de postgrado busca una línea directa de incidencia a través de la elaboración de políticas de desarrollo y de los mecanismos democráticos participativos de la ciudadanía y gobernabilidad que favorezcan la equidad de género.

Primero debe aclararse que a la hora de dar a conocer las teorías como los enfoques que existen sobre género y desarrollo, no existe un posicionamiento (aunque como veremos, algunos son predominantes en relación a la línea de contenidos de este postgrado) en cuanto a uno u otro paradigma, sino que se fomenta la mirada crítica y analítica sobre todos los modelos existentes:

Tendemos a hacer una formación que en nuestra propuesta formativa y pedagógica no nos encasillemos en un paradigma, precisamente, lo que siempre trabajamos en cada uno de los contenidos, son distintas vertientes teóricas, y vamos viendo, justamente, con los estudiantes, cuáles son los puntos fuertes, los puntos débiles, las facetas que iluminan, y las que no iluminan cada uno de los distintos paradigmas, en cada uno de los conceptos, porque lo que no queremos, para nada, es justamente hacer dogma (...) nuestro programa tiende muchísimo a comparar enfoques (...), por ejemplo, distintas concepciones acerca de género, distintas concepciones acerca de desarrollo, distintas concepciones acerca de la globalización (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Para trazar este nexo entre políticas públicas, desarrollo y género, parten del paradigma de desarrollo humano y de derechos, ligando el enfoque de capacidades y de derechos humanos para poner el punto de mira en las relaciones entre las instituciones y la ciudadanía en el marco de la democracia participativa, en el papel que juegan el Estado y la sociedad civil para que los procesos de desarrollo avancen a favor de la igualdad de género:

*Con respecto a desarrollo, podría decir que estamos obviamente muy enmarcados por la cuestión de América Latina con todo lo que tiene que ver con el enfoque de desarrollo humano y el enfoque de derechos. En algunos otros países, en algunas otras regiones, se pueden abordar distintas cuestiones, pero, después de haber pasado por muchas visiones acerca del desarrollo, bueno, sustentamos mucho todos los aportes de Amartya Sen, todos los avances en lo referente a los derechos humanos, y a los derechos de las mujeres como una parte de los derechos humanos, o un aspecto fundamental de éstos. Nos preocupa mucho, también, en cuanto al aspecto de desarrollo, los temas de **institucionalidad**, porque bueno, pensamos mucho, no sólo en los avances logrados en el plano formal, en el plano de los derechos, o lo que falta por conseguir en los derechos, pero sobre todo, en cómo esos derechos se aplican o no se aplican... y ahí viene todo el tema de la institución, las instituciones del Estado, el papel que juegan, en cuanto a la ejecución, a la implementación, al respeto de los derechos. El otro pilar fundamental es el concepto de **ciudadanía**, entendemos el desarrollo como una cuestión que tiene que ver con derechos, con instituciones y con ciudadanía que es el pilar. Trabajamos mucho, todo lo que tiene que ver con la consciencia, la ciudadanía en varios aspectos, el aspecto de consciencia de ciudadanía, y ejercicio de la ciudadanía, cómo las mujeres y los varones, digamos, ejercen sus derechos ciudadanos, en todos los aspectos de la organización de redes, de auditoría social, es decir, una visión de la democracia como el cuarto pilar de los derechos humanos, o sea: **democracia, derechos, solidaridad y ciudadanía**. No una democracia formal, si no una democracia participativa, una democracia, digamos, de más alta calidad, una democracia fuerte que implique todos estos conceptos. (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)*

En cuanto al planteamiento que existe detrás de la noción y la exposición de la materia de género, se tiene en cuenta su dimensión histórica y de análisis de las relaciones de género, sociales y de poder desiguales, así como un enfoque intersectorial que aglutina la pluralidad de situaciones diferentes dentro de la desigualdad:

Entendemos género, como un concepto que da una explicación histórica, sociológica, política, a una de las relaciones de poder social, y que es una relación, que abarca, no solo la femineidad y las mujeres, también la masculinidad y los varones, o sea, vamos siempre un concepto relacional, y un concepto, o un enfoque relacional, y un enfoque de iluminar, de destacar esta relación en vínculos con otras relaciones de poder sociales, la económica, la clase, podríamos decir, lo étnico, la edad, las pertenencias a distintos sectores, a distintos grupos o distintas culturas, siempre trabajamos las relaciones de género, en contextos y en vínculo con otras relaciones sociales, y destacamos siempre esta relación, como una expresión de la dinámica del poder en la sociedad, esa teoría te diría que es nuestro enfoque. (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

A su vez, la visión de la Directora de este postgrado tiene en cuenta el papel que ocupan los estudios de género en el ámbito académico universitario y en los procesos de construcción de un conocimiento transgresor, así se entienden las actividades formativas que contengan esta materia, con todo su trasfondo político feminista:

Los estudios de género, en alguna medida, en general, corren el riesgo de perder ese potencial transformador, porque es, como decimos nosotros, lo que surgió como un estudio, como una perspectiva de «indisciplinamiento», se va convirtiendo en una disciplina, y por lo tanto, el «disciplinamiento», digamos, de lo que es, la verdad, el saber, quién sabe, el poder, etc., tenemos, corremos esos riesgos, cuando hemos abierto las puertas de las universidades, las universidades van conduciendo, tienen el potencial de conducir estos estudios, que son, digamos, contestatarios, que son trasgresores (...) En este sentido una cosa es la técnica, y otra cosa es la tecnocracia, la cosa es, ser teórico, o tener un buen caudal de conocimientos teóricos, y otra cosa es tener una posición «teoricista», digamos, todo, no es el tema de teoría por un lado, práctica por otro, técnica por otro, sino que se trata de ver cómo se articulan todas estas dimensiones, para lo que es, en realidad, el fin que tiene para mí este campo de conocimientos, que es producir nuevas preguntas, nuevas interpretaciones, nuevas comprensiones, de la realidad social, económica y política, y con eso, para contribuir, a revertir las situaciones de desigualdad, o sea, no es para solamente pensarlas, sino que es para ver de qué manera uno puede intervenir en la realidad, campos científicos, para modificar. (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Los contenidos del programa de postgrado gestionado desde el PRIGEPP obedecen a la lógica siguiente:

*Tiene cuatro seminarios troncales u obligatorios:
— el de representación en el nuevo contexto de la globalización [Género y Globalización];*

- *otro sobre temas de Estado, democracia, y participación ciudadana, en el que se trabajan cuestiones normativas, como los avances fiscales, institucionales,... que ha habido a nivel global y a nivel de la región en particular;*
- *luego otro que es un análisis más profundo de políticas públicas de género, que es el teórico y metodológico, porque ahí empieza ya lo metodológico, fuertemente, porque lo que vamos viendo es justamente, cómo ha sido la evolución de las políticas de género, a nivel global, digo, y a nivel regional, qué lecciones se pueden sacar de eso, y cómo estamos en este momento, etc. Y bueno, entonces, ahí ya hay mucho aterrizaje en lo concreto, como conocer qué se puso en práctica en Chile, por ejemplo, qué resultados hay, cuáles temas resultan, son emergentes, cuáles... en fin, no han sido evaluados pero son... y es lo mismo, qué pasa comparado con Ecuador, con no sé, México, con esto, con lo otro.*
- *Y el último seminario es estrictamente metodológico, y ahí lo que se trabaja son todas las cuestiones de programación, monitoreo y evaluación, por supuesto, en las distintas teorías, las distintas concepciones, bueno, la historia, la relación entre mujer y desarrollo, el mainstreaming, todo esto, ahora, ese es el tronco del diplomado, y ahí, como te digo, da como unas herramientas teóricas y metodológicas muy generales, podríamos decir. (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)*

A su vez estos bloques principales de contenido se combinan con una oferta de seminarios de especialización sobre las áreas que más cercanas están a su campo de aplicación, por ejemplo, economía y pobreza, otros que están en el plano de la educación y la cultura, otros que están en el campo de salud, y por último sobre trabajo.

Para ir definiendo y actualizando los contenidos, se emplean distintas vías de valoración y de detección de necesidades: alumnado, profesorado y las instituciones con las que trabajan que, desde una mirada analítica y crítica, examinan cuáles son los contenidos mejores para los fines que se proponen. Los mecanismos que se emplean para conocer la validez de los conocimientos impartidos son los siguientes:

Son varios, tenemos montada una estrategia metodológica de evaluación permanente, o sea, cada vez que termina uno de los seminarios, siempre hay no solamente un cuestionario que te va indicando, sino que también, hay un trabajo cualitativo que tienen que traer con los aportes que van haciendo los y las estudiantes durante los foros, durante todo lo que son los espacios de interacción, o sea, tenemos una evaluación seminario a seminario, esto es uno. La segunda es que, nosotros tenemos un equipo de profesores y tutores, pues tenemos tutores, tenemos unas cuatro reuniones al año, aproximadamente, aunque estamos en distintos países, pero nos manejamos, poco a poco por escala, y cogemos trocitos de conferencias, etc. Y que a propósito, justamente, de reflexionar sobre el programa, los aspectos pedagógicos, intercambiar nuevos materiales, que cada uno va descubriendo, en las lecturas, es decir, un trabajo muy de equipo, ese es el segundo punto. El tercer punto, es cuando trabajamos con las instituciones (...) chequeamos los contenidos que vamos elaborando con la gente que ha contratado una capacitación. (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

Al igual que ocurre en el lento proceso de aplicar la estrategia de género y la del desarrollo conjuntamente, desde el ámbito concreto de las políticas públicas, también existe un componente multidisciplinar de las áreas de trabajo en la planificación de políticas, que de nuevo influye a la hora de tratar de abarcar todas las líneas de trabajo posibles además de las problemáticas sociales emergentes desde el enfoque de género:

No sé si lo hemos superado, pero estamos aprendiendo, o sea, estamos, en pleno proceso, como estarán ustedes también, u otros, de ver cómo enfrentamos este reto, (...) por nuestra parte, por supuesto, hay muchísimas otras políticas, y otros campos que no están tocados todavía por esta maestría, pero, nosotros hemos hecho una consulta ahora a los graduados y graduadas, tanto del diplomado como de la maestría, diciéndoles, bueno, ustedes han concluido, pero nosotros entendemos que la formación es un proceso permanente, entonces bueno, qué temas, ustedes creen que les vendría bien, que tendrían que profundizar, etc., para mejorar o para optimizar su destreza, sus prácticas profesionales, etc., y les dimos una gama de opciones, porque tampoco podemos tomar todos los temas, porque es imposible, entonces bueno, y ahí aparecieron algunos temas que ellos querían profundizar, por ejemplo nosotros, suponte, violencia de género apareció, sexualidades apareció, los temas de inmigración aparecieron, etc. bueno, entonces ahí, ya tenemos una evolución que nos va a llevar, que nos está llevando a pensar, en esto que llamamos el programa de formación permanente. (EP personas responsables del programa de postgrado. Gloria Bonder)

En concreto, y para hacer una síntesis de este programa, cabría decir que se trata de una formación con un fuerte componente de género que atraviesa los cuatro cursos obligatorios dedicados a: el nuevo contexto de globalización; los cauces democráticos participativos de la ciudadanía; la legislación y políticas producidas así como las instituciones responsables; y, por último, se aterriza en una parte práctica sobre la metodología empleada en los procesos de cambio institucional y en la elaboración y evaluación de políticas públicas. Además, existen varios seminarios de especialización en torno a cuatro disciplinas principales: Educación, Economía, Trabajo y Salud. Con esto, se perfila una opción que plantea incorporar la estrategia feminista de forma transversal a los procesos democráticos y políticas públicas como vías para incidir en una estrategia de desarrollo que favorezca la equidad de género.

Maestría en Género y Desarrollo. FLACSO-Ecuador. Programa de Estudios de Género

Esta maestría se organiza en una serie de cursos dedicados una parte a los contenidos generales, otra a los contenidos de especialización y por último, a una serie de optativas con materias variadas:

- la primera parte presenta los contenidos generales (Teoría Social, Teoría de Desarrollo, Teorías feministas y Ciencias Sociales, Pensamiento Político y, por último, análisis desde una perspectiva histórica de la región de América

- Latina) que reflejan cómo esta acción formativa parte de un punto de vista multidisciplinar en el marco de las Ciencias Sociales, de estos cursos sólo es obligatorio el que recoge las teorías feministas;
- en la segunda parte de formación dedicada a la especialización (donde se cruzan las cuestiones de género con desarrollo y globalización; identidad y diferencia; las políticas públicas; y por último, cultura y poder), todos sus contenidos tienen un carácter obligatorio, salvo el curso optativo de «Género, cultura y poder»;
 - esta oferta se completa con una serie de cursos de carácter optativo que incorporan el género a diversas áreas de trabajo en el ámbito de la cooperación (derechos humanos, masculinidades, economía, elaboración y evaluación de proyectos con enfoque de género), estas materias optativas configuran la parte de esta formación sujeta a variaciones para adaptar los contenidos al cambiante contexto de intervención;
 - ya, por último, de cara a fortalecer las capacidades investigadoras existe un área dedicada a la metodología y los instrumentos necesarios (análisis cuantitativo, cualitativo y documental), formada por cursos que son optativos. Además hay un taller de tesis que sí es obligatorio.

Este planteamiento, plasmado aquí brevemente, presenta un peso fuerte del género en los contenidos que corresponden a la parte de especialización y a la oferta de las materias optativas y a los temas que componen la parte general de esta Maestría, al incluir las teorías feministas ligadas al marco de las Ciencias Sociales. Pero este primer acercamiento al cuerpo de contenidos de este postgrado no ilustra el grado de integración de las cuestiones de género en las diferentes disciplinas ligadas al pensamiento y a la práctica del desarrollo que aquí se contemplan. Por tanto, habría que indagar hasta qué punto se incorpora la estrategia y la mirada de género a las corrientes principales de las disciplinas que componen la parte general de esta formación (Desarrollo, Ciencias Sociales y Ciencias Políticas). En relación a esta cuestión, para conocer si, además de articular la estrategia de género ligada al desarrollo y otras áreas de actuación de la cooperación en la parte de especialización y en las materias optativas de la Maestría, se aplica o no el *mainstreaming* de género en los contenidos generales (como es el caso de las Teorías de Desarrollo), acudiendo a las personas responsables de la coordinación de este programa para aclarar esta duda y reconociendo la ausencia de esta perspectiva en la parte inicial y de contenidos generales de la Maestría:

Las otras dos materias de formación general Teoría Social y Teoría del Desarrollo casi no tratan del género y más bien plantean los temas desde las ciencias sociales. En ese sentido, en Teoría Social por ejemplo, se trabajan autores como Marx, Weber, Durkheim, Habermas, etc. Y en Teorías del desarrollo igual. (EP personas responsables del programa de postgrado. Ana María Goetschel)

Hay que aclarar también, que de este primer bloque dedicado a los conocimientos generales en la Maestría de la FLACSO en Ecuador, los que se presentan

ciegos a las cuestiones de género se consideran materias optativas y, en cambio, sí tiene carácter obligatorio la materia dedicada al pensamiento feminista. Esta lógica obedece al perfil del alumnado con unas necesidades formativas diferentes dependiendo de su bagaje previo pero, sin embargo, siempre ha de acceder al conocimiento feminista. Por otra parte, también se corre el riesgo de presentar el conocimiento de forma fragmentada, por un lado las teorías y desarrollo y por otro los estudios feministas, dificultando la construcción de nexos entre ambos. La otra parte obligatoria de esta formación recae en los contenidos de la especialización que sí presentan la estrategia de género unida a al ámbito del desarrollo en el contexto de la globalización, las cuestiones sectoriales y el ámbito de incidencia de las políticas públicas. Así, el peso del género en los contenidos generales se suple al integrarlo en el resto de componentes del programa:

Si bien en la materia «Teorías Feministas y Ciencias Sociales», que es básica (de formación general) en la maestría, hay un énfasis en las raíces políticas del movimiento feminista, aunque no se circunscribe únicamente a esas raíces, también se pone énfasis en el pensamiento postmoderno y en una perspectiva postcolonial. En otras materias también se mira género desde otras ópticas históricas, antropológicas, económicas, étnicas, etc. En ese sentido, cabe destacar que se trata de incorporar también la visión del género desde una perspectiva amplia (masculino, femenino u otro sexo). Una materia que es clave para cumplir este requerimiento es Género y políticas públicas [dentro de los cursos de especialización], en la que se plantea tanto una perspectiva teórica como práctica. Otra es Diseño y gestión de proyectos con enfoque de género que es una materia optativa. (EP personas responsables del programa de postgrado. Ana María Goetschel)

De esta breve exposición se concluye, a rasgos generales, que en la Maestría de la FLACSO de Ecuador, se opta por la fórmula que emplea dos vías para integrar los conocimientos feministas y los estudios de desarrollo: por un lado, un curso específico con el cuerpo teórico y los conceptos del pensamiento feminista; y a la vez, por otro lado, como parte del conocimiento especializado, integra el enfoque de género o de *mainstreaming* de género en la corriente del desarrollo y en algunas disciplinas predominantes en la actuación en el contexto de la cooperación como las políticas públicas.

Por último, es relevante recoger algunos cambios que se han producido desde su puesta en marcha: por un lado, se pasa de formar un perfil exclusivamente profesional para intervenir en el terreno, a fomentar también la práctica investigadora; y, por otro lado, a la hora de incluir cambios para la renovación de sus contenidos, las materias ofrecidas como optativas suponen una manera ágil de incorporar nuevas temáticas a la oferta de cursos que componen este postgrado, adaptándose así a las nuevas problemáticas y líneas de trabajo emergentes en el contexto del desarrollo:

A partir del 2001, la orientación de esta formación especializada ha caminado hacia el fortalecimiento de la formación para la producción de conocimiento. Desde el inicio de la

Maestría el Programa de Género buscó por un lado, formar personas con capacidad de investigación, y por otro con capacidad de intervención. Para cada convocatoria se va renovando la malla curricular; sobre todo en sus cursos optativos, que incorporan temas novedosos o de actualidad. (EP personas responsables del programa de postgrado. Ana María Goetschel)

Magíster en Género y Desarrollo. ICEI-UCM (España)

La formación de postgrado gestionada por el ICEI, estructura sus contenidos en cinco módulos, de los cuales: los dos primeros se dedican a las cuestiones de género por un lado, y a las bases, tanto sociales como económicas, de los procesos de desarrollo por otro; de los dos módulos siguientes, el tercero reúne políticas públicas, género y desarrollo y, el cuarto, trata la cooperación al desarrollo desde un enfoque de género; por último, un quinto módulo recoge la realidad socioeconómica de diferentes regiones geográficas. En palabras de una de las personas que participan en el Comité de Dirección de este programa, esta fórmula de enlazar los contenidos principales de cada módulo, persigue guiar un proceso de aprendizaje que avance desde la claridad conceptual, el análisis y la crítica, hacia la práctica; lo que daría lugar a la construcción de conocimientos y herramientas que incorporen la estrategia feminista a la estrategia de desarrollo, y es en este último punto del recorrido donde se ubica el reto de llegar a construir nexos entre los conocimiento feministas y de desarrollo:

Yo creo que en el programa se respondía a una lógica, porque cuando decimos que la gente viene del mundo del género, del mundo del desarrollo, no es exactamente cierto, la gente viene del mundo del género y del mundo de la cooperación, con muy poca idea del desarrollo. Lo que intentan hacer en el primer módulo es profundizar en aspectos de género, además, es cuando generalmente la gente pasa por transformaciones y se cuestiona su vida. El segundo pretende poner las bases para ver qué hay detrás de las políticas de cooperación, las bases del desarrollo, del pensamiento del desarrollo, las bases económicas, sociales y luego ya [con el tercer módulo] pasar a políticas de todo tipo (para la igualdad y el desarrollo) y terminar con cooperación, con cooperación pero concreta (herramientas, actores). Entonces, la lógica que tiene es esa, otra cosa es que yo creo que es difícil partir del último módulo, porque las alumnas están cansadas... pero si metemos género junto con la cosa muy concreta de la planificación destrozamos esa lógica y se pasa de los conceptos, del análisis y la crítica a cómo se aplica y se transforma. (GE, Idoye Zabala)

A la hora de relacionar los campos de conocimiento de género y desarrollo, a primera vista, la organización de los contenidos en este programa de estudios obedece a la intención de formular una estrategia dual: un módulo específico sobre género ligado a sus raíces feministas y, a su vez, en el resto de los módulos, como los dedicados a los campos del desarrollo y la cooperación, se aplica el *mainstreaming* de género. El riesgo de este planteamiento es que al transversalizar el enfoque de género éste se diluya de manera que se traduzca en la presentación de un conocimiento fragmentado en lugar de establecer nexos entre feminismo y desarrollo que articulen la estrategia de equidad de género en el contexto multi-

disciplinar de la cooperación. En este sentido, la valoración que hace una de las coordinadoras de este programa, sobre cómo se llegan a articular en sus contenidos los estudios feministas y la dimensión de género en la estrategia del desarrollo, es que considera que existe equilibrio entre el peso que tienen ambos campos en la estructura de este postgrado, así como que también existen parcelas comunes entre ambos conocimientos que aún han de construirse y esta formación sienta las bases para que sus participantes inicien este camino:

Yo diría que ha llegado un punto en que el programa está bastante compensado, yo creo que sí, que tiene un equilibrio, se ha conseguido con el tiempo que haya llegado a un equilibrio bastante justo en el sentido de que hay muchas parcelas inexploradas en el desarrollo, donde el género está todavía en investigación, es decir, que se sabe mucho más de cuestiones generales sin considerar el componente de género en ellas. Entonces, tanto para el panorama nacional como el internacional hemos conseguido un estado bastante satisfactorio... ahora, es verdad que ha habido muchos años donde no había género y el grupo lo ponía, es interesante, porque ha habido mucha participación del grupo en ese sentido, por parte del grupo de alumnas... participación e incluso análisis crítico...diciéndonos: «oye, este profesor es buenísimo, nos ha hablado de relaciones internacionales, es estupendo lo que nos ha contado de los organismos multilaterales, pero no sabe nada de género». (EP personas responsables del programa de postgrado. Dulce Mayo)

El papel que juegan las participantes de esta formación en todo este proceso de construcción de herramientas y de puentes entre diferentes disciplinas por medio de la estrategia de género y los conocimientos feministas para rellenar los huecos aún existentes en relación al contexto del desarrollo, se perfila en el siguiente apartado de este estudio. Así también, se recogen las aportaciones teóricas y prácticas sobre género y desarrollo logradas por esta formación, entre ellas destacan el cuerpo teórico y político dedicado a la materia de género, por tanto, no es preciso detenerse en esta cuestión para sí hacerlo en lo referente a cómo se presenta el contenido relacionado con los estudios de desarrollo y la práctica de la cooperación y, también, a cómo llega a filtrarse la estrategia y nociones feministas en el contexto y bases del desarrollo y valorar así, en parte, en qué grado se logra esta integración.

Partiendo de que los contenidos concretos de esta formación tratan todo lo relacionado con las teorías de desarrollo y no se limitan a exponer o defender un paradigma concreto, sí existen miradas y tendencias que predominan a la hora de dar a conocer los conceptos que interpretan los procesos de desarrollo globales, así el Director de este programa de formación nos describe los modelos imperantes en la cooperación internacional y que se asumen como líneas válidas de actuación:

Yo creo que el enfoque que impera, y en eso, yo soy partidario...y alguna discusión he tenido con las alumnas, de ofrecer, centrarte en el enfoque o de derechos o de desarrollo humano, que en mi opinión no están tan distantes el uno del otro, que uno te comunica con el otro, hay quien insiste más en el concepto de derechos y hay quien insiste más en el concepto

de desarrollo humano en su sentido más puro, no en la versión edulcorada, sino la de Amartya Sen, lo que es el enfoque de las capacidades etc., para mí esos dos discursos son bastante comunicables, pero centrarse en esos porque, básicamente, entiendo que estás formando a personas que se van a manejar después en ONG o en organismos internacionales (...). Hay otros enfoques posibles, desde los más economicistas hasta los más culturalistas del desarrollo, pero yo creo que en un proceso de formación uno tiene que tomar partido, no negando lo demás u ocultando lo demás, para sobre ello construir, y tomar partido tiene mucho que ver con las posibilidades heurísticas que tiene el enfoque y yo creo que el de desarrollo humano tiene muchas posibilidades heurísticas de interpretación de la realidad y de admisión de dosis de crítica distinta, pero a la vez también la capacidad de aplicación práctica para las alumnas. (EP Experto en desarrollo, Catedrático de Economía Aplicada y Director del ICEI, José Antonio Alonso)

Siguiendo la línea de lo hasta aquí expuesto, llevando ahora este recorrido por los contenidos de este programa de postgrado sobre género y desarrollo hasta la base de práctica y de aterrizaje, para poner en marcha las estrategias dirigidas a trabajar a favor de la equidad de género en el contexto de la cooperación, de nuevo, aunque esta vez visto desde la parte de las personas responsables del diseño y la gestión de la acción docente, existen límites a la hora de trasladar herramientas concretas a la práctica del desarrollo que incorporen el enfoque de género:

Yo optaría por dar los elementos para cuestionar [las herramientas imperantes en la práctica de la cooperación internacional], pero impartir bien aquellas herramientas que les van a exigir en la práctica, de nuevo por la misma razón, porque si no se explica marco lógico y llega una alumna a una ONG, puede sentir que se le ha engañado cuando le pidan que formule a través del marco lógico, si no es capaz de hacerlo puede sentirse desasistida. Entonces, habrá que formar sobre aquello que de manera más pragmática le va a ser útil y a la vez formar para cuestionar y abrir espacios y pensar de otra manera sobre esa misma herramienta. (...) Yo creo que en los programas formativos, al menos desde mi visión, en los programas formativos tienes que tratar de trasladar a las alumnas y a los alumnos la inquietud intelectual, por supuesto alimentar su compromiso en el campo, porque estamos trabajando en un campo que afecta a la vida de las personas y a sus relaciones personales, pero también tienes que trasladarles la idea de la complejidad. (EP Experto en desarrollo, Catedrático de Economía Aplicada y Director del ICEI, José Antonio Alonso)

Desde este instituto universitario, a la hora de diseñar e incorporar cambios a los contenidos del programa, se pone en marcha un proceso en el que participa el personal y órganos responsables de la formación del ICEI, que son su Director, las Coordinadoras y el Comité de Dirección (del que forman parte también algunas profesoras del Magíster); así como las alumnas; y las organizaciones (gubernamentales, ONG y organizaciones de mujeres y feministas) con las que colaboran para llevar a cabo las prácticas:

En principio, digamos, la manera era hacer la propuesta inicial [partía de las coordinadoras], que veíamos con el director, hacíamos la propuesta inicial, se consultaba con el Comité, más bien con las profesoras que formaban parte del Comité de Dirección, y ahí se in-

corporaban sugerencias. Digamos que se trabajaba sobre una propuesta elaborada, ahora, estas propuestas han sufrido muchas modificaciones, los programas se han ido cambiando mucho en función de las evaluaciones de las alumnas cada vez que se han hecho las evaluaciones, evalúas a la profesora que participa, evalúas al grupo, evalúas cada módulo, hacemos una evaluación final del programa, luego hacemos una evaluación final de la parte práctica tanto con la alumna como con las organizaciones que las han recibido, tanta evaluación, tanta evaluación tiene que tener un sentido, tiene que servir de algo, entonces mucha de las, de los cambios que ha ido teniendo el programa han ido viniendo de aquí, del feedback con las alumnas y las organizaciones. (EP personas responsables del programa de postgrado. Dulce Mayo)

Los mecanismos de evaluación facilitan que el proceso de actualización de los contenidos se adapte a las experiencias prácticas de las alumnas y las organizaciones con las que colaboran:

Una de las cosas que puede ser una virtud de este programa y que en su momento también puede ser un defecto, es que se ha ido amoldando mucho a las necesidades tanto del grupo como de las ONG receptoras de las alumnas en sus prácticas, entonces en ese sentido el programa ha estado siempre muy abierto y muy flexible a cambios, a cambios en su estructura, en su organización de temas, tanto en el programa teórico como en la fase práctica ha ido cambiando bastante. (EP personas responsables del programa de postgrado. Dulce Mayo)

Estas valoraciones que recogen la experiencia práctica de aplicar los conocimientos de esta formación, no son la única fuente que guía la renovación de los conocimientos impartidos, que cambian a partir de un núcleo que va demostrando su validez y atendiendo a las líneas novedosas y las demandas del contexto de la cooperación:

Yo creo que en los programas formativos hay como si dijésemos, un núcleo muy central que se mueve, pero se mueve poco, porque está muy reposado en la construcción de categorías analíticas, etc., y que uno debe preservarlo, irlo depurando pero que es un núcleo muy central, y después hay ámbitos problemáticos que surgen, bien porque hay líneas de investigación novedosas, que pueden inspirar o bien porque hay problemas nuevos que surgen y que se manifiestan de manera más aguda. (EP Experto en desarrollo, Catedrático de Economía Aplicada y Director del ICEI, José Antonio Alonso)

MA in Development Studies. WGD. Universidad de La Haya (Holanda). ISS

El análisis del programa de contenidos de este centro holandés, se hace a partir de la reveladora explicación en torno a los entresijos de las nociones que componen el nombre con que se le bautizó, ya que este título aúna el posicionamiento y la estrategia docente que se define para integrar lo relativo al conocimiento feminista y de género en una acción formativa:

«¿Qué hay en un nombre? Hubo muchos debates para llegar a decidimos sobre el contenido y el nombre de este programa. Se valoraron los pros y los contras de las posibles etiquetas

de «Mujeres», «Género» o «Feminismo» y «Desarrollo». La etiqueta de «Mujeres» tendía a posicionar el programa incorrectamente en el enfoque MED, «Feminismo» implicaba una opción demasiado política y radical mientras «Género» puede emplearse neutralizando su sentido crítico y despolitizado del reto planteado por el feminismo. Finalmente nos decidimos por «Mujeres, Género y Desarrollo» que enfatiza nuestra perspectiva analítica que muestra las relaciones de género como socialmente construidas y, al mismo tiempo, mantiene el concepto de «Mujeres» quienes ocupan una categoría subordinada de acuerdo a un común punto de partida. De nuestra experiencia hemos aprendido que es más importante cambiar las percepciones y las culturas institucionales para que se comprometan a adoptar el «mainstreaming» entendiendo el término de «género» como un reto lo menos políticamente neutro posible. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

Este programa, desde sus comienzos, tiene en consideración un enfoque intersectorial a la hora de valorar y atender las desigualdades de género en el marco de la justicia social:

El programa comenzó ya en sus inicios incorporando un enfoque intersectorial. En general, hay una perspectiva compartida de que la justicia de género va unida a la justicia económica y social. Además, también nos centramos en los sectores pobres, marginados y socialmente excluidos. Así, una de las primeras lecciones de los cursos es deconstruir la categoría «mujeres» y mostrar cómo no es homogénea e ilustrar las variaciones de clase, etnicidad, etc. y que las mujeres tienen múltiples identidades que son significativas e identifican sus necesidades así como los cambios que desearían conseguir. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

En la estructura del programa existe una parte troncal que contiene cursos preparatorios («Foundation courses») dedicada a presentar una visión multidisciplinar acerca de los estudios y procesos de desarrollo; esta parte común de contenidos también se acompaña de cursos («General Courses») dedicados a exponer las estrategias y teorías de desarrollo así como a trabajar destrezas y capacidades ligadas a la investigación y cualidades académicas necesarias de este perfil; luego, ya viene la parte de la especialización que se compone de cursos obligatorios y optativos que reúnen los conocimientos específicos del género ligado a las cuestiones relevantes de la práctica y pensamiento del desarrollo (como «Teorías Feministas y estrategia para el Desarrollo», etc.); y por último, esta estructura se completa con cursos y talleres para dotar de las técnicas y metodologías de investigación necesarias.

En cuanto a la relación que se logra establecer entre los campos de conocimiento que protagonizan las acciones formativas analizadas, en concreto, en el caso de la fórmula puesta en marcha por el ISS, resulta de interés el análisis interno que se genera desde este centro para conocer hasta qué punto logran concluir el proceso de integración del enfoque de género en el ámbito del desarrollo y en la estructura de programas de formación puestos en marcha desde este instituto universitario. En esta línea, se describe la peculiaridad de este programa de

postgrado cuyos contenidos se ubican en las «intersecciones» de los conocimientos de ambos campos y que se van actualizando, según se recaban avances teóricos que construyen puentes y eliminan muros entre las cuestiones de género y la estrategia de desarrollo, así como de acuerdo a los cambios que se producen en las teorías de desarrollo y en el marco institucional de la cooperación:

La especial ubicación del programa WGD en el ISS (una especialización dentro del tronco principal del curso de postgrado sobre estudios de desarrollo), en la intersección entre los estudios de género y los estudios de desarrollo es como estar en el centro de un balancín: el peso entre ambos lados varía a lo largo del tiempo con los cambios en el contenido y las fronteras del campo del WGD que varía según los cambios en los paradigmas de desarrollo, nuevas perspectivas de la construcción teórica feminista así como los cambios institucionales. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

Hay que aclarar que esta formación de postgrado ubica los conocimientos de género como una especialización dentro de un programa dedicado a los estudios de desarrollo. En este sentido, el planteamiento que perfila el programa del ISS para estructurar la relación entre uno y otro campo de conocimiento, es el de una estrategia dual que trate los temas de género de forma específica y, a la vez, se integren en el cuerpo de los contenidos de la formación de este centro, poniendo siempre el punto de mira en la construcción epistemológica:

*Hemos empleado una estrategia dual: manteniendo una especialización autónoma y simultáneamente, impulsando el *mainstreaming* de género para incluir el género en otras especializaciones. La clave de lograr esto, es construir «coaliciones epistemológicas». (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)*

Como ya se adelantaba anteriormente, esta opción para lograr transmitir de forma conjunta las estrategias de género y desarrollo en los contenidos de este programa, supone lograr aplicar el *mainstreaming* de género de manera eficaz en todo el programa y esto implica un proceso que exige una continua reflexión para conocer las dificultades que se atraviesan. Estas son las conclusiones que se obtienen de aplicar esta fórmula en este centro:

*En relación al proceso de aplicar el *mainstreaming* de género en el campo más amplio de los estudios de desarrollo, es interesante contar que en mayo de 2005, cuando sosteníamos un taller curricular con todo el personal del ISS interesado en a materia de género para desarrollar una masa crítica más amplia y para evaluar cómo introducimos el género en nuestro programa de enseñanza, encontramos que: existe falta de cooperación y compromiso en la formación sobre género en el ISS y no existe una norma institucional que requiera la inclusión del género en cursos o en la contratación del nuevo personal docente; existía un conocimiento de base limitado sobre género más allá del programa de WGD; los vacíos en el conocimiento debido al cambio en el WGD hacia un mayor énfasis en el análisis histórico y los movimientos sociales debido a las presiones de mercado ha alterado el espacio donde colocar género de*

una manera más comprensiva; constricciones estructurales y gerenciales han impedido la cooperación entre el personal a través del programa a la hora de enseñar género. Actualmente, todo el programa de MA en el ISS está siendo reestructurado y racionalizado. La reestructuración precisa incorporar más cursos con otras especializaciones y conducirá a una menor independencia a los cursos de WGD. Encaramos un mayor reto tratando simultáneamente de aplicar el mainstreaming de género en los cursos ofertados y también preservar la totalidad del contenido de la especialización de WGD en términos epistemológicos, enfoque teóricos y políticas de igualdad de género. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

La propuesta para superar los retos que se encaran para lograr incorporar de manera transversal los conocimientos feministas en el cuerpo de conocimientos que se gestionan desde este centro y, en concreto, los relacionados con los estudios de desarrollo, suponen la ruptura de fronteras entre disciplinas a través de la construcción del conocimiento y el reto de evitar que desaparezca la dimensión de género a la hora de guiar su integración en otros campos de conocimiento, se dibuja así, para las personas implicadas en la gestión de este programa de estudios, la necesidad de que exista un espacio autónomo y responsable de dicho proceso:

El desafío particular es el logro de aplicar la estrategia de mainstreaming de género. Las políticas de mainstreaming de género que exclusivamente tienen una orientación institucional se limitan si no hay un espacio autónomo para un «caucus» feminista desde el que articular, decidir y supervisar este proceso. El mainstreaming de género en el currículo en general es como la sal disolviéndose en agua (simplemente desaparece a no ser que exista un espacio político separado). Como la historia de muchos programas de estudio de mujeres / género y desarrollo, muestran que seguirán existiendo resistencias. La agenda de la transformación de los sistemas de conocimiento ha tropezado con grandes resistencias como los guardianes de las fronteras disciplinares que son los más inflexibles e impermeables, especialmente en disciplinas como economía, lingüística y filosofía que continúan basándose en un fundamentación epistemológicamente positivista. La transformación ha ocurrido en algunas extensiones de las disciplinas más «suaves» de la literatura, sociología, historia o antropología. Como Pearson (2000) puntualiza «los expertos (varones) de la corriente principal del desarrollo» no están «saltando dentro del bote». Por ejemplo, en el ISS la especialización de economía (ECD) permanece siendo un bastión masculino (en cuanto al personal como al contenido de programa). Por otra parte, tenemos muchos varones economistas e otras especializaciones quienes han enseñado e investigan sobre género lo que significa un avance positivo. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

Por último, destaca una característica interesante y peculiar de este programa, que plantea romper no solo las fronteras entre disciplinas, sino también, las que separan la parte práctica y activista de otra parte teórica o académica en la actividad docente, como una propuesta y fórmula útil para acercar la teoría a la experiencia práctica:

Este programa combina la teoría con estrategias prácticas: tanto en los estudios de género como en los estudios de desarrollo, la distinción clásica entre activismo y academia se ha trascendido, informando acerca del pensamiento y la acción como iguales. Encaramos esta transcendencia todos los días, cuando entramos en la clase: muchos estudiantes provienen de las bases activistas y son profesionales de las organizaciones gubernamentales u ONG del ámbito de la cooperación y son quienes logran llevar su experiencia dentro del trabajo académico. (EP personas responsables del programa de postgrado, Amrita Chhachhi)

MSC in Gender and Development Studies. Especialización: Gender, Environment and Development. AIT (Tailandia). GDS (School of Environment, Resources & Development)

El último de los programas de postgrado analizados de esta selección, consiste en una formación que aglutina temas de medio ambiente, migraciones, urbanismo, comercio y empleo como campos relevantes que se enlazan con la estrategia de género en el ámbito del desarrollo. Así lo explica una de las personas encargada de su coordinación y puesta en marcha en el AIT:

Los estudios de género y desarrollo se centran en tres áreas: primera, género, medio ambiente y la gestión de los recursos naturales; segunda, sobre género, migraciones y derechos humanos; y la tercera es género, comercio y empleo. Éstas son las tres áreas nucleares en las que encontramos interés y que encauza la carrera de los participantes en esta formación al regresar a sus países de origen donde ejercen de profesionales en el ámbito del desarrollo. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Acerca del planteamiento desde el que se presentan en estos contenidos las teorías de desarrollo y la estrategia de género, se parte de la exposición de estos conocimientos de forma conjunta, entrelazados por medio de la perspectiva histórica, el análisis crítico y las contribuciones a la equidad de género de los diferentes modelos y políticas de desarrollo. A su vez, predomina un paradigma de desarrollo sostenible debido a las características del centro en que se ubica esta formación y porque posibilita las intervenciones en relación a los temas de medio ambiente, además de estrechar los lazos con los estudios de género:

Básicamente pretendemos mostrar el desarrollo como algo histórico, por qué diferentes teorías sobre el desarrollo han sido dominantes durante determinados periodos, y al mismo tiempo atendemos a las teorías de postdesarrollo, siempre analizamos desde una perspectiva crítica las diferentes teorías sobre desarrollo y con un enfoque de equidad de género transformador de las desigualdades entre mujeres y hombres, con un enfoque de emancipación y de estado de bienestar... Por supuesto también tenemos una fuerte carga del enfoque del desarrollo sostenible al tratarse de una escuela superior de medio ambiente y desarrollo y es ahí donde la gestión de los recursos naturales y medio ambiente es la experiencia núcleo junto con el género, vemos esto como una parte de la evolución de los procesos de desarrollo en diferentes países, sobre todo Asia, siempre desde una perspectiva crítica. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Las cuestiones que hacen que este centro se decante por una actuación docente que aúna medio ambiente, género y desarrollo están relacionadas con el contexto de la región y los procesos socioeconómicos de desarrollo que se dan en esta zona y también a nivel global, así como con la necesidad de dotar las intervenciones en la práctica de la cooperación de una estrategia a favor de la equidad de género:

Dentro de un Instituto de Tecnología donde existen muchos departamentos interesados en los temas de medio ambiente, también en la región asiática donde los asuntos sobre recursos medioambientales es un tema fuerte, como el agua, y también político... era necesaria una fuerte perspectiva de género ligada al enfoque del desarrollo sostenible que normalmente es ciego a las cuestiones de género, también fue algo accidental debido a las cualificaciones, los facultativos venían de una fuerte formación en temas de ciencias sociales, en género y medioambientales, así que todo vino junto. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Por otra parte, acerca de los fundamentos feministas que sustentan el conocimiento de género, aunque en este programa no existe un curso que reúna explícitamente estas cuestiones, se entiende que es indisoluble de los contenidos dedicados a esta materia, en el marco de las relaciones entre sociedad civil y Estado y la elaboración de las políticas de desarrollo:

No creo que se pueda enseñar sobre género y desarrollo sin mirar hacia el movimiento de mujeres y feminista, está en el corazón de los estudios género dotado de una perspectiva de análisis crítico de lo establecido, por ejemplo, ha creado una mirada crítica sobre las cuestiones medioambientales, sobre las políticas migratorias, económicas también, creo que es algo inevitable en este programa, porque tenemos en cuenta por un lado el papel del Estado y por otro lado el de la sociedad civil y también a las políticas de desarrollo. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

La fórmula que se emplea en esta formación de postgrado consiste en presentar directamente ambos campos ligados, esto es, el *mainstreaming* de género en las teorías de desarrollo y, a su vez, integrado en las diferentes líneas de actuación emergentes en el contexto de la cooperación internacional y de la región asiática, así, parten de colocar en el centro del programa un campo de estudio autónomo que sustenta los vínculos de los conocimientos de género y desarrollo:

El tronco principal son los estudios de desarrollo, género y desarrollo es un campo de los estudios de desarrollo, decidimos constituir una rama dedicada a los estudios de género y desarrollo en respuesta a las necesidades que vengo describiendo, proveer una perspectiva de género a la estrategia de desarrollo. Ahora, nuestro enfoque de desarrollo es histórico y ligado a las Ciencias Sociales, interdisciplinario, esto significa que se cruza con la antropología, sociología, economía, ciencias políticas... Las ciencias sociales en sí mismas desarrollan una perspectiva de género, aquí las combinamos ambas y analizamos el desarrollo desde una perspectiva histórica, centrándonos en las diferentes teorías sobre desarrollo y aplicándoles el enfoque

de género a todas estas teorías, mostrando las lagunas de género de estos modelos y enfoques predominantes, esto por una parte. Por otro lado, también nos aseguramos de que quienes asisten a esta formación tengan cierta práctica y capacidad de análisis de género. Así por un lado, tratamos el género y el desarrollo como un área de docencia e investigación, por otro lado como un área de planificación y práctica del desarrollo. Analizamos los estudios de desarrollo lo que se ha hecho en la historia y la práctica, pero además desde un enfoque de género como se entiende desde el ámbito de las ciencias sociales. Creo que los estudios de género y desarrollo desde los 70 han evolucionado hacia un campo distintivo con literatura y formación en diversas universidades que hace que se asiente no solo como un campo de estudio autónomo sino también existe como comunidad internacional. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Así, el curso de postgrado de la AIT organiza estas materias a través de una oferta de cursos que contienen los conocimientos de género unidos a cada uno de estos campos y otras líneas emergentes de la cooperación al desarrollo. Hay que anotar que dentro de este cuerpo de contenidos se presenta una línea de conocimientos sobre Nuevas Tecnologías ligada al género y al desarrollo. Otras líneas de trabajo emergentes en el contexto de la cooperación y el desarrollo contemplados en el programa de contenidos de esta formación son los flujos migratorios y el tráfico de personas, así como el proceso de urbanización y las políticas urbanísticas:

En la región asiática se dan muchos movimientos migratorios desde hace tiempo pero aumentan en el contexto de la globalización, crecen no solo los flujos de mujeres que emigran fuera de la región sino, también, los flujos migratorios de mujeres dentro de la región. En años recientes este se ha convertido en un fenómeno importante de investigar. También las migraciones de áreas rurales hacia las urbes, especialmente con la globalización se da un fuerte proceso de urbanización e industrialización que está absorbiendo el empleo rural y no podemos quedar ciegos a esta importante cuestión aquí en Asia, especialmente en el sur y sureste asiático. Las ciudades asiáticas están abarrotadas y son problemáticas, existen temas sensibles como la tierra, estilos de vida, identidades, transporte,... es necesaria una respuesta a este proceso de urbanización y a las políticas urbanísticas desde la mirada del género. (...) Respecto a las nuevas tecnologías, todo lo que está pasando en Asia en términos de avances en este sector; nanotecnología, etc. es la razón de que seamos un instituto de tecnología y, desde un principio, pensamos que teníamos abordar las nuevas tecnologías emergentes desde un enfoque de género. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

A la hora de preparar al alumnado en las tareas prácticas de la cooperación al desarrollo dotando de herramientas concretas, al igual que en otras formaciones analizadas en este estudio, prevalece la importancia de la base conceptual y teórica:

Hay un curso sobre análisis de género con un trabajo libre sobre planificación, es muy práctico, se realizan distintas herramientas y métodos de elaboración y gestión de proyectos, esa es la parte práctica. También les informamos de que ésta no es una especialización en género, cualquiera puede «bajarlo» de Internet, sino que se pretende que entiendan la complejidad de

las relaciones de género y la equidad de género, más que nada, las herramientas seguirán a esto. Es más importante que entiendan la teoría, la complejidad de una situación social desde una perspectiva de género, y de ahí, si necesita usar unas herramientas, sabrán que herramientas serán las mejores para ese contexto particular. También previniéndoles acerca de que siempre va a existir esta tensión entre la complejidad de las ciencias sociales y la a veces simplificación de las herramientas de género. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Por último, en este programa se recogen también los mecanismos empleados para actualizar contenidos e incorporar nuevos temas o disciplinas de trabajo desde la cooperación con enfoque de género, teniendo en cuenta también las valoraciones de distintos actores como son las instituciones gubernamentales, académicas y organizaciones que trabajan en la práctica de la cooperación al desarrollo:

Sobre el proceso de renovación y actualización de los contenidos hacemos periódicamente revisiones correctoras en las que invitamos a personas o socios de universidades, ONG, ministerios gubernamentales de la región para descubrir cuáles son las necesidades a las que podemos responder en términos de cualificación y especialización sobre género. Es un compromiso continuo con aquellos actores que intervienen en el ámbito del desarrollo en esas tres áreas: colegas de otras universidades, especialmente universidades europeas, así como aquellas que se dedican a la práctica del desarrollo en la región nos comprometemos con su actuación y realizamos revisiones correctoras para adaptar la formación a las cambiantes necesidades. (EP personas responsables del programa de postgrado, Bernardette Resurrección)

Haciendo un breve balance de las características que se vienen describiendo de los cinco programas de postgrado centrados en la formación sobre género y desarrollo, parece que existen coincidencias en las fórmulas en que las diferentes acciones formativas engarzan los conocimientos feministas y de desarrollo. En general se muestran dos maneras preferentes para presentar la relación entre ambos campos: por un lado, mediante la estrategia dual de género que incluye además del *mainstreaming* un componente específico donde se recogen las teorías y conceptos feministas (es el caso de los estudios de FLACSO-Ecuador y el ICEI) y por otro lado, la de presentar directamente los contenidos de género y desarrollo mezclados, esto es, partiendo de una materia o campo de estudio autónomo que recoge las aportaciones feministas a la estrategia de desarrollo (como ocurre en la formación gestionada desde el ISS de Holanda y el AIT de Tailandia).

Los enfoques o paradigmas que predominan en estos programas respecto a la noción de Desarrollo son los modelos de Desarrollo Humano, de Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible. Además en los casos analizados, las teorías de desarrollo se presentan en el contexto de la globalización y desde una mira analítica crítica y una perspectiva histórica o multidisciplinar que engloba una serie de disciplinas generales (Sociología, Ciencias Políticas, Análisis macro y micro económico, etc.). En cuanto a la visión que acompaña los conocimientos relacionados con la materia de género, todos los programas analizados se presentan desde sus

bases feministas y también, los más innovadores, incluyen directamente el pensamiento y la estrategia feministas en relación a sus aportaciones a la estrategia de desarrollo, ya sea como parte de la especialización (dejando al *mainstreaming* de género la labor de trascender a las materias generales y comunes del programa, como el caso del ISS en Holanda), o directamente en los contenidos troncales (como es el caso del Master del AIT en Tailandia). Otra cuestión relevante es que el enfoque intersectorial también es asumido por los programas que se describen en este apartado.

En cuanto a las disciplinas predominantes o las corrientes de conocimiento a las que se incorpora el conocimiento feminista en las acciones de postgrado aquí tratadas, pueden agruparse en las siguientes: Desarrollo, Medio Ambiente, Políticas Públicas y Gobernabilidad. Estas áreas suponen, a su vez, los contextos de incidencia en el terreno de la cooperación a los que aplicar una estrategia que favorezca la equidad de género.

En el contexto cambiante y multidisciplinar de la cooperación internacional para el desarrollo surgen nuevas líneas de trabajo y desde los programas aquí descritos se intentan cubrir estas necesidades. Los programas aquí reunidos adoptan temas muy diversos, de los que destacan: Migraciones, Tráfico de personas, Urbanismo, Economía, Nuevas Tecnologías, Cultura, Trabajo, Desarrollo Local y Regional, ámbito rural y globalización, Política Económica Internacional, etc.

A la hora de destacar una metodología de aprendizaje adecuada que logre acercar los conocimientos teóricos a su aplicación práctica destaca la experiencia del ICEI, ya que es el único programa que ofrece la posibilidad realizar prácticas de manera extensa y financiada íntegramente como parte del programa (la parte de la *pasantía*). Además, como se recoge en el siguiente apartado dedicado a la valoración hecha por las ex alumnas de esta formación, es algo que destaca a la hora de reconocer sus fortalezas.

Ya por último, parece que existen fórmulas comunes a la hora de presentar materias que contengan herramientas prácticas, ya que en su mayoría, se entrenan dos líneas básicas: las capacidades y metodologías propias de la actividad investigadora en cuanto a la intervención en los procesos que construyen el conocimiento; y las técnicas en el terreno de la cooperación al desarrollo (como la elaboración de proyectos, la planificación de políticas y evaluación con enfoque de género).

3. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN DIFERENTES CONTEXTOS. VALORACIÓN DE LA UTILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS, HERRAMIENTAS PRÁCTICAS Y COMPETENCIAS TRANSFERIDAS DESDE EL *MAGÍSTER EN GÉNERO Y DESARROLLO* DEL ICEI

Como se adelantó ya en la introducción de este estudio, la formación del *Magíster en Género y Desarrollo* gestionada desde el ICEI, resulta una fuente muy per-

tinente para conocer la experiencia de la puesta en práctica del bagaje proporcionado sobre las materias de género y desarrollo a través de los estudios de postgrado y rescatar así, tanto sus componentes válidos como aquellos que precisan ser reforzados. Se hace necesario, así mismo, recordar brevemente las características básicas de este programa formativo: es gratuito, en él solo participan mujeres que reciben una dotación económica durante todo el desarrollo del programa e incluye una parte práctica en organismos extranjeros, así como una parte centrada en la actividad investigadora que consiste en la elaboración de una *tesina*.

El objetivo de este análisis no es conocer los resultados que obtiene el Mágister del ICEI en cuanto a la incorporación de sus participantes en el mercado laboral, más bien, el criterio de selección de las ex-alumnas que conforman el grupo entrevistado opera de acuerdo a una lógica opuesta: se predeterminan unos perfiles ubicados en organismos de naturaleza y competencias diversas que representan el contexto de actuación multidisciplinar, novedoso y cambiante. De manera que se acude a una muestra de perfiles que resulte gráfica para valorar la aplicabilidad de las herramientas y conocimientos transmitidos desde esta formación, así como la adaptabilidad de las competencias adquiridas, en este complejo contexto.

Los perfiles de las entrevistadas reflejan el variado universo de organismos desde los que se ejerce como especialista de género y desarrollo, tanto en el ámbito académico, como en la planificación de las políticas públicas y en la cooperación internacional para el desarrollo de carácter multilateral, unilateral y descentralizada (Ver Anexo II). Así, para que la experiencia que relatan las ex-alumnas entrevistadas represente la variedad de situaciones que pueden darse, se atiende a la prioridad de englobar la diversidad de los organismos desde los que se interviene, quedando la muestra de la siguiente manera:

Tipo de organismos o institución	Organización en que trabajan las ex-alumnas entrevistadas
Internacionales	PNUD (El Salvador) UNIFEM (Ecuador) INSTRAW (República Dominicana)
Gubernamental	AECID (Oficina Técnica de Cooperación de Vietnam)
Gobiernos Autonómicos	Unidad de Género del Gobierno de Cantabria Dirección de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco
Universidad	Facultad de Geografía e Historia de la UCM Oficina de Acción Solidaria y de Cooperación de la UAM
Organizaciones sin ánimo de lucro dentro del denominado <i>Tercer Sector</i> que realizan actividades de cooperación desde una óptica feminista	Fundación YERBABUENA-Ecuador ONGD ACSUR-Las Segovias (Madrid) Asociación GENERA-Enlaces (Alcobendas, Madrid)

Actualmente, dentro de estas organizaciones, las ex alumnas informantes ocupan puestos en diversos niveles profesionales, pero todas desarrollan funciones relacionadas con el perfil de especialistas en género y desarrollo y, a su vez, provienen de disciplinas y experiencias dispares en el ámbito de la cooperación, el movimiento feminista o la investigación.

El análisis de estas experiencias persigue conocer la validez de los conocimientos adquiridos, tanto en el ámbito doctrinal como en lo referido a las metodologías y herramientas de intervención práctica que facilita la formación del *Ma-gíster en Género y Desarrollo* del ICEI. Así, se trata de reunir la valoración de la utilidad práctica de estos conocimientos teóricos a partir de la opinión de las personas que los aplicaron en los diversos contextos. Además de unos conocimientos teóricos y prácticos transferidos, existe un factor añadido que se desprende tanto del trasfondo político de los conocimientos que aúna esta formación como del bagaje previo de las alumnas que participan en ella. En este estudio se trata de ver cómo se canalizan estos conocimientos en una cualificación profesional y cómo también conlleva un compromiso con el cambio social y unas competencias personales acordes a esta nueva perspectiva y ubicación ante el mundo y la vida.

El acceso a los relatos de las participantes en este tipo de formación especializada, facilita conocer la experiencia de poner en práctica el bagaje adquirido y permite conocer parte de los resultados que puede obtener la Universidad, y los centros académicos de enseñanza superior, en su papel de actores de la cooperación internacional al desarrollo y a favor de la equidad de género y, en concreto, a través de su faceta educadora. A partir del recorrido profesional de las entrevistadas, su trayectoria previa y posterior a recibir esta formación e indagar, en ese tránsito, acerca de cómo afectó a la definición de su trayectoria laboral y valorar, también, la adecuación de las competencias y conocimientos adquiridos a las exigencias del desempeño de la labor de especialistas en género y desarrollo, se extrae lo aportado por la formación y los retos, relatados en primera persona, de lo que supone actuar como agentes de cambio tanto en áreas académicas, como en políticas públicas y en cooperación al desarrollo (descentralizada, bilateral y multilateral).

3.1. RETOS a superar al ejercer como especialista en género y desarrollo en el variopinto mundo de la cooperación, las políticas públicas y la investigación.

RETOS Y DIFICULTADES relacionadas con la adaptabilidad al contexto de los conocimientos, herramientas y competencias adquiridos en la formación

En primer lugar, se describen las dificultades que, tras finalizar esta formación, se encuentran las participantes para llevar la teoría a la práctica como profesionales responsables de consolidar las aportaciones feministas en la estrategia de desarrollo en los diversos contextos de actuación, que se caracterizan por ser novedosos, cambiantes y multidisciplinarios. Esta labor conlleva actuar como agente

dinamizadora o facilitadora de un proceso de cambio para impulsar las dinámicas de trabajo dirigidas al logro de la equidad de género, tanto hacia fuera como en el interior de las organizaciones en que se ubican, y que a su vez también ofrecen resistencias. Aplicar los conocimientos relacionados con la dimensión de género en los ámbitos de incidencia de la cooperación internacional, las políticas públicas o la investigación tiene el riesgo de quedar reducido a una incorporación incompleta de la perspectiva de género en los procedimientos y las herramientas metodológicas propias de cada una de estas áreas.

Así, la pregunta que surge es ¿cómo atiende el planteamiento de esta acción formativa a este peculiar tipo de retos y dificultades profesionales? A continuación se recorren, de la mano de las ex-alumnas del Magíster del ICEI, los relatos que describen los percances con los que tropiezan y que han de salvar, para poner en práctica las estrategias a favor de la equidad de género en los diferentes ámbitos profesionales. En este apartado se recogen las **resistencias** descritas más representativas relacionadas con: las características de este **contexto diverso** y cambiante (con nuevas realidades sociales y líneas de trabajo emergentes, además de que supone atender a una amplitud de disciplinas); y las características de este tipo de **conocimiento interdisciplinar** que tiene la perspectiva de género, de carácter permeable, que traspasa todas las áreas de intervención y que impulsa procesos de cambio.

El contexto de la **cooperación al desarrollo** ofrece un escenario que muestra las dificultades más representativas que como especialistas que aúnan los conocimientos en ambas materias, género y desarrollo, se encuentran al aplicar en la práctica estrategias que favorezcan la equidad de género. La internacionalización del trabajo a favor de la equidad de género en la práctica de la cooperación al desarrollo, refleja a la perfección la compleja situación que entraña realizar pequeñas actividades para: adaptarse a entornos culturales de sociedades en desarrollo que hasta el momento pueden ser desconocidas; responder a la exigencia de abarcar la multitud de disciplinas que comprende la actuación en el ámbito del desarrollo; y, además, vincular los conocimientos de género con esta variedad y especificidad de áreas implicadas. Para ponerse en el lugar de las protagonistas, que narran lo que supone la práctica del perfil de especialistas en género y desarrollo, es necesario esbozar primero de forma gráfica los comienzos del trabajo en cooperación internacional con enfoque de género con este descriptivo caso de la situación de partida de una persona desplazada al terreno en América Latina, que se adentra en una nueva realidad y en una nueva temática específica de las políticas públicas:

Yo iba muy perdida, o sea, me dijeron, autonomía con perspectiva de género, en la coyuntura a la que iba, Bolivia, no sabía nada del país, claro, luego te vas informando tú, pero todo fue difícil. Llegué allí y de golpe, no me podía poner en ningún lado a trabajar, no había luz, cerrado todo, revueltas por el gas, revueltas de transporte... (...) Durante el Magíster no tocamos específicamente el tema de incorporar la perspectiva de género en un proceso autonómico, que no tiene nada que ver con el caso español, en primer lugar, y que es una co-

juntura y una historia completamente diversa, atravesada por la colonización, y todas estas cosas, ahí, pues, fue una temática que yo me sentía, como un poco desbordada al principio, porque no tenía como mucho referente, igual que otras compañeras, a lo mejor, que trabajaban en el tema de salud sexual y reproductiva, que sí que eran temáticas que habíamos tocado en el Máster, pero ésta en concreto, era una temática especial, pero bueno, eso es normal, no podemos tocar en el Máster todas las especialidades, pero sí, con las pautas que tenía, me sirvió para enfocar el tema y avanzar; y, en este avanzar, donde me hubiera gustado tener más bagaje es en el tema de aterrizar todo lo metodológico, cuando te sientas, y estás ahí, delante del ordenador, o en tu escritorio, y ya tienes que enfocar, organizar, planificar, en ese sentido, es donde me gustaría que hubiera habido, a lo mejor, un poco más de trabajo. (Entrevistas en Profundidad ex-alumnas 9)

Aquí se trata de conjugar el trasfondo político y transformador de ambas disciplinas, tanto Género como Desarrollo, y lograr a su vez, responder a las exigencias que existen en el ámbito de la cooperación al desarrollo, caracterizado por su multidisciplinariedad, y este proceso pasa por adaptarse a un contexto que abarca una gran variedad de materias y que precisa del despliegue de conocimientos tanto teóricos como técnicos para elaborar herramientas afines y, también, de unas capacidades acordes para impulsar y acompañar procesos de cambio.

La materia de género ha de empapar y calar a todas las áreas de trabajo implicadas en el **escenario multidisciplinar** de la práctica del desarrollo y ramificarse así, para incidir desde cada una de ellas a favor de la equidad. En principio, llevar a la práctica estrategias a favor de la equidad de género desde los organismos de diversa índole que conforman los actores que intervienen en la cooperación al desarrollo, exige adueñarse de códigos de otros ámbitos y disciplinas que resultan más o menos permeables al enfoque de género, volviéndose ésta una tarea complicada:

En el caso del género, como es una disciplina que siempre ha sido permisible, o sea, hay mujeres que trabajan desde los ángulos más específicos o dispares como la arquitectura y de hecho, uno de los grandes problemas y pesos que podemos tener las que trabajamos en género en desarrollo, es que muchas veces, te llaman para trabajos muy variopintos, o sea, lo mismo tienes que saber de terremotos, que tienes que saber de producción agrícola, como de arquitectura, como de constitución de la ciudad, o de urbanismo, en fin, entonces, de repente es como que tienes que, aparte de manejar tu propia disciplina, tener un montón de manejos, o por lo menos, saberte situar, en las disciplinas de las otras, para poder, incluso, establecer ese mainstreaming necesario, y que no te vean como, bueno, «ésta no tiene ni idea de urbanismo y por eso quiere hacer esas cosas», sino que tienes que estar con un discurso integrado, dentro de tu especialidad, entonces eso es un pero en relación a los objetivos del desarrollo y puede ser un elemento en contra para nosotras, porque nos carga de enorme responsabilidad muchas veces, y la tensión, dentro de nuestro desarrollo laboral, es importante. (Entrevistas en Profundidad ex-alumnas 2)

Siguiendo el hilo conductor de la exposición anterior, es interesante retomar ahora la idea de la dificultad añadida que implica el hecho de que, en este con-

texto diverso, ha de insertarse un **conocimiento de carácter interdisciplinar** como el género (en el sentido de que al estar relacionado con todas las áreas involucradas en una actuación, establece puentes entre las mismas e incluso llegan a modificarse mutuamente). El siguiente relato saca a la luz cómo llevar a cabo esta labor supone un sobreesfuerzo para conseguir que se reconozca la autoridad de dicho bagaje y, por consiguiente, de las responsables de poner en marcha la estrategia de género en la práctica del desarrollo:

Hay una cuestión, que no la prevés cuando empiezas a trabajar en estos campos, y es que, hay resistencias (...) también porque trabajar de una forma interdisciplinar, es muy difícil, además, en el mundo laboral el reconocimiento de este tipo de trabajos no es tan inmediato, entonces, en realidad, puedes tener mucho desgaste, en mi caso, yo he saltado de trabajo de unos ámbitos a otros en los que me encuentro bien, pero no quiere decir que no cueste, es decir, saltar de trabajar con migración, y hacer un trabajo especializado, de alto nivel, en migración, a de repente, irte a salud sexual y reproductiva, no son puentes, aunque están conectados a través del ámbito feminista, la igualdad de oportunidades, pero incluso en ese tipo de trabajos, de equidad, hay parcelas y especialidades y a veces, trabajar en el desarrollo tiene estos elementos, en la cooperación al desarrollo pasa eso mucho, que de alguna manera, el trabajar esa implementación de la visión de género, de la igualdad, etc., te exige permanentemente estar reciclándote y adoptar lenguajes y especialidades que cuestan mucho, sientes que eres una autoridad en tu campo aunque nunca encuentras que haya un espacio, salvo cuando estás trabajando en las direcciones generales, o de los organismos de igualdad o en los dispositivos, que de alguna manera sí reconocen un bagaje, que ya vas a ir acumulando de las diferentes especialidades, pero en otros, siempre es como que te tienes que ganar ese terreno, esa posición un poco más fáctica, que te vean con seriedad, que no eres la alternativa que va siempre ahí, a decir las dos palabras clave no sexista, entonces, sí que creo que quema, y mucho. (Entrevistas en Profundidad ex-alumnas 2)

A la hora de realizar la inmersión en los diferentes ámbitos de incidencia, la amplitud de los conocimientos que han de abarcar supone adentrarse en nuevas líneas de trabajo que emergen en el actual y cambiante contexto global. Así con el fin de ilustrar también esta situación y las competencias desarrolladas para resolverla, sirva la experiencia para encarar nuevas líneas de trabajo emergentes en el escenario global como las nuevas tecnologías:

*Nada más llegar me mandaron hacer un capítulo del informe de desarrollo humano sobre **género y nuevas tecnologías**, en mi vida había oído hablar de ese tema y la verdad es que a través de búsqueda de Internet y la lectura de los textos y con los conocimientos de género y desarrollo que me había dado el máster, siento que lo pude hacer, y es que al final un máster no puede tener todo, sino que te tiene que dar herramientas para el entendimiento global de algunas cosas y herramientas para poder después profundizar, comprender mejor los textos y profundizar en ellos. (...) Entonces creo que eso es lo que tiene que tener un máster, conocimientos generales y sobre todo herramientas sobre cómo profundizar en los conocimientos más específicos. (EP ex-alumnas 3)*

De estas experiencias hasta ahora recapituladas, se desprende el importante reto que supone manejar hábilmente los conocimientos adquiridos en la formación para hacer aterrizar la teoría a la práctica, ya que no existe una herramienta práctica única sino que ésta se adecúa a las características del contexto y esto supone la elaboración de las mismas. Como ejemplo representativo de esto y para ilustrar las dificultades de acercar la teoría a la práctica, está la tarea de impulsar el proceso de cambio que se inicia dentro de las organizaciones al asumir entre sus principios el de la igualdad de género y que, debería traducirse en la transformación de sus estructuras y de sus dinámicas internas. Así, una de las dificultades de intervenir en dicho proceso es la necesidad de elaborar la estrategia y las herramientas prácticas específicamente adaptadas a las características de un contexto concreto, como se describe a continuación en el caso de las organizaciones de cooperación sin ánimo de lucro:

Hay que mirar a este proceso con años, con tiempo por delante, porque supone cambiar la mentalidad, la educación, la mirada, la socialización que hemos recibido, para poder incorporar otras formas de mirar, y entonces eso, requiere de mucho tiempo (...) una de las dificultades que yo me he encontrado es que a veces se dicen muchas cosas teóricamente, se pretenden muchas cosas, pero, a la hora de llevarlas a la práctica te encuentras con la dificultad de: ¿y esto, cómo lo ponemos en práctica? Cómo, contando con una serie de recursos humanos que tenemos limitados, con una serie de recursos económicos o financieros que son los que son, porque [esta ONG] sólo vive de las subvenciones, no tenemos fondos propios apenas, o sea, tenemos socios y socias, pero es muy poquito lo que supone de financiación, entonces, cómo todo eso luego, tienes que empezar a ponerlo en práctica, y entonces, ahí, es cuando te tienes que poner a buscar documentación, a leer, a... bueno, a informarte de todo lo que te han abierto en una ventanita del máster y que ahora tú tienes que aplicar. (EP ex-alumnas 4)

La misma tónica de superar el reto de adaptar los conocimientos adquiridos sobre género y desarrollo al ámbito de actuación, se reproduce en la práctica de políticas de igualdad de la Administración Pública española y, en este caso, autonómicas:

Claro, es que digamos, que es como si me hubiese ido por el camino del medio, tampoco me he ido por la parte de los estudios de género, estudios de las mujeres más puro, yo me he ido por la parte de políticas públicas que se tocó muy tangencialmente en el curso, entonces en el de desarrollo no, pero, yo creo que todo está interrelacionado, de manera que muchos de los documentos y de las búsquedas que yo sigo haciendo en determinados tipos de instituciones, donde trabajas más política de desarrollo, las adapto luego a las políticas públicas de igualdad en un territorio, como una comunidad autónoma en el norte de España. (EP ex-alumnas 5)

Las dificultades y resistencias a la hora de poner en práctica unos conocimientos teóricos en el complejo contexto que se viene describiendo, por un lado obedecen a que aún se están construyendo puentes que vinculen ampliamente

ambos conocimientos de manera que, por ahora, los abismos que aparentemente separan las áreas de género y desarrollo se rellenan a partir del aprendizaje en la experiencia práctica, probando a mezclarlas y elaborando así nuevas fórmulas y herramientas prácticas específicas. Pero también, por otro lado, las resistencias que existen para llevar a la práctica estos conocimientos y estrategias se derivan del rechazo que puede causar la materia por los procesos de cambio que genera. Unas relaciones de poder rígidas, la falta de sensibilización y de capacitación resumen las experiencias reunidas que reflejan las resistencias que existen en la práctica hacia la materia de género y hacia los procesos de cambio que se crean tanto en la mentalidad de las personas como en las relaciones de poder institucionales:

Al poner en marcha estos proyectos de tal calado, pues, lo normal es que la gente se resista, primero por desconocimiento, y luego quizás por cierta pereza, por el esfuerzo que supone cambiar. (EP ex-alumnas 5)

Un ejemplo de las dificultades relacionadas con las resistencias hacia la materia y al cambio que supone integrar este conocimiento, lo presenta el **ámbito académico** caracterizado en muchas ocasiones por tener unas relaciones de poder más anacrónicas y rígidas que otros espacios. Las trabas impuestas a conceptualizar e incorporar un nuevo contenido a la corriente principal de conocimiento en general, conllevan el riesgo de despojar a la dimensión de género de su carga transformadora:

Estamos marcando un conocimiento que tiene unos efectos dentro de unas relaciones de poder muy fuertes, porque estamos tratando con instituciones, no solo con instituciones de desarrollo, que tienen que ver con el desarrollo, que tienen que ver con las políticas públicas, sino también con instituciones que tienen un grado de rigidez que yo creo que es aún mayor, como en la institución del conocimiento, donde las relaciones de poder son más pronunciadas. (...) Desde mi lugar de trabajo, y me posiciono desde la universidad a un nivel muy amplio, (...) no trabajo en un instituto, individual, sino que trabajo en una estructura que cuelga de un vicerrectorado, de pronto otra vez el poder y además el poder desde arriba, desde ahí estoy viendo y he sufrido obstáculos no de voluntad política en principio, porque se deja hacer, porque considero que no se sabe bien lo que se hace, o se está haciendo, entonces hay voluntad política, se coge un estereotipo y entonces se apoya y eso es bien recibido, porque parece que en un principio todo lo que se propone se apoya, pero luego veremos que también puede quedar en un vacío de palabras. (EP ex-alumnas 6)

Las resistencias a este proceso de cambio relacionadas con la falta de sensibilización, capacitación y de voluntad política, se dan tanto en las organizaciones más permeables al conocimiento de género como en las menos:

Para la gerencia de esta oficina es muy importante el tema, tienen bastante claro que incorporar Género es un mandato, pero hay falta de capacidades en el personal de las áreas, por otro lado, hay cierta falta de sensibilidad aunque se ha avanzado en comparación a lo que ha-

bía hace 5 años, el diagnóstico de lo que había hace 5 años no tenía nada que ver con lo que hicimos el año pasado. En algunos casos hay falta de voluntad de alguna gente y resistencia al tema. (...) yo diría que hasta el año pasado, ha sido como un papel muy activo de impulsar el tema y demás porque intentamos vincularlo al proceso de cambio organizacional que se ha hecho en la oficina, que no fuera solo el tema de la estrategia [de género] sino que estuviera vinculado al cambio organizacional que se había realizado previamente. (EP ex-alumnas 7)

Para finalizar, es pertinente mostrar el riesgo de que en este proceso de aterrizaje de la teoría a la práctica, de aplicar la estrategia de género ajustada al **contexto de cada organización** y de superar las relaciones jerárquicas de poder en su contra, se convierta en una mera herramienta técnica sin su potencial transformador:

No tiene nada que ver con lo que se dice o se hace en la cooperación desde España con lo que se dice y se hace en terreno (...) siempre hablábamos de la voluntad política, entonces sabíamos del supuesto de que existía esa voluntad política, pero ¿y qué pasa si no hay voluntad política?, entonces, para eso no nos prepararon, y claro para mí era difícil, (...) ¿qué haces cuando realmente no hay voluntad política?, porque lo que hacen, es que te imponen, hay que trabajar con género, entonces esa es la verdadera lucha, bueno hay momentos que hay otra política, entonces las cosas van a cambiar, pero no, no hay voluntad política, y hay que generarla. (EP ex-alumnas 8)

3.2. Aportaciones útiles desde la formación académica para resolver los retos y dificultades descritos a la hora de trabajar a favor de la equidad de género en la práctica del desarrollo.

Una vez descritas las características del contexto en el que se interviene y expuestos los particulares retos y dificultades a franquear por este tipo de perfil laboral, se trata ahora de analizar cómo desde las acciones formativas de postgrado desarrolladas desde los centros de enseñanza superior, como en este caso el ICEI, se atienden las necesidades descritas para preparar adecuadamente a las personas que tendrán que manejar tales conocimientos, capacidades y competencias. Así, a continuación, se valora en qué medida los conocimientos proporcionados, tanto teóricos como prácticos, así como otro tipo de destrezas enriquecidas desde la formación de postgrado del Magíster en Género y Desarrollo del ICEI, responden de forma apropiada a la complejidad de las tareas que realizan las especialistas en género y desarrollo. De esta manera se perfilará también, brevemente, hasta qué punto desde la academia, a través de la formación, se puede contribuir a potenciar las estrategias y fórmulas de actuación que favorecen la equidad de género en el ámbito de la cooperación al desarrollo o desde otros contextos de actuación (como las políticas públicas o la educación y la investigación).

Para descubrir la utilidad de lo aportado por esta formación, se acude a la experiencia de llevar a la práctica los conocimientos transferidos por este programa

de postgrado. Las antiguas alumnas protagonizan de nuevo esta sección a partir de relatar tres cuestiones relevantes: primero, cómo se articulan en su trayectoria previa y posterior las aportaciones de esta formación; para luego, recoger los aciertos y los conocimientos, metodologías o capacidades que se rescataron por resultar útiles; y por último, aquellos conocimientos y herramientas que en el ejercicio de su labor profesional habría sido necesario reforzar a través de la formación académica.

3.2.1. El combinado: la suma de la trayectoria previa con los recursos educativos del Magíster del ICEI y sus resultados en diversos contextos de incidencia.

Se está analizando un tipo de formación que, al tratarse de un postgrado, precisa encajar la especialización en ambos campos de conocimiento, el género y el desarrollo, en las trayectorias previa y posterior al Magíster, de sus participantes. Por tanto, esta exposición se detiene en presentar, en este apartado, cómo se produce el encuentro entre el bagaje previo de las participantes y las aportaciones de esta preparación como especialistas en género y desarrollo.

En este punto hay que recordar y tener en cuenta las características de esta acción formativa concreta que es el Magíster del ICEI, ya que al estar financiada por el Fondo Social Europeo-FSE y el Instituto de la Mujer ofrece un acceso gratuito además de dotar de un respaldo económico para sus participantes. Así, el punto de partida consiste en saber quiénes se beneficiarán de esta formación de postgrado becada. En el proceso de selección se tienen en cuenta criterios como la experiencia previa relacionada con las materias que conforman los dos ámbitos de esta formación, el género y el desarrollo, y las motivaciones e inquietudes de las candidatas. Así valora una de sus participantes la naturaleza particular de esta formación como acción positiva dirigida a mujeres que provienen del ámbito de la cooperación al desarrollo o del trabajo en género con mujeres o del activismo feminista:

Sí creo que es importante, se facilita el acceso a este nivel de formación a mujeres que, de otra manera, les sería imposible realizar un Magíster, no es solo por el hecho de hacer un Magíster, si no por tener acceso a este nivel de formación, eso por un lado, yo de otra manera, jamás habría podido acceder a una especialización, la licenciatura ya fue un esfuerzo económico y dices, «ya más no puedo», entonces, ese sistema de beca, que te permite de alguna manera dedicarte por completo a lo que estás haciendo, es una de las claves, y como decía también, una de las claves que, de alguna manera, consiguen que la representatividad de mujeres en ese grupo que ha sido seleccionado, pues ya, o partan desde un interés muy grande, y no tiene solo que ver con cuestiones laborales, sino desde un compromiso, desde una consciencia, desde un reto personal también, al acceso al Magíster, desde ahí, por supuesto que luego, laboralmente también te ayuda. (EP ex-alumnas 1)

La tarea de reunir en esta acción formativa a personas que proceden de diversas disciplinas y con experiencia relacionada con el ámbito de la cooperación

y/o en la materia de género y el activismo feminista, y acoplar los conocimientos y competencias de esta formación a su bagaje, es una ardua tarea. De ahí, es importante analizar cómo afecta a las alumnas la realización de esta formación en sus trayectorias, ofreciendo un abanico de combinaciones dispares que se proyectan en la variedad de temáticas que abordan la cooperación al desarrollo y las políticas públicas. No existe, pues, una dirección o trayectoria lineal en el proceso del trabajo de las especialistas en género y desarrollo, sino que va tomando forma dependiendo de las disciplinas de partida, las múltiples inquietudes, la cualificación, las capacidades propias y las oportunidades laborales con las que se encuentran cada una de las participantes. En este sentido, todo este proceso culminará y tomará forma de acuerdo a la destreza y esfuerzo individual de las participantes. Cuando se da esta conjunción entre los conocimientos y los recursos que ofrece el Magíster y, cada quien logra reconducirlos y encajarlos con éxito en su propia trayectoria, el acceso a esta formación contribuye a definir y ampliar su cualificación y carrera profesional y, a su vez, se constituye como una vía a través de la que sus participantes abren innovadoras líneas de trabajo que incorporan la estrategia de género a la práctica del desarrollo:

Mi entrada al Máster de género y desarrollo fue un poco buscando la entrada al trabajo en desarrollo pero desde mi vocación feminista, que esa sí la tenía desde antes. Para mí, ahora tiene pleno sentido mi experiencia laboral, hasta que lo hice estaba en una búsqueda de cómo, desde mis conocimientos, podía lograr mi desarrollo en ese sentido. Los contenidos del Máster, las posibilidades de trabajo que abre, y cómo se concretó en mi caso, para mí fue una lotería, (...) yo hice mi tesis (...) en el tema de los presupuestos que, en el año 2001, era muy básico para todo el mundo. A mí me interesó porque soy economista, porque había trabajado en gestión presupuestaria y porque me parecía una cosa fantástica poder vincularlo con el tema de género. (...) mi vinculación ha sido fundamental al tema de derechos económicos y especialmente al de presupuestos de género y, ahora, aún sigo en lo mismo. (EP ex-alumnas 3)

Teniendo en cuenta que esta formación se compone de dos ejes o materias básicas, el género y el desarrollo, la valoración que hacen sus participantes sobre los conocimientos teóricos que facilita, guarda relación con el bagaje previo que ya manejaban. En general, las alumnas que antes de participar en la formación analizada partían de estar más vinculadas a los temas de género y al movimiento y debates feministas, reconocen el acercamiento que supone a las cuestiones relacionadas con las teorías y la práctica del desarrollo, compensando así, de alguna manera, su preparación y bagaje en ambos campos:

Yo no vengo del ámbito del desarrollo, yo nunca había trabajado en la cooperación al desarrollo antes de hacer el Máster, me apetecía meterme en esa cuestión porque sobre todo por mi inquietud sobre las desigualdades entre Norte y Sur, y también por constatar que cuando estás militando hay cuestiones que se te quedan cojas porque ¿se puede hacer una reivindicación de los derechos de las mujeres a nivel global? Para eso hay que tener en cuenta que cada cultura, cada situación es diferente y lo que tú reivindicas no es lo mismo que reivindicar una

mujer salvadoreña o una mujer africana, entonces, eso me llevó un poco al interés por querer vincular ambos campos, entonces yo partía, en la cuestión de género de un nivel o de un determinado lugar, en la cuestión de cooperación al desarrollo partía casi de cero, porque sí conocía algunos ámbitos, había trabajado con algunas ONG, había hecho investigación sociológica, entonces en ese sentido, para mí fue esencial conocer toda la cuestión del desarrollo y de la cooperación, de los cuestionamientos que plantea, y me produjo también muchas dudas, y todavía las sigo teniendo. (EP ex-alumnas 4)

En cuanto a los conocimientos sobre la materia de género, las personas entrevistadas coinciden en reconocerlos como una de las aportaciones más relevantes de la formación recibida, independientemente del conocimiento o la experiencia práctica que predomina en su trayectoria previa: aquellas que proceden del ámbito del desarrollo dan más peso a las cuestiones relacionadas con el género pero también, las que provienen de la experiencia relacionada con el movimiento de mujeres y feminista, destacan esta parte de la formación, pues les aporta las herramientas y el cuerpo teórico que fundamentan su activismo social y político.

Yo siento que el Máster me aportó de forma bastante fuerte el tema de género, porque el tema de desarrollo como había hecho el doctorado tenía ya ciertas herramientas, ciertos conocimientos (...) Pero, yo creo que del Máster me aportó más el tema de género, lo tenía como una vivencia personal desde el ámbito feminista, pero no tenía herramientas, ni conocimientos, entonces para mí ese fue el fuerte. (EP ex-alumnas 3)

Asimismo, de los perfiles de las participantes en esta formación, quienes tenían un amplio bagaje fundamentado en la experiencia práctica, ya sea relacionada con la cooperación o el trabajo desde los movimientos de mujeres, destacan que les proporcionó el cuerpo teórico necesario para cimentar y enlazar su trayectoria:

Yo de formación soy educadora social y pedagoga, y siempre he trabajado en ONG, tanto de este lado, como en América Latina, entonces, vamos a decir que vengo un poco de lo social (...) cuando una viene también, desde una reflexión teórico práctica, en ese interés de reflexionar sobre la propia acción, el Magíster es imprescindible, porque pone nombre a muchas realidades, y como que te ubica en un camino de trabajo, de alguna manera, podías oler e identificar muchísimas cuestiones desde la práctica, y de repente, entrar al magíster, te da todo un bagaje teórico de esa realidad cotidiana que has estado viviendo, tanto a nivel de la organización, como a nivel de los proyectos, como al nivel de las relaciones de género aquí y allá (...) Todo el bagaje teórico fue muy importante para mí, por lo menos, entonces, lo encajó, el magíster lo encajó como la culminación de un proceso de formación, tanto en el trabajo, como en la universidad, que al final aterriza en toda una realidad teórico práctica en el Máster; y para mí, desde mi punto de vista, imprescindible, imprescindible ha sido en mi vida y en mi trabajo. (EP ex-alumnas 1)

Siguiendo el hilo de cómo afecta el acceso a esta especialización en género y desarrollo a las trayectorias profesionales, también puede ocurrir que el camino

que inician les conduzca hacia nuevos ámbitos de actuación ampliando sus horizontes:

Profesionalmente me ha dado el soporte para poder dedicarme al tema de género, y obviamente, dentro del tema de género, ahora estoy especializándome, lo tengo más claro, porque al principio, yo iba por otros lados, y de hecho me estoy metiendo en política, por cuestión del Máster, o sea, yo no estaba tan metida en temas de política, pero mi pasantía estaba completamente relacionada con eso, y parece ser, que el destino me lleva por ahí, así que bueno, ahora estoy también pensando en especializarme en temas de política, democracia, representación, y bueno, para mí el Máster ha sido fundamental para poder dar este paso cualitativo a nivel profesional. (EP ex-alumnas 9)

También puede suponer una reubicación en distintos contextos de incidencia en cuanto a la naturaleza de los organismos que actúan como agentes en la cooperación internacional al desarrollo:

En lo profesional, de alguna manera, un poco, me reafirmó mi interés por trabajar dentro del marco de la cooperación, teniendo claro que podía accionar desde distintos espacios (...) de lo que sí creo que soy consciente, es de lo que te decía, de la pérdida de miedo a ocupar espacios de toma de decisiones, y con la consciencia de que puedes hacer un trabajo totalmente válido. (EP ex-alumnas 1)

O también, esta combinación de conocimientos y su práctica, puede ser fructífera para la creación de herramientas y metodologías de trabajo innovadoras:

Estas metodologías parten de mi experiencia, lógicamente, en Colombia, con el movimiento social de mujeres, que utilizan mucho estas disciplinas y estas metodologías variopintas, pero también, de la experiencia que yo tuve en la pasantía (...) mi experiencia, justamente en esta pasantía fue (...) que efectivamente las poblaciones, por pobres, o por situaciones de gran hambruna que pudieran vivir, o cuestiones políticas de gran envergadura, como violencia, violación sexual, etc., sí que tenían la necesidad imperiosa de tener trabajos y de desarrollar trabajos en común, en el contexto de la comunidad, de los espacios comunitarios, que les permitiera realmente recuperar una estima que había sido socavada, durante años, entonces bueno, pues realmente yo vi lo importante que era trabajar con metodologías artísticas, y metodologías que de alguna manera recuperaran muchos saberes, el saber lingüístico, el saber antropológico, el histórico y cómo se podía desde ahí, elevar la estima de la gente y de las mujeres. (EP ex-alumnas 2)

Partiendo de los discursos de las antiguas alumnas, se han tratado de rescatar las aportaciones más relevantes de la formación en género y desarrollo ofrecida por el Magíster del ICEI, teniendo en cuenta un aspecto del que no puede desligarse tal valoración, ya que el bagaje y recorrido previos a su acceso son la base sobre la que reposa, se asienta y da forma a los conocimientos transmitidos desde este curso de especialización. Para concluir este apartado, se debe explicar que, en

general, independientemente de sus trayectorias previas, la mayoría de alumnas destaca que los contenidos de este postgrado, ya sean sobre el marco general de los estudios y la práctica del desarrollo como los conocimientos sobre género, transmiten el cuerpo teórico necesario para sustentar y guiar el proceso que va definiendo su carrera profesional como especialistas en género y desarrollo.

3.2.2. *El aterrizaje: llevar la teoría a la práctica*

En este apartado se muestra la valoración técnica de los conocimientos, tanto teóricos como metodológicos y de herramientas prácticas, que aporta esta formación a la hora de desarrollar su trabajo como especialistas que aúnan las materias de género y desarrollo. Esto significa conocer el equilibrio entre teoría, práctica e investigación que existe en el planteamiento de este curso. La relación entre conocimientos teóricos, herramientas prácticas, competencias y técnicas de investigación que componen una actividad docente, influye en el proceso de aprendizaje. Encontrar el equilibrio entre estos tres ejes que sustentan esta acción formativa precisa, entre otras cuestiones, de un planteamiento o una organización adecuados y de los recursos necesarios. En el caso del Magíster del ICEI, la formación se estructura en tres partes que, a grandes rasgos, consisten en: una primera de exposición de los contenidos y conceptos teóricos y metodologías de intervención en clases presenciales; una segunda parte de prácticas en organismos externos (la pasantía) y una tercera fase de evaluación final en Madrid. A su vez, durante la formación, sus participantes realizan una investigación (una tesina) basada en las temáticas que se tratan a lo largo de las clases y que desarrollan en la práctica de la pasantía.

Partiendo de las características y retos que, como se vienen describiendo, conlleva atender a perfiles de varias disciplinas y, a su vez, adaptar la formación académica a la práctica en contextos multidisciplinares, estos desafíos se resuelven asumiendo ciertos límites³⁴ en el planteamiento de esta acción formativa a la hora de satisfacer esta diversidad temática. Así, este tipo de formación de postgrado en género y desarrollo, pretende asentar unos conocimientos de base elásticos y adaptables a contextos y disciplinas dispares que luego precisarán de la construcción de las herramientas y de su contrastación en la experiencia práctica, con el consiguiente esfuerzo y despliegue de destrezas y capacidades que esto supone. Por tanto, la primera cuestión que surge es ¿hasta qué punto a través de la formación académica pueden atenderse de forma completa las necesidades formativas más específicas y dotar de unas herramientas prácticas concretas? Y así ¿qué parte de este proceso de aprendizaje corresponde a la práctica docente y qué parte corresponde a la experiencia que permite comprobar la adaptabilidad de los conocimientos más globales a contextos particulares? En las conversaciones con antiguas alumnas, a la hora de hablar de las aportaciones de esta formación de cara al de-

³⁴ Los límites se refieren a las dificultades de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica y no a los contenidos del programa, ya que dentro de un lapso temporal no es posible abarcar todas las temáticas de interés en el ámbito del género y el desarrollo.

sempañ de su trabajo de especialistas, salen a la luz algunas de las limitaciones ya nombradas y cómo se inicia un proceso de aprendizaje que precisa recorrer este camino también desde la práctica:

Creo que, de alguna manera, este tipo de formación sí te garantiza las herramientas, la seguridad para empezar a caminar un poco. Yo por ejemplo no creo en el concepto de experta en nada. Entonces, creo que una tiene determinadas fortalezas en determinados temas y en otros una no las tiene, porque es imposible poder abarcarlo todo, entonces no soy muy amiga de esto de las «expertise», sino que creo que se va aprendiendo en el camino y si quieres también, porque si no, te puedes quedar donde estás, te tienes que ir reciclando y hay que acompañarlo con la experiencia. (EP ex-alumnas 7)

Llevar la teoría a la práctica es un desafío para cualquier formación académica pero lo es más en una acción docente de estas características, una especialización con un componente añadido de dificultad en la praxis, como se viene relatando en puntos anteriores, que supone elaborar herramientas concretas adaptadas a las características de los contextos de aplicación. Así, a la hora de valorar el peso de las **aportaciones teóricas y prácticas** de la formación recibida, se destaca la base teórica adquirida porque de nuevo operan las mismas limitaciones en cuanto a la posibilidad de dotar de unas herramientas prácticas más concretas:

Yo creo que después de la formación del Magíster te sientes totalmente capacitada para desarrollar cualquier cuestión, sea innovadora o no (...) el déficit de, si es que se puede nombrar así, del Magíster, es este, las herramientas más concretas de trabajo, pero, desde el punto de vista del contenido teórico, es tan amplio y tienes tanta visión de la realidad, que, yo, desde lo personal sí me siento capaz para asumir cualquier responsabilidad dentro de la unidad de género, a ese nivel, sin ninguna duda, te sientes totalmente autorizada, porque la visión de la realidad que tienes es totalmente pertinente. (EP ex-alumnas 1)

Estas valoraciones positivas sobre los contenidos y conceptos teóricos de esta formación no invalidan el traspaso de **herramientas prácticas útiles** y, en concreto, de las metodologías transferidas, las alumnas destacan las relacionadas con la materia de **género**, como la estrategia de *mainstreaming* de género, que reconocen no solo como una herramienta técnica sino que, también, se entiende como parte de un marco ideológico más amplio y con un componente político que implica, entre otras cosas, que se den cambios en el interior y en la práctica de las organizaciones que ponen en práctica esta estrategia a favor de la equidad de género:

*Una de las cosas que siento que más aprendí fueron las herramientas para transversalizar, pero para mí lo interesante fue que el planteamiento que se hizo no fue solo como un tema técnico, sino todo el planteamiento teórico del cambio político que supone implementar el *mainstreaming* de género, dónde se insertan esas herramientas me parece lo más interesante, ahí hay un trabajo de muchos años, de mucha gente, de elaboración teórica que le dan sen-*

tido a estas herramientas, que no es solo aprender a hacer diagnósticos, sino que implican también un compromiso político no solo de la persona que está impulsando el cambio sino de las instituciones que se involucran en estos procesos. (EP ex-alumnas 7)

En cuanto al trasvase de instrumentos útiles en la **práctica del desarrollo**, la experiencia de quienes ejercen en el ámbito de la cooperación es que, entre las herramientas y procedimientos de trabajo que emplean en su día a día, siguen vigentes y predominan el ciclo del proyecto y el enfoque del marco lógico como métodos más utilizados por la mayor parte de agencias y organismos, pero aún así, a su vez, esta metodología recibe críticas:

Mi labor es muy técnica, y mi experiencia anterior de trabajo, pues, también ha sido muy técnica, entonces, toda la cuestión del ciclo del marco lógico, pues a mí, me ha servido un montón, sí, creo que teniendo en cuenta que el Magíster tiene esa vinculación de género y desarrollo, habría que darle más peso a las herramientas que hoy en día se están utilizando en el mundo de la cooperación, bilateral, multilateral... creo que desde ahí, a lo mejor no se le dedicó el tiempo que se merece el tema, pero también, yo ahora, todos los formularios que trabajo se basan en el ciclo del marco lógico, y bueno, las nociones que tenía previamente y por el esfuerzo que supuso el Magíster, creo que sí era muy necesario, y a mí, pues, sí me quedaron algunos «tics», entonces, pues sí te ayuda. (EP ex-alumnas 1)

Una fortaleza que coincide en resaltar como fórmula útil para lograr aterrizar el bagaje adquirido a lo largo de las clases presenciales de la primera parte de esta acción formativa, es cómo se articula esta parte dedicada a los contenidos teóricos y la parte dedicada a la **experiencia práctica en organizaciones externas** que representan el variopinto ámbito de la cooperación (la pasantía), porque impulsa un completo proceso de aprendizaje en el que se retroalimentan los conceptos y conocimientos teóricos y metodológicos con el resultado de su aplicación práctica:

Cómo está organizado el Magíster, esta cuestión de tener una parte teórica y otra práctica, y cerrar, otra vez, finalmente, en Madrid con la parte de la evaluación (...), como planteamiento educativo, es impresionante que tengas esa posibilidad de decir, bueno, me formo, pero también desde la experiencia, y luego regreso, y hay una especie de momento de retroalimentación, y de reflexión también, de lo vivido, de lo aprendido, eso lo destacaría un montón. (...) Es muy interesante también que en la parte práctica en organizaciones tengas tres espacios, de manera general, donde te puedas insertar, o sea, están las OTC, como cooperación española en el terreno, las Naciones Unidas, y las organizaciones feministas y organizaciones de mujeres, que ellas sean reconocidas también como agentes que puedan tener personas en prácticas, esa dimensión hay que reconocerla, que no nada más estamos hablando de instituciones más formales, sino que estamos hablando de movimientos sociales, de sociedad ciberorganizada, y ese vínculo del Magíster, con esas estancias, es brillante. (EP ex-alumnas 1)

En el caso de las personas entrevistadas y, en concreto, en los relatos que a continuación se presentan, vemos cómo esta **experiencia de trabajo en terreno**

servió para poner en práctica los conocimientos y las herramientas que impulsan procesos de cambio en el interior de las organizaciones en las que se ubicaron.

Para mí sí fue un aprendizaje significativo, en términos técnicos, aplicar lo que habíamos aprendido en la teoría del Magíster, cuando entré empecé en seguida el acompañamiento del grupo de cambio organizacional y, a los dos meses, con la elaboración del diagnóstico de la oficina y luego con la elaboración de la estrategia de género. (EP ex-alumnas 7)

Dentro del planteamiento del Magíster del ICEI, otro recurso con el que cuenta para que sirva de plataforma para llevar los conocimientos teóricos de esta formación a la práctica, pero en este caso a la **práctica investigadora**, es la elaboración de una tesina que, si logra ajustarse adecuadamente al bagaje de las alumnas, puede también dar importantes frutos:

Desde luego el mayor descubrimiento que se me hizo, fue el de la vinculación del género y la economía, (...) todo lo que aporta la economía feminista crítica. (...) Por eso incluso fue por lo que yo quise hacer la tesina sobre elaboración de presupuestos sensibles al género, al principio estaba pensando que si microcrédito y cositas así, y luego dije «me quiero meter a los temas gruesos de la economía, a lo difícil». (EP ex-alumnas 3)

Para terminar, es preciso sistematizar ahora lo expuesto por las participantes del Magíster que se pone en marcha desde el ICEI, el legado más útil que rescatan de la formación recibida sobre las materias de género y desarrollo y las fortalezas con las que cuenta esta actividad docente, siendo éstas:

- Por un lado, su estructura y planteamiento para acercar la teoría a la práctica: esta acción formativa combina un componente de contenido teórico y metodológico sobre las dos áreas fundamentales que componen esta formación, el género y el desarrollo, con prácticas en organizaciones externas de distinta naturaleza y ámbito de incidencia. Las prácticas en el terreno de la cooperación, facilitan el tránsito entre una reciente adquisición de los conocimientos y su posterior desarrollo profesional, y más si les ofrece la oportunidad de aterrizar en el *mare mágnum* del contexto multidisciplinar ya descrito. Este planteamiento unido a la práctica investigadora completaría los tres pilares fundamentales del programa formativo para dotar de las capacidades y destrezas necesarias a sus participantes. En esta formación, la fórmula de la tesina se valora positivamente e incluso, puede contribuir a modelar el desarrollo profesional posterior, si la temática a estudiar encaja además de con el bagaje y los conocimientos previos, con las competencias y tareas que han de asumir durante las prácticas realizadas durante la pasantía.
- Se valora también la alta calidad de sus contenidos, porque logran transmitir el conocimiento global, tanto de carácter teórico como metodológico, sobre ambos campos (tanto el marco general de la cooperación y el

ciclo del proyecto, como la estrategia feminista y las herramientas del *mainstreaming* de género) de manera que, sienta unas bases consistentes y resulta lo suficientemente elástico como para adaptarse y, a su vez, crear nexos con las disciplinas de las participantes y de los contextos multidisciplinares de actuación para los que han de elaborar herramientas específicas³⁵.

- En definitiva, puede decirse que, en cuanto a la dotación de los conocimientos necesarios para trabajar a favor de la equidad de género, integrando de forma multilateral las distintas causas que afectan a las desigualdades entre mujeres y hombres a nivel mundial, esta formación logra fijar una capacidad de análisis y unas destrezas para el diseño de herramientas innovadoras que, de alguna manera, constituyen los fundamentos básicos que ayudan a conducir a otras disciplinas y campos de la práctica de la cooperación al desarrollo y desde los que hay que intervenir de forma integral, aunque luego, muchas veces, el esfuerzo necesario para esta cuestión, y más si ofrece resistencia para dejar que interactúen mutuamente ambos espacios, se deba realizar en solitario.

Las conclusiones que pueden extraerse de estas valoraciones sobre la utilidad de los conocimientos transferidos por esta formación de especialistas en género y desarrollo, no resultan en un listado que enumera una serie de herramientas técnicas exitosas y extrapolables a otros espacios docentes, sino que, simplemente, perfila la consecuencia de acceder a una especialización de estas características no como el final de una preparación sino como el comienzo de un proceso que aún tiene carencias en la construcción del conocimiento por la complejidad que supone llevar a buen puerto la estrategia a favor de la equidad en el ámbito del desarrollo. Tal y como se refleja en el siguiente relato de una antigua alumna, desde la sabiduría que aporta la experiencia, resolver este tipo de dificultades es el principio de un proceso de inmersión en un tipo de conocimiento teórico y práctico que no se sabe cuándo termina:

Yo tengo que seguir formándome en esto, y seguir leyendo, y seguir reflexionando, y seguir hablando sobre estas cuestiones, porque esto me ha abierto una posibilidad, me ha abierto ciertas ideas, pero también me ha producido dudas y se me han quedado ciertas lagunas, que yo he tenido que ir trabajándolas, y la idea es seguirme formándome en esta cuestión y sobre todo ahora mismo llevándolo más a la práctica, que yo creo que es una fórmula muy buena, porque ahí es cuando ves realmente todos esos conceptos cómo se llevan, pero bueno, es que yo creo que cumplía con la labor del Máster. (EP ex-alumnas 4)

³⁵ La alta valoración de los contenidos del Magister del ICEI, guarda una estrecha relación con la calidad de las y los ponentes que guían las sesiones presenciales, si esta cuestión no sale a la luz en este estudio no es porque carezca de relevancia sino, más bien, por todo lo contrario, porque analizar su labor docente merecería una amplia exposición y se entiende que esta tarea corresponde a los procedimientos de evaluación internos propios de las instituciones implicadas en su gestión. También tiene relación con las fórmulas didácticas que se emplean en estas sesiones y el intercambio que se promueve en el aula entre las alumnas y que fomenta procesos de desarrollo personal y profesional durante la formación.

3.2.3. *La acción política ¿ingrediente previo o resultado de la formación? Contribuciones al posicionamiento como sujetos feministas y agentes de cambio*

Es preciso ahora valorar otro componente que adquiere importancia en los relatos reunidos y que resulta de la imposibilidad de separar los conocimientos y herramientas relacionados con la materia de género de su trasfondo político feminista, esta cuestión resalta como una de las aportaciones más valoradas de esta formación. Esto no significa que los contenidos sobre los estudios y la práctica del desarrollo no contengan una carga crítica que busca, igualmente, una transformación social hacia unas relaciones más igualitarias entre los países que se encuentran en distintos niveles de desarrollo. Bajo el marco de la justicia social, ambas estrategias y áreas de conocimiento (género y desarrollo) persiguen el logro de la equidad, una en cuanto a los niveles de bienestar social y, la otra, respecto a las relaciones entre mujeres y hombres. Ahora bien, en las entrevistas realizadas, a la hora de sopesar la estela de concienciación política y social que deja tras de sí cada uno de los campos de conocimiento protagonistas de esta preparación, las antiguas alumnas rescatan los procesos que impulsa esta formación al presentar los contenidos y la estrategia de género unida a sus fundamentos feministas y como base de la práctica del desarrollo.

Siguiendo la línea expuesta en el apartado dedicado a la metodología de este estudio, se presenta la materia de género como un conocimiento que no solo engloba conceptos y metodologías útiles para llevar a la práctica una tarea de tipo técnico sino que, también, es un conocimiento ligado a un compromiso de cambio y, en este sentido, las antiguas alumnas entrevistadas aluden a este legado a la hora de hacer balance sobre la formación recibida y se reconocen ellas mismas como sujeto político feminista con voz propia:

A nivel profesional, por fin encontraba el espacio en el que yo podía combinar mi deseo personal de trabajar con mujeres y te mueve desde dentro, porque una es mujer, y también padece esas discriminaciones, y entonces en esa búsqueda de entender por qué esto funciona así, para mí, tener la oportunidad de trabajar en algo que pueda incidir en esos cambios, me parece un regalo, un lujo, y luego, a nivel personal, para mí significa, ha significado empoderamiento, directamente, y eso lo que permite, es abrir muchos espacios a todos los niveles. (EP ex-alumnas 9)

De nuevo, se ha de tener presente el bagaje y posicionamientos previos a la incorporación a la formación, pero aún así ésta deja su huella en este recorrido como sujeto político hacia la equidad:

Yo sí he tenido un posicionamiento político antes del Máster y no me lo ha cambiado. Venía vinculada desde el tema de cooperación, desde la campaña del 0,7; el tema de las desigualdades norte-sur, desde el ámbito universitario ya había participado en cursos, estuve en GED de la [Universidad] Complutense (Grupo de Estudios para el Desarrollo) y después en

la [Universidad] Autónoma, como que siempre me he posicionado en un contexto de izquierda internacionalista y redistributiva, y eso el Máster no lo cambió. Metió las voces de que la distribución no es solo de norte-sur, ni entre ricos-pobres, sino también entre hombres y mujeres, dentro de los hombres y dentro de las mujeres, que hay distintas variables de desigualdad que cruzan a las personas. (EP ex-alumnas 3)

De la misma manera, como responsables muchas veces de dinamizar los procesos que suponen un cambio en los procedimientos y en la organización interna de una entidad así como en las actividades que se desarrollan desde la misma, ya sean en materia de cooperación o en la elaboración de políticas públicas encaminadas al logro de la equidad de género, la formación recibida puede ayudar en las destrezas necesarias para guiar dichos procesos en varios sentidos:

Sí, me he sentido agente de cambio, antes, durante y después, la diferencia es que el paso por el Magíster, nos ha proporcionado más herramientas, que te permiten, digamos, asegurar más éxitos, no sé, en ese esfuerzo de lograr el cambio me siento más capacitada para ejercer este papel transformador, aún así, ese compromiso creo que lo tenía antes de realizar el curso. (EP ex-alumnas 5)

Para las antiguas alumnas, llegar a ubicarse desde esta visión frente a la problemática y la desigualdad global actual en todas las esferas de la vida, tanto profesional como en el entorno personal y más cercano, conlleva mantener un compromiso vital que no siempre se presenta como una tarea satisfactoria ya que, a veces, puede figurar como una gran responsabilidad. Así expresa esta percepción una de las participantes del Magíster una vez se despierta la luz que descubre la posibilidad de construir relaciones más igualitarias:

Pero en todos los demás aspectos, subconscientes, en tu día a día, en tu manera en que te mueves en el mundo, etc. es otra cosa, o sea, es un compromiso, en algunos casos hasta una carga, o sea, es algo que tienes que cumplir; en algún momento lo conversamos, no sé si lo dijimos en el Magíster... que debería ser una cosa que, claro, esto tiene sus pros y sus contras, el hecho de que tú, al final del Master, puedes cambiar tu propio «techo». (EP ex-alumnas 8)

Entre los componentes de esta formación que impulsaron dicho proceso personal y de compromiso, muchas de las antiguas alumnas hacen alusión a la relación que se construye y al intercambio de experiencias y conocimientos multidisciplinares con sus compañeras de aula como un elemento facilitador y determinante no solo en esta cuestión de reconocimiento como sujeto político, sino también, en todo el proceso de aprendizaje generado en este Magíster:

Yo creo que el Máster tiene diez mil ventajas, pero no solo de tipo académico, sino el intercambio con otras compañeras, el encontrarse... para nosotras, las sudamericanas, es encontrarse con otro mundo, por lo menos para mí, entonces te abre muchas ventanas, te desubica todos los paradigmas, te permite aprender desde otras formas, por eso no es solo el campo teó-

rico ni el campo práctico, es la capacidad de crecer, y el intercambio con otras mujeres feministas, eso es lo que se aprendía en las tertulias, porque íbamos más allá de las clases. (EP ex-alumnas 8)

Para concluir, es importante aludir a una de la finalidades de esta formación como es la intención de servir de plataforma para propagar y multiplicar un compromiso con la igualdad de género que perdure al finalizar esta actividad docente y sirva de elemento integrador para combatir las distintas causas que desequilibran la balanza entre mujeres y hombres desde cualquier contexto de incidencia, desde esta visión global y política es cómo concibe esta actuación una de su antiguas alumnas:

Creo que, al fin y al cabo, es una acción política, (...) yo creo que igual que está la escuela de Chicago formando neoliberales, necesitamos escuelas de formación con una ideología diferente, que salga de las mismas mujeres, yo creo que ese es el aporte principal, yo creo, luego que las que salgan se convenzan o no es otra cuestión, pero sí, sobre todo lo que veo del Máster, es un aporte político en la coyuntura actual, (...) porque estamos creando, favoreciendo y difundiendo conocimiento de mujeres, que eso es de lo que carecen en general todos los ámbitos, yo creo que eso es lo que más valoro del Magíster, (...) es como una especie de compromiso, como un compromiso, que no siempre tienen todos los Máster, que son más como máquinas de técnicos, de hacer técnicos y técnicas, y creo que la ventaja comparativa de este Magíster es ese compromiso que tiene, el objetivo político, eso es fundamental. (EP ex-alumnas 1)

3.2.4. PROPUESTAS DE MEJORA desde la experiencia de llevar a la práctica los conocimientos transferidos desde el Magíster en Género y Desarrollo del ICEI.

Para finalizar el análisis desde la experiencia de las antiguas alumnas de la formación de postgrado puesta en marcha desde el ICEI, también es preciso recoger su opinión para que relaten, como responsables de desplegar la labor de especialistas en género y desarrollo, aquellas cuestiones que habría sido necesario reforzar desde el proceso formativo. Para exponer sus propuestas se presenta un resumen con las opiniones de quienes protagonizan la tarea de aplicar las nociones y herramientas que se facilitan en esta formación y conocen de primera mano la experiencia de llevar a cabo un quehacer de índole complejo en diversos campos de trabajo y contextos de incidencia. En dicha lectura, algunas de las percepciones responden a las características que tenía el programa de estudios a lo largo de un margen de tiempo de ocho años (desde la VIII a la XV edición del Magíster, desde 1999 hasta 2007), de manera que muchas de estas demandas pueden haber sido atendidas ya a través de los mecanismos de actualización de los contenidos con los que cuenta este postgrado (como las evaluaciones centradas en recabar la opinión de las participantes de una manera más completa de lo que se hace en este

estudio). También se ha de considerar que al tratarse de un análisis cualitativo es inevitable filtrar percepciones subjetivas e individuales de forma que no corresponden a la opinión generalizada de la totalidad de las personas que vienen participando en las múltiples ediciones del Magíster gestionado desde el ICEI. Tras estas aclaraciones, a continuación se presenta la síntesis de las cuestiones a las que hacen referencia las antiguas alumnas entrevistadas, como factibles de mejora en esta acción formativa:

- Una mezcla o la fusión más profunda de los campos de conocimiento que protagonizan este postgrado de manera que se nutran mutuamente con sus posibles aportaciones: lograr la integración de la estrategia de género y feminista en las teorías, modelos y práctica del desarrollo y viceversa, lograr que la estrategia de justicia social y de equilibrio en las relaciones norte-sur, las políticas y visión internacionalista ligadas al desarrollo invadan la materia de igualdad de género de manera que el feminismo se integre de diversas formas para reducir las distintas causas que mantienen la situación subordinada de las mujeres. Esta formación adolece de presentar en sus contenidos estos ámbitos como compartimentos estancos separados de manera que, su vinculación se fundamenta en la dotación de herramientas que resultan flexibles y permeables para que faciliten la construcción de puentes, nexos y fusiones entre las diversas áreas que integran la práctica de la cooperación y las estrategias feministas para el desarrollo.
- Incorporar en sus contenidos otros modelos y enfoques de desarrollo emergentes, así como lograr dibujar el nexo entre las políticas estatales de cooperación y de igualdad de género con el marco de las políticas y relaciones internacionales. También, ampliar su visión internacionalista atendiendo a otras áreas geográficas y a las teorías sobre desarrollo y redes sociales que existen en otros continentes como Asia y África, ya que América Latina predomina como área de referencia.
- Presentar otras teorías y pensamiento feministas, además de los enfoques más esenciales y predominantes (igualdad-diferencia), como fundamento de la dimensión de género y ligados a la estrategia de desarrollo. Además, tener en cuenta las propuestas y fórmulas elaboradas desde las redes del movimiento de mujeres y activismo feminista a escala mundial.
- Reforzar las siguientes herramientas para trabajar en el ámbito de la cooperación al desarrollo con enfoque integrado de género: en el ciclo del proyecto la identificación, el diagnóstico y la evaluación; la elaboración de indicadores; la gestión para resultados. En cuanto al enfoque del marco lógico, este método recibe críticas por ser un instrumento ciego a las cuestiones de género y se prefiere que se dedique tiempo a otras metodologías que también se aplican en la formulación de proyectos en el ámbito internacional de la cooperación. Aún así, al mismo tiempo, también hay quienes manifiestan la necesi-

dad de reforzar el entrenamiento de esta metodología por tratarse de una exigencia común en la práctica de la cooperación al desarrollo.

- Sobre la parte de esta formación dedicada a las competencias relacionadas con la práctica investigadora (la elaboración de una tesina y las sesiones dedicadas a impartir técnicas de investigación), plantean profundizar en las destrezas necesarias como la capacidad de análisis e investigación y además, fortalecer y aumentar las didácticas dirigidas a motivar, acompañar y preparar todo el proceso que conlleva esta tarea.
- Por último, se define una deficiencia en cuanto a la estructuración de los contenidos a partir del desarrollo de ponencias concatenadas, pues puede derivar en la desconexión de unos con otros contrarrestando un proceso de aprendizaje más idóneo. También, reclaman más metodologías didácticas como talleres y dinámicas participativas, pues estas técnicas educativas se traducen en herramientas útiles para el trabajo, tanto en el terreno de la cooperación internacional como en actuaciones de sensibilización y formación en contextos muy variados.

4. CONCLUSIONES

Mi madre y mi abuela solían contarme relatos y cuentos de hadas, pero muchos de ellos eran historias reales sobre la lucha entre el Dios Único Masculino y sus rivales, principalmente diosas femeninas. Esto explica por qué Dios en las Sagradas Escrituras odiaba a las mujeres, especialmente a las creativas como Eva, que le desobedeció y comió del árbol de la ciencia antes que su esposo Adán. Eva fue una mujer creativa disidente que puso de relieve la contradicción del Dios Único Masculino que condenaba el conocimiento (o la creatividad, puesto que se basa en el conocimiento), que hizo de éste un pecado, el más condenable, y que lo asoció a Eva y a sus hijas, todas las mujeres (...) Las palabras y los textos creativos pueden ser el medio que nos lleve hacia el verdadero conocimiento, el vehículo de sociedades humanas creativas y una manera de activar la memoria individual y colectiva para crear palabras que iluminen y visiones cada vez más liberadoras que nos conduzcan a acciones más eficaces local y globalmente.

Nawal El Saadawi
Creatividad, disidencia y mujeres (2008)

Llega el momento de finalizar el recorrido recabando las últimas reflexiones acerca de cómo se vienen trasladando desde la actividad docente, y en concreto, desde la enseñanza superior, como vía desde la que se genera y canaliza el conocimiento, las aportaciones de los estudios de género y desarrollo para incidir a favor de la equidad de género en el terreno de la cooperación, la planificación de políticas públicas o desde la actividad investigadora.

Se inició este análisis partiendo del marco legal y programático de la coope-

ración internacional hasta llegar a la actividad desarrollada desde las universidades en cuanto a la puesta en marcha de actuaciones conducentes a trabajar en el ámbito del desarrollo con enfoque de género. De ahí se descubre cómo aún existen lagunas a la hora de poner en marcha, desde el ámbito académico, acciones formativas que contemplen todos los recovecos e implicaciones de vincular los conocimientos feministas y los estudios de desarrollo. Por tanto, es preciso realizar un análisis con una visión internacional que permita conocer cómo en centros de enseñanza superior de otras regiones, se trabaja con la finalidad de presentar los nexos entre ambos campos de conocimiento en sus programas de postgrado. En segundo lugar, en este documento, se presentaban las aclaraciones metodológicas y teóricas útiles para sentar las bases que delimitan los componentes de las acciones formativas y los temas objeto de estudio de este análisis. La intención de este estudio pretende indagar en las relaciones entre los estudios de desarrollo y las teorías feministas, entendidas estas disciplinas desde sus fundamentos ligados al compromiso social y político, que encuentran lugares comunes y espacios de actuación en el actual contexto de la globalización a través de nuevos mecanismos de participación democrática abiertos. A partir de ahí, es entonces cuando se encaran en este trabajo los dos principales temas aquí identificados: la descripción y análisis comparativo de los programas de postgrado sobre género y desarrollo en distintas regiones del planeta que representan fórmulas y planteamientos variados a la hora de poner en marcha acciones docentes que combinan ambos campos de conocimiento; y la experiencia de las participantes en una de estas acciones docentes para descubrir las dificultades que conlleva aplicar la estrategia de género a los variados contextos de incidencia y las capacidades y conocimientos que resultaron útiles para resolverlas.

Tras esta recapitulación, es necesario desvelar en este último apartado algunas propuestas, para contribuir a superar desde la docencia algunos de los retos expuestos, y finalizar después con algunas aportaciones que han realizado personas expertas participantes en este estudio que tienen una larga trayectoria en el ámbito académico, en la práctica del desarrollo y/o el activismo feminista, e implicadas en la elaboración de programas de formación, en la docencia y en la investigación sobre género y desarrollo. De la mano de las personas expertas se analizan diversos temas como son: cuáles son las dificultades de los procesos de creación de conocimiento que están en el núcleo de los complejos encuentros entre los estudios de género y las teorías del desarrollo; cuáles son las principales líneas de trabajo que emergen en la práctica del desarrollo en el contexto actual de la globalización; y cuáles son los puentes que a través de la docencia permiten el intercambio y mezcla de ambas estrategias que contribuyen, a su vez, a trasladar esta producción al alumnado y encontrarse con las destrezas que han de lograr que encaje todo este complejo engranaje en la práctica profesional.

Las dificultades para crear puentes entre los conocimientos feministas y los estudios de desarrollo están enraizados en cómo y porqué se produce y se reconoce como válido el conocimiento, en este sentido, toma relevancia el ámbito académico desde el que se generan estos procesos. La estrategia de género, a la hora

de integrarse en el campo del desarrollo, encara unas relaciones de poder dentro de la academia que determinan la validación de la producción del conocimiento:

*En las formaciones de postgrados creo que es el punto de partida el contexto, y el contexto es el mundo de la academia y de las relaciones de poder que eso supone en términos de qué se considera conocimiento válido y qué se considera conocimiento no válido y cómo condiciona eso la **producción de conocimiento** y cómo eso repercute en la organización de las capacitaciones. (Grupo de Expertas, Natalia Navarro)*

El proceso de producción del conocimiento se da de forma segmentada, sin enlazar con otros ámbitos ni construir puentes entre disciplinas como ocurre en el caso de los campos de conocimiento de género y desarrollo. Esto va unido a que existe una escasa actividad investigadora dedicada a generar herramientas, enfoques y métodos interdisciplinarios y multidisciplinarios, y deriva en que los lazos creados en los procesos de producción de conocimiento entre la estrategia de desarrollo y la equidad de género aún dejan espacios vacíos entre ambos campos:

*Creo que es un tema a debatir, ¿qué es conocimiento? ¿Cómo se produce?, creo que esto tiene que ver con lo que hay en la base, como decía, de mucha formación, hay un conocimiento fragmentado, muy académico, que es más la sumatoria de cosas que de un enfoque y un análisis del mismo. (...) **El nexo** entre la producción feminista del conocimiento con la producción de desarrollo y yo creo que en España, en concreto, hay un grande déficit en investigación en este tema, y ahí es donde tenemos un hueco importante, porque es donde vienen unos señores a hablarnos de desarrollo por un lado y luego venimos nosotras a hablar del MED Y GED, y esto me parece bastante lamentable, creo que en este nexo falta bastante. Hay que considerar qué entendemos por conocimientos. (Grupo de Expertas, Carmen Cruz)*

No solo se da un distanciamiento entre los campos de estudio protagonistas de este análisis, género y desarrollo, debido al proceso fragmentado de construcción del conocimiento sino que, también, ocurre un doble desencuentro por la tendencia que existe de desligar el conocimiento sobre género de sus orígenes feministas:

*Aquí hay otro problema, ya que percibimos una escisión, desde la que de nuevo, el **conocimiento divide**, separa, entre género y desarrollo, y no solo entre éstas, pues no debería haber una dualidad, entre los movimientos feministas, movimientos de mujeres y las cuestiones más técnicas, más burocráticas dentro del tema de género, o incluso con políticas de igualdad, que esa es otra pata a tener en cuenta también. Estamos hablando de políticas de desarrollo, de género, pero, si analizamos las políticas de desarrollo y las políticas de igualdad, cada una de ellas parecen estar yendo cada una por su lado. (...) Yo creo que hay que provocar el encuentro, aunque teóricamente no deberían estar separadas, y en este sentido, habría que dirigirse a ver un poco cuáles son los vínculos entre ambas políticas. (...) creo que no deberían estar confrontadas, habría que llenar de contenido y genealogía feminista el instrumento, porque el instrumento vacío no tiene ningún impacto o eficacia. (Grupo de Expertas, Estefanía Molina)*

De manera que, si no se renuevan los conocimientos feministas, incluyendo aquellos no formales que provienen de lo vivencial y de las voces de subjetividades colectivas, en este proceso de creación de nuevos campos de estudio se corre el riesgo de que el instrumento se vacíe de contenido:

Los análisis del feminismo que nos dieron cuerpo a las propuestas de género y desarrollo, mujer y desarrollo, fueron avances y análisis de hace 30 años, por supuesto nos llevó a la validez universal de varias cosas, no estamos diciendo esto, quiero decir también que hay nuevos conceptos y nuevas herramientas que han emergido en estos últimos tiempos. Creo que hay nuevos énfasis desde los estudios de las mujeres y estudios feministas en estos momentos, por ejemplo, todo lo que hace la internacional de mujeres economistas. Creo que hay nuevos análisis, nuevas herramientas, nuevos conceptos, nuevos énfasis, pero quiero también decir que hay conceptos que han sido asumidos y apropiados por la institucionalidad y por lo tanto despolitizados también, desde esto tenemos que ver desde dónde recuperamos aquellas dimensiones, que pueden ser mas liberadoras frente a esta concepción técnica o tecnocrática del género y del desarrollo con formas de acción colectiva que involucren posibilidades de cambio social contundente. (Grupo de Expertas, Carmen Cruz)

De acuerdo a lo expuesto en este estudio y siguiendo las líneas de investigación de otros trabajos relacionados, parece ser que las tendencias predominantes en los programas de formación de postgrado que aúnan el género y los estudios del desarrollo, serían: que aparezcan de forma separada, tal y como reflejan las siguientes conclusiones sobre la formación sobre desarrollo y sobre estudios de mujeres y género:

La conclusión a la que llego, es que las estructuras universitarias relacionadas con género, mujeres, feminismos son cero internacionalistas, son cero preocupadas por desarrollo, cooperación, internacionalización, etc. Son excesivamente ensimismadas y «ombliguistas», mientras que las estructuras de gestión universitaria, pero también las ofertas formativas, en desarrollo y cooperación son muy poco feministas, y la verdad es que son incomprensibles en aproximadamente en la mitad de las universidades españolas, existen ambos tipos de estructuras y están completamente separadas. (...) Realmente la formación que salen esas miles de chicas y chicos, es totalmente ciega en género, porque la mayoría de másteres que estudian se ve claro el paradigma del desarrollo humano sostenible, la teoría de las capacidades, y siguen saliendo ciegos en género total. (GE, Clara Murguialday)

O también, puede ocurrir que en el esfuerzo de integrar en los programas de contenido la estrategia feminista y demás implicaciones que conlleva el conocimiento relacionado con la materia de género en el pensamiento y la práctica del desarrollo, se diluya al tratarse de una materia transversal y se pierdan así sus aportaciones. De manera que la fórmula que puede solventar este riesgo a la hora de presentar ambos conocimientos unidos, es incluir y validar los conocimientos que provienen del pensamiento crítico feminista:

Cabría ver diferencias entre aquellos [programas de formación sobre género y desarrollo] que han pretendido (esa palabra que a mí no me gusta) transversalizar en cierta medida el enfoque de género, de aquellos que han pretendido integrar y dar la categoría de conocimiento válido a la crítica feminista, yo creo que es una posición diferente, que se ha apreciado en estos cursos, y que nos tenemos que plantear, porque esto tiene que ver con el ¿para qué? Y el para qué, es para qué queremos. Para dar herramientas a la cooperación, más cooperación un poco mejor con esto o queremos realmente plantear incidir en una nueva conciencia (...), no digo que no se tengan que trabajar las herramientas pero digo que el enfoque es diferente. (GE, Natalia Navarro)

Pero no todo son desencuentros, ya que ambas disciplinas se han ido nutriendo mutuamente de las aportaciones que llegan de la mano de las teorías del desarrollo y de los estudios feministas y de género hasta ciertos niveles que es preciso ir aumentando:

No tengo una idea tan clara como para hablar de factores, pero sí veo claro que en el proceso de construcción, (...) la teoría feminista influyó en la teoría del desarrollo pero estoy convencido también de que otros factores influyeron, por ejemplo, el enfoque de las capacidades de Amartya Sen que sienta las bases del empoderamiento y, en definitiva, conecta con la diferencia que puede haber entre los supuestos derechos formales y los derechos efectivos de realización, es un tema clave en toda la teoría de género, porque está ahí, es sobre lo que se basa una parte importante de su construcción, (...) Entonces, me da la impresión de que ha habido una mutua alimentación, pero, también, creo que hay ámbitos en los que no se han llegado el uno al otro, que hay lagunas, en mi opinión no veo claro que podamos decir que son dos corrientes distintas que se han influido y que han generado un espacio muy claro de estudio autosuficiente, yo creo que no, que eso no se da... no sé si se podrá dar en el futuro, pero hoy por hoy, en mi opinión no se da, y eso obliga a avanzar a veces en dos patas y tratar de que el camino se recorra tanto desde una perspectiva como desde otra con una cierta apertura de mente. (EP Experto en desarrollo, Catedrático de Economía Aplicada y Director del ICEI, José Antonio Alonso)

En este punto, en relación a los programas de postgrado analizados en este estudio, se puede extraer que sí existen planteamientos que parten de la concepción de los conocimientos feministas y los conocimientos sobre desarrollo y su enriquecimiento mutuo, presentando entre sus contenidos las teorías del desarrollo desde una óptica histórica y desde un análisis de género crítico, además de las aportaciones de la estrategia feminista a la práctica del desarrollo.

Por ejemplo, se muestran aquí las posibilidades de establecer nexos entre los estudios de género y desarrollo con otras disciplinas como es el caso del ámbito de la economía que normalmente se concibe como menos permeable:

Por ejemplo toda la gente que en Feminist Economics aprendemos, trabajamos y nos intentamos reciclar conociendo cuáles son las nuevas líneas de discusión, pero es que, además, desde género y desarrollo estamos aportando a la economía feminista, por lo menos las economistas que con las que trabajo a mi alrededor están trabajando conceptos que vienen del

mundo del desarrollo como puede ser el enfoque de capacidades, o el empoderamiento a sus teorías de feminismo y a su práctica cuando intentan trabajar con ayuntamientos, planteamientos de presupuestos de género, con planteamientos de ampliación de capacidades, tanto Antonella Picchio, que está trabajando desde Italia con ese tipo de enfoque, donde mezcla un desarrollo transformador con sus temas de género más en la línea, así que yo creo que también desde el género y desde el desarrollo con perspectiva de género estamos aportando al feminismo hoy en día. (GE, Idoye Zabala)

Existen otras opiniones sobre las cuotas de unión que se alcanzan a la hora de avanzar en la construcción epistemológica de un campo conjunto, que se reflejan en la escasa adopción desde las acciones formativas de las nuevas aportaciones en este terreno:

Estamos viendo nuevos elementos que no estaban en la base de esa primera conceptualización del género en el desarrollo y que no se han ido integrando como propuesta de conocimiento, si uno lo mira en muchos de los másteres, cursos, diplomados, etc. seguimos fosilizadas en el MED y el GED, las 5 categorías y las 10 herramientas, es decir, no estoy haciendo una valoración, estoy constatando que en ese intermedio se han desarrollado, y se siguen desarrollando nuevos debates, nuevos énfasis, tendencias, análisis que yo creo que todo esto hay que ir recogiendo para articularlo de alguna manera, es decir más coherente. Hay que rescatar todo esto. No niego la validez de aquellos análisis, estoy diciendo que el conocimiento como la idea de igualdad no es una idea estanca que surgió en un momento y quedo así, ha ido nutriéndose de nuevos elementos, que hace a la sustancia del concepto así mismo, entonces yo creo que es esto lo que debemos recoger. (GE, Idoye Zabala)

Otras dificultades para renovar los contenidos de acuerdo a nuevas estrategias que reúnan los campos de género y desarrollo evitando la segregación, apuntan a la experiencia práctica en el contexto actual de la cooperación al desarrollo, donde surgen nuevas problemáticas de trabajo, como la fuente desde la que crear nuevas herramientas en las que comulgan los conocimientos de ambas materias:

Otro tema interesante para relacionar con los nuevos énfasis de éstos que hablaba, me parece que el contenido responde a esta manera fragmentada de ver el conocimiento. Antes decíamos mujer y salud, mujer y educación, bueno eso ya mismo pasó a la historia. Pero ahora vemos género y tal y creo que ahora hay un hueco importante que creo que tenemos que revisar un poco más. Creo que hay que poner el énfasis en debates que hoy nos pueden ayudar sobre todo en la relación con la práctica del desarrollo porque no hay que olvidar que esta formación está muy ligada a la práctica que tiene que ver con esas reflexiones del desarrollo, feminismo, que es esto del género en el desarrollo, las concepciones feministas del desarrollo, por un lado. Es decir qué está pasando en los contextos actuales, que hoy se concretan con la crisis financiera, medio ambiental, alimenticia. Ver los contextos actuales y cómo repercuten en cuanto a estos conocimientos, aquí hay un área de trabajo muy importante, ligado a los nuevos temas emergentes que están en el debate que hay sobre la mesa del estudio de cooperación al desarrollo, en todo lo que hoy es la eficacia de la ayuda y todos esos elementos y su traducción a la práctica con las nuevas modalidades. (GE, Carmen Cruz)

Esta cuestión, trasladada a los programas de formación de especialistas en género y desarrollo, pone el punto de mira en los procesos de aprendizaje y la metodología didáctica empleada para rescatar tanto una experiencia vivencial como en la práctica de la cooperación:

Creo que la metodología tiene que ver con que las cuestiones de género necesitan más contacto con la experiencia, más vivencia personal y también como la experiencia sobre el terreno. ¿Pero realmente eso cómo se integra? ¿Qué variedades de metodologías deben tener el rango de académicas?, y eso es una lucha de poder dentro de la academia. (GE, Natalia Navarro)

Ya para finalizar, es pertinente presentar en este último apartado del estudio una serie de propuestas que se plantean en los debates y entrevistas realizadas y que resultan útiles para renovar los contenidos de la formación de postgrado sobre género y desarrollo. Algunas de ellas suponen nuevas **líneas de trabajo emergentes** en el ámbito de la cooperación y en el contexto de la globalización y, también, se presentan propuestas sobre temas que ya se vienen trabajando desde hace algún tiempo, de manera que, sobre éstas últimas, se recogen solo sus aspectos factibles de mejora:

— Democracia global:

Dentro de algunos temas emergentes hablaba de lo global, del tema del desarrollo, ligados a temas desarrollados en la cooperación, creo que hay un tema que tiene que ver con la democracia global y ahí entramos en los temas políticos y económicos o las propuestas de democracia global. El tema de la reforma del Estado es un tema ligado a las políticas públicas y creo que la formación, tiene que estar muy ligado al tema de las políticas públicas y por otro lado, tiene que tener sus instrumentos, el fortalecimiento de las capacidades de la sociedad civil como construcción de ciudadanía, pero también como sujeto de fiscalización y sujeto de exigibilidad de rendición de cuentas y tiene que estar orientado a esas dos patas, donde el trabajo en el terreno dan sus frutos. (GE, Carmen Cruz)

— Políticas y relaciones internacionales en materia de desarrollo y equidad de género:

En un Magíster, se tiene que saber qué es un reglamento de la Unión Europea, en materia de cooperación para el desarrollo, porque si salen fuera lo van a tener que utilizar, tiene que conocer la estrategia española de cooperación para el desarrollo, que esa es la otra pata, y la tienen que manejar. O por ejemplo, tienen que conocer la estrategia de la Unión Europea, porque han escogido una profesora de relaciones internacionales y ese es el tema (GE, Irene Rodríguez Manzano)

— Políticas públicas:

En cuanto a los posibles temas nuevos, de las posibles ideas nuevas, yo creo que la importancia de las políticas públicas tendría que aparecer mucho más claramente en los pro-

gramas, especialmente políticas familiares, políticas de protección, también políticas macro-económicas, más claramente y por ejemplo en estos momentos de crisis podría ser una manera, porque yo creo que formar en ese tipo de cosas desde la economía es dar herramientas a las alumnas y a los alumnos para que puedan cuestionar el sistema sin que les parezcan que están hablando de cosas que nadie sabe salvo los técnicos economistas y yo creo que eso es bueno para transformar también, políticas públicas por un lado. (GE, Idoe Zabala)

— **Políticas relacionadas con variables «macro» y procesos de cambio intra-organizacional:**

Yo creo que ahí se ha producido, en mi opinión, un desajuste en el sentido de que se requeriría más formación creo yo en lo que podrían ser las personas que se dedican a promover cambios en las planificaciones de género, más formación en cómo estudiar la perspectiva de género en la definición de políticas y no sólo de las políticas que son más inmediatamente relacionables con la situación de las personas como la política social, que eso sí se ha trabajado, políticas sanitarias de salud, sí se ha trabajado, o la política educativa que se ha trabajado más, sino también en otro tipo de políticas como la política en el diseño de las infraestructuras hasta el presupuesto público, todas esas políticas más macro, que no quiero decir que no se haya trabajado, porque todos sabemos que se han trabajado presupuestos con perspectiva de género, etc., pero después en los procesos de formación a las alumnas o los alumnos que quieran trabajar temas de género, a esos campos se les da limitada importancia, y lo mismo digo a los aspectos de cambio institucional y de la capacidad de generación de procesos de cambio en las instituciones, estudiar bien cuál es la lógica del comportamiento institucional, tanto hacia adentro como hacia afuera, porque me parece que esos son los mecanismos que van reproduciendo relaciones de género desiguales y terminan por influir en que los procesos de cambio que uno pueda orientar desde intervenciones micro sean sostenibles o no. (EP Experto en desarrollo, Catedrático de Economía Aplicada y Director del ICEI, José Antonio Alonso)

— **Desarrollo Local:**

Y también desarrollo humano local, sostenible y de género, la parte de local porque es el terreno desde donde transformamos las cosas, desde donde nos movemos, desde donde intentamos cambiar lo global también, además porque es una manera de plantear que el desarrollo nos afecta a todas y todos, lo mismo en Bilbao que en Bolivia, es una cuestión, además nos pone en una mentalidad en donde nos aportamos mutuamente nuestra realidades y desde ese punto de vista sería importante ampliarlo. (GE, Idoe Zabala)

La lógica de los temas presentados, pretende esbozar cómo desde el marco global de la comunidad internacional los programas y políticas aterrizan en el ámbito académico a partir de la actividad docente, impulsando programas de estudio sobre desarrollo e igualdad de género. Seguidamente, es importante exponer la mirada de la que se parte, que contempla las bases feministas y de la estrategia de desarrollo fundamentadas en su raíz social y política. Desde este planteamiento se retrata parte del panorama académico que, en su tarea de gestión del conocimiento, se define como actor en materia de cooperación interna-

cional al desarrollo que aglutina las líneas de los programas internacionales, los avances teóricos, las demandas de los movimientos sociales y las necesidades del resto de actores protagonistas en el contexto del desarrollo para incidir así, desde la academia, a través de los procesos de construcción del conocimiento. Al final del camino trazado en este documento, se llega de la mano de las artífices, de hacer válida en la experiencia las consecuencias de la formalización del conocimiento feminista en la práctica del desarrollo, a partir de esbozar la nada sencilla labor de dar las últimas pinceladas a un lienzo que a veces se comienza en blanco y otras presenta algunos matices de color pero que, siempre, ha de ser creado de nuevo dependiendo del contexto en el que se actúa para impregnarlo de forma adecuada de los múltiples tonos que tiñen la estrategia a favor de la equidad de género.

En definitiva, se llega a cerrar este círculo con los entresijos que caracterizan a los procesos de construcción del conocimiento, pues parece ser que el punto desde el que avanzan es a partir de ir descubriendo los vínculos existentes entre el conocimiento feminista y el cambiante y multidisciplinar contexto del desarrollo y la cooperación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, José Antonio (Dir.). *Estrategia para la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, 1999.
- BENERÍA, Lourdes. «Mercados globales, Género y el Hombre de Davos» En: La Ventana, nº 10, diciembre de 1999.
- CABRÉ, Montserrat. «El otro centenario: La ciudad de las damas y la construcción de las mujeres como sujeto político». En: Aljaba, vol.10, ene.-dic. 2006
- CRUZ, Carmen. «De Beijing a París: La relevancia de la igualdad de género para la eficacia de la ayuda» En: FRIDE, abril de 2008.
- DIXON, Helen. *Identidad y Subjetividad. Feminismo y Cultura*. 2005 (mimeo)
- Documento CEURI. CÓDIGO DE CONDUCTA DE LA UNIVERSIDAD EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO.
- Documento CRUE. ESTRATEGIA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO (ESCUDE). Madrid: Ministerio de Exteriores, 2000
- GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la Modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- HOBBSBAWN, Eric. *Historia del Siglo XX*. Madrid: Cátedra, 2000.
- LAGARDE, Marcela. «Aculturación feminista», 2000. En Internet: http://www.nodo50.org/xarxafeministapv/article.php3?id_article=203 (Fecha de consulta: abril de 2009).
- LEY 23/1998 de 7 de julio de Cooperación Internacional para el Desarrollo. LOU 6/2001 MODIFICADA POR LA LOU 4/2007.
- MOLINA, Estefanía; SAN MIGUEL, Nava (coords.) *Cuadernos solidarios nº 1, 3 y 4*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2009
- PIZÁN, Cristina de. *La ciudad de las damas*. Madrid: Siruela, 1995.

Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012 http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/publicaciones/descargas/Plan_Director_2009-2012.pdf

Plan Director para la Cooperación Española 2005-2008 http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/noticias/descargas/plan_director.pdf

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Octubre, 1998.

UNESCO. *Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*, 1998.

UNESCO. *Políticas de cambio y desarrollo en Educación Superior*, 1995.

VARGAS, Virginia. «Las nuevas dinámicas feministas en el nuevo milenio», 2008. En Internet: http://www.flora.org.pe/pdfs/gina_nuevasdinamicas.pdf (Fecha de consulta: abril de 2009).

RELACIÓN DE ANEXOS

ANEXO I. RELACIÓN DE PERSONAS COLABORADORAS DESDE LOS CENTROS ACADÉMICOS QUE FORMAN LA SELECCIÓN DE CASOS ESTUDIA

NOMBRE Y APELLIDOS	PUESTO	UNIVERSIDAD	CENTRO	NOMBRE DEL TÍTULO DE ESTUDIOS
1 Gloria Bonder	Directora	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO ARGENTINA	Área de Género, Sociedad y Políticas (PRIGEPP)	Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas
2 Ana María Goetschel	Coordinadora	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO ECUADOR	Programa de Estudios de Género	Maestría en Género y Desarrollo
3 José Antonio Alonso	Director	Universidad Complutense de Madrid ESPAÑA	Instituto Complutense de Estudios Internacionales-ICEI	Magíster en Género y Desarrollo
Dulce Mayo Serrano	Ex-coordinadora			
4 Amrita Chhaahhi	<i>Senior lecturer</i> ³⁷ in women, gender, development	Universidad de La Haya PAÍSES BAJOS	<i>Institute of Social Studies -ISS</i>	<i>Master of Arts in Development Studies</i> .Specialization: <i>Women, Gender, Development</i>
5 Bernardette Resurreccion	<i>Associate Professor</i> ³⁸ (<i>Gender and Natural Resource Management; Labor Migration; Governance; Urban Development</i>)	Asian Institute of Technology-AIT TAILANDIA	<i>The Gender and Development Studies (GDS): School of Environment, Resources & Development</i>	<i>Master of Science in Gender and Development Studies with specialization in «Gender, Environment and Development»</i>

³⁷ Profesor/a de mayor rango en el sistema universitario anglosajón.³⁸ Profesor/a asociado/a en el sistema universitario anglosajón.

ANEXO II. RELACIÓN DE EX-ALUMNAS ENTREVISTADAS Y ORGANISMOS EN QUE DESARROLLAN SU LABOR COMO ESPECIALISTAS EN GÉNERO Y DESARROLLO

NOMBRE Y APELLIDOS	PROMOCIÓN	INSTITUCIÓN	PUESTO
RAQUEL COELLO	X edición 2001	UNIFEM-Región Andina. Sede Quito	Coordinadora de Programa
GEMMA BARDAJÍ	XIV edición 2006	INSTRAW-Santo Domingo	Becaria
IVONNE URRIOLOA	XV edición 2007	PNUD El Salvador	Asesora Técnica
ELENA FERRERAS	X edición 2001	OTC Vietnam	Directora de Programas
ITZIAR ARRATIBEL	XV edición 2007	Cooperación Vasca	Becaria
HELENA MARTÍNEZ	X edición 2001	Unidad de Igualdad de Género. Gobierno de Cantabria	Coordinadora
JOHANNA IZURIETA	XIV edición 2005	Fundación Yerbabuena. Guayaquil. Ecuador	Directora
ROCÍO LLEÓ	XIV edición 2005	ACSUR Las Segovias	Coordinadora área de género
MARÍA MONTESINOS	XIII edición 2003	INDERA	Consultora
INMA LOZANO	X edición 2001	Asociación Genera Enlaces	Coordinadora
CÁNDIDA GAGO	VIII edición 1999	Departamento de Geografía Humana. Universidad Complutense de Madrid	Profesora contratada doctora

ANEXO III. PERSONAS EXPERTAS EN GÉNERO Y DESARROLLO QUE PARTICIPAN EN EL GRUPO DE TRABAJO

NOMBRE Y APELLIDOS	PUESTO
NATALIA NAVARRO (BARCELONA)	Consultora en Género y Desarrollo. Miembro del Comité académico del Magíster en Género y Desarrollo del ICEI
IDOYE ZABALA (BILBAO)	Profesora de Economía Aplicada Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea. Miembro del Comité académico del Magíster en Género y Desarrollo del ICEI
CARMEN DE LA CRUZ QÜESTA (MADRID)	Consultora Internacional de Género y Desarrollo-Profesora del Magíster en Género y Desarrollo del ICEI
ESTEFANÍA MOLINA (MADRID)	Oficina de Acción Solidaria y Cooperación Universidad Autónoma de Madrid
CLARA MURGUALDAY (BILBAO)	HEGOA-Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea
IRENE RODRÍGUEZ MANZANO (SANTIAGO DE COMPOSTELA)	Profesora de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela.

ANEXO IV. POSTGRADOS EN GÉNERO Y DESARROLLO

África	
SURÁFRICA Universidad de Ciudad del Cabo African Gender Institute Honours programme in Gender and Transformation http://www.humanities.uct.ac.za/postgraduate/departments/agi/	
América Latina y el Caribe	
ARGENTINA FLACSO Argentina Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas-PRIGEPP Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas http://www.prigepp.org/site/home.asp	BARBADOS Universidad de West Indies Postgraduate Programme in Gender and Development Studies http://gender.uwichill.edu.bb/postgraduate_programme_in_gender.htm
ECUADOR FLACSO Ecuador Maestría en Género y Desarrollo http://www.flacso.org.ec/html/especializacion.php?ID=DC_00&ID2=DC_09&id_programa=1003	REPÚBLICA DOMINICANA Instituto Tecnológico de Santo Domingo Maestría en Género y Desarrollo. http://www.intec.edu.do/programas/soc/mdg.html
PERÚ Universidad Nacional Mayor de San Marcos UPG-Unidad de Postgrado Facultad de Ciencias Sociales Maestría en Género y Desarrollo http://www.clacso-posgrados.net/exibir_detalle_curso.asp?centro=59&curso=222 http://www.unmsm.edu.pe/Epg/	
Asia y Oceanía	
JAPÓN Universidad de Ochanomizu Institute for Gender Studies Master's program in Gender and Development Studies http://devgen.igs.ocha.ac.jp/top/eng.html	TAILANDIA Asian Institute of Technology (AIT) The Gender & Development Studies (GDS) Master of Science (MSc) in Gender and Development Studies with specialization in "Gender, Environment and Development". http://www.serd.ait.ac.th/gds/about.php
AUSTRALIA Universidad Flinders de Adelaide Graduate Diploma of Gender and Development http://www.flinders.edu.au/calendar/vol2/pg/GDGenDev.htm	

<p>Universidad de Melbourne Master of Development Studies (Gender and Development) http://www.pasi.unimelb.edu.au/gender/programs/pgrad.html</p>	
<p>Europa</p>	
<p>ALBANIA Universidad de Tirana Master Programme in Gender and Development www.aidharmonisation.org.al/skedaret/1147095937-Prresentation_Donors_Gender_Meeting.doc</p>	<p>BOSNIA HERZEGOVINA Universidad de Sarajevo Master in Gender Studies http://www.cps.edu.ba/CIPSdocs/The%20Gender%20Studies%20Programme.pdf</p>
<p>ESPAÑA Universidad Complutense de Madrid Instituto Complutense de Estudios Internacionales Magíster en Género y Desarrollo http://www.ucm.es/info/icei/</p> <p>Universidad de Sevilla Facultad de Ciencias de la Educación-Pedagogía Experticia en Estrategias de Participación en Procesos de Desarrollo desde la Perspectiva de Género http://www.cfp.us.es/web/ficha_avanzada.asp?id_titulo=376&tipo=EU&imprimir=1&basica=1</p>	
<p>PAÍSES BAJOS ISS-Institute of Social Studies Master in Development Studies. Specialisation Women, Gender, Development http://www.iss.nl/iss/specialisation/87</p>	
<p>REINO UNIDO</p>	
<p>Universidad Birkbeck de Londres MSc / Postgraduate Diploma / Postgraduate Certificate in Development Studies http://www.bbk.ac.uk/study/pg/genderstudies/TMSDVSTD_TPDDVSTD_TPCDVSTD.html</p>	<p>Universidad de Glasgow MSc Gender, Rights and Development http://www.gla.ac.uk/departments/politics/postgraduatestudymscprogrammes/mscgenderrightsanddevelopment/</p>
<p>Universidad de East Anglia MA in Gender Analysis of International Development (MAGAID) www.uea.ac.uk/dev/MAGAID</p>	<p>Univerddidad de Hull MA Gender and Development http://www.hull.ac.uk/socsci/post_grad_students/MA_gender_development.html</p>
<p>Universidad de Leeds Centre for Interdisciplinary Gender Studies Postgraduate Diploma in Global Genders http://www.gender-studies.leeds.ac.uk/prospective-students/taught-postgraduates/ma-global-genders/course-content.php</p>	<p>Universidad de Londres Institute of Education MA Education, Gender and International Development http://ioewebsserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=882&882_1=830&var1=&var2=MAEGID</p>

<p>Universidad de Sussex IDS-Institute of Development Studies MA Gender and Development http://www.ids.ac.uk/go/teaching/postgraduate-programmes/ma-gender-and-development</p>	<p>Universidad de Warwick Departamento de Sociología MA Gender and International Development (and PgD) http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/pg/current/programmes/ma/gid</p>
--	--

UNIVERSIDAD Y GÉNERO EN DESARROLLO. ESTUDIO DE CASO DE LAS UNIVERSIDADES EN LA CIUDAD DE MADRID

Silvia Arias Careaga y
Estefanía Molina Bayón
*Oficina de Acción Solidaria y Cooperación
de la Universidad Autónoma de Madrid
(UAM)*

1. INTRODUCCIÓN

Es relativamente reciente, en las distintas disciplinas impartidas u ofertadas en las universidades españolas, la existencia de estudios de género, sobre mujeres o la inclusión de la perspectiva de género en los procesos de desarrollo. Si bien, históricamente este ámbito ha sido ignorado, invisibilizado de manera específica y a veces hasta intencionalmente, en la actualidad se está empezando a incorporar gracias a la voluntad y esfuerzo individual de personas especializadas e interesadas en el tema. Éstas, a través de sus discursos y su quehacer de trabajo diario en las clases, coordinando y tutorizando investigaciones han ido calando poco a poco en el sistema universitario, hasta llegar en el mejor de los casos a propiciar y hacer fructificar su institucionalización. Se ha de añadir, que también en los últimos años y gracias a la normativa y a los cambios en la legislación orgánica universitaria, están apareciendo, aunque tímidamente, asignaturas y estudios especializados en temáticas relacionadas con las cuestiones de género. Por tanto, los conocimientos y el saber de las mujeres están trazando un camino desde el que se empieza a adquirir reconocimiento y valor, mostrando todo aquello que se negó, nada más y nada menos que por el hecho de provenir de las mujeres.

Por otro lado, podemos decir que en las políticas de educación superior en España, tanto el ámbito de género como el de la cooperación al desarrollo no son un objetivo prioritario, aunque en los últimos cinco años se han logrado avances en lo que se refiere a la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD). Esta úl-

tima, tiene entre otras, la finalidad de transversalizar los temas de desarrollo, pero la mayoría de las veces, los intentos, pese a los esfuerzos y buena voluntad, se han encontrado con importantes obstáculos: falta de presupuestos ad hoc, de especialización o formación de profesorado, de recursos humanos etc. Por lo que, si tenemos ésto en cuenta, la combinación de ambos campos (género y desarrollo) hace que nos encontremos con que la perspectiva de género en desarrollo en las universidades en España sea casi inexistente, muy poco valorada y redunde en el escaso personal formado y especializado.

En cuanto a la formación superior y la investigación especializada en el ámbito de género en desarrollo, no sólo habrían de obtener como resultados la producción y transferencia de conocimientos, sino que éstas han de constituir una función esencial y específica tanto de las políticas de Igualdad como de las de Desarrollo. Éstas, habrán de contribuir en la generación de capital cognoscitivo y recursos humanos en el campo a tratar y habrán de convertirse en un medio para el progreso de la comunidad y soporte de transferencia social de conocimientos hacia el aumento de las capacidades y libertad de las mujeres. Ya que la formación e investigación, desde nuestro punto de partida han de fundamentarse en la solidaridad y la función social de las distintas instituciones que la sustentan, contar con la existencia de capacidades y conocimientos relevantes para el desarrollo y el alivio del sufrimiento humano, se hace necesario en lo que se refiere a la motivación e intereses de las distintas instituciones, actores de cooperación, además de las comunidades académicas y científicas. Por tanto, la formación especializada en Género y Desarrollo se ofrece como una etapa privilegiada al tiempo que necesaria a plantear, consolidar y apoyar para el abordaje y la resolución de los problemas vinculados a la desigualdad, la exclusión y discriminación.

En este sentido, la transferencia, creación e intercambio de conocimientos teórico-prácticos, consideramos, es una de las claves para la mejora de las políticas de igualdad y de desarrollo destinadas a crear espacios de encuentro y de concertación: esto es coherencia de políticas y aumento de la eficacia de la ayuda en el marco de la nueva agenda internacional de desarrollo en el ámbito de género y desarrollo, así como de la propia agenda de políticas educativas en las comunidades universitarias correspondientes.

De sobra es sabido que para confluir en un verdadero desarrollo humano sostenible y por tanto, que garantice la igualdad de género, se hace necesario el apoyo a la educación superior concebida no sólo como oportunidad sino también como derecho. En este caso, la formación especializada será la encargada –sin menospreciar otras acciones– de formar una masa crítica, cualificada y profesionalizada de personas que logren incidir y tener un impacto en los distintos contextos espaciales, sobre todo en sus regiones y en las diferentes dimensiones del desarrollo. Sólo así, se podrán llevar a cabo mejoras y cambios encaminados a la consecución real y efectiva de los derechos humanos y empoderamiento de las mujeres.

Como afirma Clara Murguialday (2009), en paralelo a este avance mencionado de la CUD, también existe un interés por la equidad de género, tanto en el pensamiento como en la práctica de los procesos de desarrollo y de la coopera-

ción. Y es que, el discurso sobre la igualdad entre las mujeres y los hombres, en tanto objetivo estratégico del desarrollo ocupa un espacio importante en los planteamientos de los Organismos Internacionales, así como en las políticas de cooperación estatales, autonómicas y de las ONGD. Sin embargo, esta misma autora nos dice que en la actualidad, el trabajo concreto por la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres parece tener poca entidad en la cooperación al desarrollo que llevan a cabo las universidades españolas.

Dada esta situación, pensamos, que uno de los objetivos a perseguir para que la igualdad de género se constituya como un punto central de la agenda para la eficacia de la ayuda al desarrollo, tiene que incluir las múltiples y variadas aportaciones procedentes de profesorado, personal investigador y técnico, profesionales de este ámbito, así como estudiantado formado en distintas disciplinas o personas con experiencia o bagaje en movimiento de mujeres y/o feministas. En definitiva, decir que el análisis sobre estudios de género y desarrollo ha de ser un paso más, hacia delante en el desarrollo humano sostenible de una ciudadanía global que a través de la educación superior y especializada reflexione, para actuar de camino hacia el encuentro de un mundo más igualitario y más justo.

2. PRIMERA PARTE: UNIVERSIDAD Y POLÍTICAS DE DESARROLLO CON ENFOQUE DE GÉNERO

La universidad como un actor más de las políticas de desarrollo, ha de ser llamada y tiene el deber, pero también la oportunidad, de poner en actuación sus potencialidades, así como los recursos humanos al servicio de la sociedad. Esto, se traduce por un lado, en repensar y ofrecer ideas, teorías y modelos para la conformación de unas políticas coherentes y sólidas en el ámbito de desarrollo, teniendo en cuenta la operatividad y la ejecución de las mismas. Ambas partes han de ir inexcusablemente unidas y por ello, los centros de estudios o de investigación, institutos etc. que se dedican tanto a la formación de postgrado como a la investigación se convierten en espacios apropiados y propicios desde donde fomentar y acompañar, no sólo la generación de conocimientos sino también la ejecución de buenas prácticas y adecuación de los instrumentos o herramientas para dicha ejecución, posterior seguimiento y evaluación.

En políticas de género y desarrollo, algunos de los principios a llevar a cabo pivotan en torno a los derechos humanos y ciudadanía de las mujeres, así como en la lucha contra la discriminación en las relaciones de género. Así, la universidad por eso, ha de ver qué puesto ocupa y qué actividades le competen en la contribución al pleno ejercicio de los derechos humanos de las mujeres para reducir la pobreza mediante el empoderamiento con mecanismos para superar la brecha de desigualdad y discriminación que se padece en el mundo. Además, también se deben apoyar iniciativas que contribuyan a reducir específicamente la feminización de la pobreza, la desigualdad y discriminación en las relaciones de género con la finalidad de confluir en un desarrollo humano sostenible. En definitiva, es im-

portante reforzar procesos de cambio progresivo que garanticen el pleno real y efectivo ejercicio de los derechos de las mujeres para conseguir un aumento de las capacidades y condiciones de vida dignas.

2.1. Universidad y retos ante la Agenda de la Eficacia en Género y Desarrollo

Consideramos que la universidad en la agenda de la Eficacia de la Ayuda debe ocupar también un espacio, llevando a cabo acciones específicas y propias para la mejora de la misma. Creemos además, que la eficacia por sí sola, sin contenidos, es algo vacío de la que no se obtendrán los resultados esperados, y si así fuera, sería un sinsentido o estaríamos ante una falsa eficacia. Esta, requiere y necesita en el ámbito de Género y Desarrollo, de un marco conceptual ideológico feminista y de un enfoque de Género en Desarrollo (GED) desde el que, en primer lugar, se detecte que las acciones no pueden ser denominadas de género tan sólo porque el colectivo beneficiario sean mujeres; además también urgen unos instrumentos adecuados y específicos, profundizando y operativizando en la transversalización de Género y en la consecución del empoderamiento de las mujeres. Así, la eficacia de la Ayuda habrá de ir siempre de la mano del enfoque GED y de un posicionamiento feminista que abogue por la defensa y aplicación real y efectiva de los derechos humanos de las mujeres.

En este sentido, para que todo ello tenga un impacto y eficacia real se hace indispensable la asociación en terreno con las universidades de otros países socios, centros de estudios especializados o de investigación en Género y Desarrollo, así como con ONGD locales, movimientos de mujeres, feministas, asociaciones de mujeres o por la igualdad, etc. Un elemento a destacar es la potencialidad dinamizadora de las universidades en el ámbito del multilateralismo, como con Institutos de investigación y capacitación del propio sistema de Naciones Unidas, como es el caso del INSTRAW (Instituto de Investigación y Capacitación de Naciones Unidas para la promoción de la Mujer) o la DAW (División para la promoción de la Mujer) llevando a cabo foros, seminarios, investigaciones, sesiones formativas etc. En definitiva, se trata de crear sinergias y complementariedades con los actores de la cooperación, apoyando la coherencia de políticas, el consenso y la coordinación en el que habrían de jugar un papel importante tanto el Ministerio de Exteriores y Cooperación, el de Educación y el de Igualdad.

Como se ha señalado anteriormente, la universidad como actor clave de las políticas de Desarrollo ha de contribuir en la lucha contra la pobreza, y por tanto apoyar en la consecución de los **Objetivos de Desarrollo del Milenio**. De sobra es sabido que existen distintas e importantes carencias en los ODM en relación al ámbito de género y es por lo que habría que conseguir que todos y cada uno de los objetivos adoptados en los planes nacionales, incorporasen la perspectiva de género. Por ello es tan importante incluir en las metas e indicadores actuales de seguimiento de los ODM, consideraciones de etnia, orientación sexual, clase, diversidad funcional y edad, para así recuperar la diversidad de género y la heteroge-

neidad de las situaciones que afectan al colectivo de las mujeres. En este sentido, las universidades podrían contribuir en los ODM desde distintas vertientes. Por ejemplo, explicitando efectivamente las carencias de los mismos desde una perspectiva de género, creando nuevos indicadores en los que no se excluyan aspectos vitales para el empoderamiento y la autonomía de la mujer; haciendo análisis exhaustivos de los indicadores desde los que quedara claro por ejemplo que el derecho a la salud de las mujeres no se reduce a la función reproductiva, etc. En resumen, ganándole terreno y aumentando los márgenes en lo que respecta al compromiso de género en los ODM a través de equipos de investigación universitarios especializados en estos ámbitos, e integrando la perspectiva de género en cada uno de ellos.

Hablar de la agenda de eficacia en Género y Desarrollo ha de pasar por visibilizar y reclamar los aspectos de género en dos hitos claves operativos como son la *Declaración de París y Accra*. El primero de ellos, se define como una estrategia común del donante que se vincula y pone énfasis en los presupuestos y en las políticas nacionales de los países socios y desde el que se han hecho muy pocas y marginales referencias a la sociedad civil y por tanto, prácticamente ninguna a instituciones de educación superior como la universidad. Podríamos decir que se trata de un planteamiento más bien técnico de las políticas de Desarrollo, mientras que el segundo, apunta hacia un mayor papel y relevancia de la sociedad civil y por tanto, hacia la conformación de una ciudadanía activa, comprometida y democrática en la que para llevar a cabo un proceso político coherente y eficaz se habrá de tener en cuenta a los parlamentos, gobiernos locales y sociedad civil en la que por supuesto se ha de incluir a la universidad.

2.1.1. *Declaración de París (2005)*

Como hemos venido enunciando, pensamos que la igualdad de género ha de ocupar un lugar central en la agenda para la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo. La Declaración de París (2005) establece cinco principios clave para cumplir con sus compromisos: apropiación y liderazgo, alineación, armonización, gestión por resultados y corresponsabilidad. A continuación se enuncian posibles aportaciones de la universidad en cada uno de los principios que lo conforman.

Apropiación: acompañar y apoyar procesos de institucionalización de género de los países socios.

La universidad, centros de estudios superiores u ONGD vinculadas a los mismos de los países socios son los protagonistas de su propio desarrollo. Todos los actores involucrados deben estar identificados con sus propios objetivos y estrategias de desarrollo para lograr el grado de sostenibilidad de sus acciones. Así, las universidades podrían contribuir a que las mujeres asuman un rol significativo en la articulación de sus necesidades y en la búsqueda de respuestas de quienes tienen a su cargo la formación de políticas; invertir de manera concertada en habilidades de análisis de género pertenecientes a los diseños de políticas y apoyo de

los donantes; ampliar las propias estrategias a través de procesos consultivos a las mujeres o representantes de las mismas, a través de congresos, foros o encuentros; crear programas operativos para la igualdad de género y planificar presupuestos anuales con perspectiva de género acompañado de gastos a medio y largo plazo; y finalmente coordinar la ayuda en lo que se refiere a la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) desde un enfoque de género, en un diálogo continuo con los donantes, fomentando la participación del conjunto de la sociedad civil.

Alineamiento: respetar las políticas de igualdad de los países, bajo el marco de los derechos humanos de las mujeres.

La universidad o centros de estudios superiores, tanto de los países socios como de los países donantes, a través de equipos universitarios de investigación o técnicos habrán de elaborar diagnósticos participativos de desarrollo del país, para así modificar o fortalecer el sistema y procedimientos nacionales a través de análisis y evaluaciones conjuntas con enfoque de género. Estas podrían contribuir a alinear los flujos de ayuda que figuran en los presupuestos nacionales; también medir la suficiencia de del flujo de la ayuda hacia los niveles locales y crear indicadores sensibles al género; hacer evaluaciones sobre la eficacia de los propios gobiernos locales para llegar realmente a las necesidades de las mujeres; contribuir a las reformas del sector público apoyando una «buena gobernabilidad» que incorpore plenamente una perspectiva de género y realizar asistencias técnicas, asesoramiento en políticas de transversalización del género etc.

Armonización: actuar conjuntamente entre todas las partes (donantes y países socios) para obtener un mismo fin hacia la igualdad y la lucha contra la pobreza.

La universidad podría desarrollar mecanismos y procesos de planificación conjunta entre los distintos actores donantes y esforzarse en hacer que éstos actúen de forma coordinada y armónica. De este modo, se aprovechan sinergias para que los costes de la transacción que se ejercen sobre los países socios sean las menos posibles. Esta, también podría contribuir a implementar disposiciones comunes y simplificar procedimientos; analizar y hacer una sistematización y mapa de género para reducir el número de misiones de campo que dupliquen la misma actividad; suministrar una ayuda eficaz a los «Estados frágiles» con la colaboración de otras entidades que estén trabajando en este ámbito; promover un enfoque armonizado de las evaluaciones en los niveles nacionales y sectoriales para planteamientos transversales como el de la igualdad de género.

Gestión basada en resultados: vincular la cooperación a los marcos de resultados de los países socios, no teniendo el análisis de los mismos como única y prioritaria finalidad, el control de los recursos empleados en el ámbito de género por parte de los países donantes.

La universidad junto con sus equipos investigadores técnicos podría contribuir en la creación de marcos sólidos, transparentes y supervisables de evaluación para medir los progresos en torno a las estrategias o acciones de Género en Desarrollo nacionales. También apoyar y asesorar en lo que se refiere a la administración de los re-

cursos dirigidos a proyectos de género; crear indicadores o herramientas que faciliten la supervisión de la igualdad de género en los marcos de resultados, de transparencia y de capacidad, así como con perspectiva de género para lograr transparencia, objetividad y fiabilidad de los mismos; incorporar indicadores sensibles al género en las matrices políticas de los países, en los marcos de las estrategias de lucha contra la pobreza y presupuestarios y finalmente contribuir en la creación de sistemas y capacidades con sensibilidad de género en la fiscalización.

Mutua responsabilidad: apoyar en la creación de indicadores de género y mecanismos de verificación para medir el grado de cumplimiento de los compromisos y rendimiento de cuentas por todas las partes implicadas: países donantes con gobierno socios, países socios con gobiernos locales, así como con la totalidad de la ciudadanía.

La universidad podría contribuir a evaluar conjuntamente los progresos mutuos en materia de género, poniendo en práctica los compromisos acordados sobre la eficacia de la ayuda; apoyar en la corresponsabilidad de los resultados de género tanto de los países donantes como de los socios; generar confianza entre los mismos, profundizando en el compromiso de la alianza con la igualdad de género; crear indicadores específicos de responsabilidad para medir el impacto del gasto nacional y local, así como apoyar sistemas de rendición de cuentas sensibles al género a través de investigaciones ad hoc; fomentar la participación de las mujeres, y en especial de ONG y asociaciones locales como también del resto de los actores; y finalmente contribuir en el perfeccionamiento de la fiscalización respecto de la promoción de los derechos humanos de las mujeres.

2.1.2. Accra (2008)

La agenda de Accra celebrada en Ghana (septiembre de 2008), desarrolla e intenta ir un paso más allá de la Declaración de París, y en particular, aboga porque la cooperación se concentre en la búsqueda de resultados en términos de desarrollo, en el aumento del nivel de la transparencia y en la rendición de cuentas, así como en la necesidad de fortalecer y tener en cuenta los sistemas y capacidades de los países socios.

En este sentido, se hace necesario que la sociedad civil y los movimientos de mujeres, feministas o por la igualdad cobren relevancia en la agenda política de Accra a través de la apropiación democrática y la aplicación del enfoque de derechos. Así, la universidad podría ejercer un papel relevante en dos líneas: la de fortalecimiento institucional con inter pares en países socios y en sus respectivas comunidades universitarias y la de la aplicación del enfoque de derechos. Por otro lado, también se hace indispensable la elaboración de un mapeo o identificación de universidades, centros de estudios de educación superior, grupos o movimientos de mujeres, desde los que haya una especialización en el ámbito de género o se hayan llevado a cabo buenas prácticas, para lanzar un proceso de repolitización y de posi-

cionamientos feministas de la agenda de la eficacia. Y es que las universidades de los países donantes tenemos el reto de mostrar cuál es nuestro valor agregado, ventajas comparativas y ver qué es lo que podemos ofrecer e intercambiar, ya que no ha de tratarse de una imposición de modelos, sino de una implementación o intercambio de conocimientos y de buenas prácticas en el quehacer diario.

2.1.3. Enfoque de Derechos Humanos con perspectiva de Género

La puesta en práctica real y efectiva de los principios de igualdad, no discriminación, empoderamiento y participación son la base de un trabajo desde los derechos humanos con perspectiva de género. Las mujeres son en sí mismas, portadoras de necesidades y derechos propios, ya que éstas no son sin más receptoras pasivas de atención, orientación y dirección, sino que son agentes sociales activos. Así, las universidades pueden visibilizar y hacer difusión en lo relativo a los derechos humanos de las mujeres, buenas prácticas a través de distintas experiencias en las que las mujeres han sido agentes sociales activos y han demostrado ser sujetos de derechos, reclamando los mismos. En definitiva apoyando y acompañando los procesos de empoderamiento y haciendo trabajo de denuncia.

La universidad ha de contribuir en la vinculación entre la ciudadanía de los países socios y su propia gobernabilidad, fortaleciendo el nexo entre la comunidad universitaria y la ciudadanía; formando, sensibilizando y haciendo de ella una institución crítica-propositiva y comprometida con la sociedad. Esto, supone un cambio en la concepción instrumental de las universidades desde las que se habrían de buscar y crear indicadores en lo relativo a la implicación de las mismas, así como de centro de estudios superiores o de investigación. También consideramos muy importante, el establecimiento y creación de diálogos en consonancia sobre las cuestiones políticas con nuestras inter pares (estar presentes en la interlocución de procesos políticos acompañando y fortaleciendo las capacidades en los diálogos políticos); contribuir en la especialización en el ámbito de Género y Desarrollo y finalmente aumentar la capacidad de trabajo en red (regional, estatal, entre distintos continentes etc.).

Se trata de pasar de la prestación de servicios y enfoque Mujeres en Desarrollo (MED) al enfoque GED llenando de contenidos feministas las políticas públicas incluyendo el denominado «Advocacy Work» para crear las condiciones y así dar paso a un espacio viable político feminista desde el cual haya cabida para el reclamo de derechos, como sujetos de los mismos y conseguir la efectividad real de los derechos humanos de las mujeres. Esta vertiente participativa crea legitimidad e introduce a las personas en verdaderos procesos democráticos.

2.2. Universidad, conocimiento y género en desarrollo

De acuerdo al Plan Director de Cooperación al Desarrollo 2009-2012 existen tres ámbitos estratégicos, desde los cuales la universidad puede jugar un papel

relevante en las políticas de desarrollo, como son: **la educación para el desarrollo, investigación, innovación y estudios para el desarrollo y, fortalecimiento de capacidades institucionales y humanas.**

2.2.1. Educación para el desarrollo

La educación para el desarrollo contribuye a la construcción de una sociedad comprometida con la erradicación de la pobreza, de la discriminación y de la desigualdad. Además, también facilita la construcción de una ciudadanía crítica, constructiva y propositiva al modelo de globalización que posibilita la conformación de un mundo más justo e igualitario en lo que respecta a las relaciones de género.

- Existen distintos elementos que constituyen la Educación para el Desarrollo, desde los cuales, la universidad podría fomentar los siguientes objetivos:
- Sensibilización: despertar conciencia crítica, fomentar las actitudes de ponerse en lugar de la otra persona y darse cuenta o acercarse a las situaciones que atraviesan las mujeres en distintos países.
- Educación-formación sobre el desarrollo: analizar las causas de la pobreza e identificar las discriminaciones por razón de género.
- Movilización social: participación de la ciudadanía en movimientos de mujeres o por la igualdad y/o feministas. Respuesta en manifestaciones contra la violencia machista y lanzar propuestas.
- Investigación para el desarrollo: investigar en educación para el desarrollo en los temas de género; participación de todos los agentes incorporando el enfoque de género; establecer convocatorias específicas en educación para el desarrollo.
- Coeducación: prevenir a través de distintas metodologías e instrumentos la violencia de género contra las mujeres y las niñas.

2.2.2 Investigación, innovación y estudios para el desarrollo

La universidad para llevar a cabo una coherente, seria y especializada investigación en el ámbito de Género y Desarrollo ha de pasar por otros pasos previos como es la formación. Así, se confluirá en la generación de conocimiento al servicio de la sociedad que tendrá como finalidad entre otras, la de difundir la pluralidad de discursos y consideraciones precedidas de análisis rigurosos académico-críticos y propositivos para la consecución de unas políticas de desarrollo de calidad, eficaces, coherentes y justas para el logro de un Desarrollo Humano Sostenible Global.

- Formación: ofertar formación de postgrado con especialización en estudios de Género y Desarrollo a través de maestrías o cursos de especialización; proporcionar formación para la transversalización de género en desarrollo;

capacitar con el objetivo de armonizar y coordinar a los distintos actores en las políticas de Género en Desarrollo.

- Investigación: tender hacia la investigación sobre procesos y experiencias de desarrollo protagonizadas por mujeres en el ámbito de género; institucionalizar la investigación en temas de género y desarrollo a través del apoyo de los Ministerios implicados (Educación, Igualdad y Asuntos Exteriores y Cooperación) y firmar convenios de investigación con universidades de países socios y Redes universitarias.

2.2.3. Fortalecimiento de capacidades institucionales y humanas

Contar con capital humano y recursos formados y especializados en Género y Desarrollo, así como generar conocimientos en dicho ámbito contribuirá al fortalecimiento institucional de las propias universidades. En este sentido, crear un capital humano altamente cualificado se hace indispensable para obtener un mayor impacto y sostenibilidad en los proyectos y en las políticas de desarrollo. En los países donantes, dichas capacidades sirven para la mejora de la calidad y efectividad de la ayuda a través de la planificación, seguimiento y evaluación de las políticas de desarrollo y en los países socios para el fortalecimiento de sus propias instituciones. Uno de los objetivos que persigue el fortalecimiento de capacidades institucionales y humanas es el de aumentar el nivel de profesionalización, formación en habilidades, conocimientos y valores etc. así como crear puntos focales de Género en las Oficinas Técnicas de Cooperación (OTC).

3. SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS SOBRE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LAS UNIVERSIDADES EN LA CIUDAD DE MADRID.

3.1. Objetivos y metodología del estudio

Durante el curso escolar 2006/2007 y dentro del proyecto de investigación de la *Red Universitaria de Investigación sobre Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Madrid* se recogió información detallada y exhaustiva sobre las actividades de cooperación al desarrollo en formación, investigación, sensibilización y convocatorias realizadas por las universidades de la ciudad de Madrid: UCM, UAM, UPM, CEU San Pablo, UPCOMILLAS. La investigación estuvo coordinada desde la Universidad Autónoma de Madrid y fue posteriormente publicada (Arias y Molina. 2008. *Universidad y Cooperación al Desarrollo. La experiencia de las universidades de la Ciudad de Madrid*).

Aprovechando la información recogida y dado el interés por conocer las actividades específicas que las universidades realizan en género y desarrollo se volvieron a analizar los datos, esta vez se seleccionaron sólo aquellos que tuvieron un enfoque

de género. El interés, además estriba también, en la puesta en marcha del Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo que recientemente las universidades españolas a través de la CRUE y junto a la Agencia Española de Cooperación Internacional al desarrollo (AECID) han iniciado, para así contribuir en la entrega de una información más específica en el sector de Género en Desarrollo.

La información analizada corresponde a toda aquella recogida en las siguientes tipologías:

- Formación (de grado y postgrado incluyendo las prácticas –practicum, proyectos fin de carrera, prácticas de máster, etc.)
- Investigación (tesis doctorales, trabajos de investigación para la obtención de los DEA, tesinas de máster)
- Acciones de sensibilización (seminarios, jornadas, programas de voluntariado, publicaciones, etc.)
- Convocatorias para la financiación de proyectos de cooperación al desarrollo.

La información se recogió en las cinco universidades anteriormente descritas y durante cuatro cursos, desde el curso 2001-2002 hasta el curso 2004-2005. Se elaboraron unas planillas específicas para su recogida en Excel y posteriormente se analizó la información en el programa estadístico SPSS.

3.1.1. Metodología

La metodología utilizada y la descripción detallada de la misma puede verse en la publicación del proyecto de investigación (Arias y Molina, 2008). Se han de tener en cuenta otras investigaciones anteriores sobre la cooperación universitaria al desarrollo en España con perspectiva de género hechas por Clara Murguialday a partir de otros estudios (Únceta, K., 2007; Freres, C., 2003) los cuales a nivel general han sido siempre coincidentes en la enorme dificultad que este tipo de investigación encuentra a la hora de recopilar la información.

Se podría decir que no existen bases de datos específicas en este sentido, ni una única fuente de información bien definida que aglutine este tipo de datos, ya que no se cuenta con claros interlocutores para obtener la información. Tampoco existe una sistematización de los datos e incluso dentro de las propias universidades se desconoce muchas veces qué se está haciendo. Si esto ocurre con la información recopilada de manera generalizada en torno a la CUD, el acceso a los datos relacionados con Género y Desarrollo al ser escasos pareciera teóricamente que fueran más accesibles pero, hay que hacer la depuración a partir de los datos generales de la CUD que son difíciles de conseguir por las razones anteriormente comentadas.

La recopilación de la información a través de las páginas web de cada universidad, de sus planes estratégicos o estatutos, de los planes de estudio, etc. no es suficiente y no refleja en absoluto la totalidad de las acciones que se están acometiendo en el campo de la cooperación al desarrollo desde las universidades y por

lo tanto, tampoco en materia de Género y Desarrollo. Además se ha de añadir que con seguridad no estamos abarcando toda la información y que habrá acciones, programas, proyectos de los que no se sepa nada.

A todo esto, se añaden los problemas conceptuales y de delimitación de la CUD. Hay muchas cuestiones que se quedan en una «franja gris» donde es difícil ponerse de acuerdo si realmente deben de considerarse como actividades de Género en Desarrollo o cuestiones de Género que pueden aportar a los procesos de Desarrollo unos contenidos muy importantes.

El trabajo de campo se inició en noviembre de 2006 y terminó en la mayoría de las universidades en mayo de 2007. En algunas universidades y dado el volumen de datos significativamente mayor a recoger el proceso duró unos meses más.

La recogida se enfrentó a numerosos y esperados problemas de recopilación, y no en todas las universidades se pudo recoger el mismo volumen de datos. El tamaño de las universidades fue determinante: fue más fácil la recogida en las dos universidades privadas y bastante más complicada en las tres públicas. Además, la recogida de los datos hasta cuatro años atrás fue un problema añadido ya que no se tenía en muchos casos guardada o sistematizada esa información.

Sin embargo, se hizo un excelente trabajo en todas universidades y salieron a la luz por primera vez muchas acciones que hasta ese momento habían sido absolutamente desconocidas incluso por las propias universidades.

Toda la información se fue recopilando en Excel y fue posteriormente tratada en el programa estadístico SPSS (versión 14).

La metodología se dividió en dos fases, de acuerdo a los objetivos planteados (Ver Anexo 1 y Anexo 2):

FASE 1: Información previa y recopilación de la información.

Las planillas para la recogida de la información se hicieron en Excel y se elaboró una distinta para cada uno de los campos, obteniendo 8 bloques de los que se iba a extraer la información. A cada uno/a de los investigadores/as se les dio información sobre los lugares donde debían de acudir para recoger la información. Hay que aclarar que ésta, no se recopiló específicamente en los temas de Género en Desarrollo, sino en el mismo nivel que el resto de los sectores.

FASE 2: Clasificación y análisis estadístico.

Una vez obtenida la información procedente de la fase anterior, desde la Universidad Autónoma de Madrid se procedió al cribado de todos los datos y a su clasificación. Esta clasificación fue una de los pasos más importantes. Se ordenó toda la información obtenida en cuatro bloques y aunque en un principio iban a ser seis, no pudo obtenerse información precisa y a tiempo de dos de los campos: la información proveniente de las oficinas de relaciones internacionales y la referente a la labor de asesoría técnica que para otros organismos realizan las universidades. A nivel sectorial, se hizo un barrido siendo Género y Desarrollo el campo a analizar.

4. RESULTADOS Y CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS ACTIVIDADES DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LAS UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE MADRID

Las áreas de estudio, tal y como se ha explicado en la metodología, fueron las relativas a la formación –tanto de grado como de postgrado–, la investigación, las prácticas, las acciones de sensibilización, las convocatorias y otros proyectos en el ámbito de Género y Desarrollo.

4.1. Resultados en Formación

CUADRO 1
Asignaturas de Grado relacionadas con la temática de Género en Desarrollo

Antropología del Género
Geografía y Género
La economía desde una perspectiva de género
La metodología de la investigación social desde la perspectiva de género
Sociología de las relaciones de género

Los resultados muestran una inexistente formación de grado en Género y Desarrollo. Es cierto que existen asignaturas que tratan la temática de género desde un punto de vista general y holístico, y hay otras que son planteadas desde materias específicas como la economía, la geografía, antropología o sociología etc. sin embargo creemos que podrían introducirse de manera transversal y conjunta incorporando la perspectiva del desarrollo (véase cuadro 1). Estas asignaturas corresponden todas ellas a la Universidad Complutense de Madrid (UCM) la mayoría de ellas tienen carácter optativo y además se observa una disminución de la oferta a lo largo del tiempo.

CUADRO 2
Asignaturas de postgrado o módulos de Masters o Títulos Propios en Género y Desarrollo

Máster en Género y Desarrollo
Título de especialista en relaciones de Género y Desarrollo
Igualdad de Género: agentes y políticas (asignatura en el Máster de Métodos de la Investigación y Teoría de la Comunicación).
Transversalidad en género: estrategias de aplicación (asignatura en el Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género)

En cuanto a las asignaturas de postgrado existe una presencia mayor de asignaturas relacionadas con Género y Desarrollo (véase cuadro 2). Existen un máster y un título de especialista específicos en esta temática, impartidos desde la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y dos máster que aunque no son específicos sobre Género y Desarrollo, si incorporan esta temática como módulo o asignatura. Uno de ellos se imparte en la UCM y el otro en la UAM.

CUADRO 3 Cursos de Doctorado relacionados con el ámbito de Género y Desarrollo

Dinámicas contemporáneas de transformaciones sociales: ciudadanía, género y trabajo
Estado, democracia y políticas de igualdad y de género en África contemporánea
Género y diversidad cultural
Género y multiculturalismo
Jerarquías de género en el desarrollo
Islam, Género e identidad en contexto de globalización
Mujeres musulmanas: Identidad islámica y modernización. Análisis de las dinámicas actuales
Sistemas y Relaciones de Género: Modelos emergentes

Se han encontrado ocho cursos de doctorado en temas de género entre los ofertados. Sin embargo, ninguno específico sobre Género y desarrollo aunque sí están relacionados de manera transversal (véase cuadro 3). La mayoría de estos cursos se imparten en la UAM y uno sólo en la UCM.

Por otro lado, no se ha encontrado ningún tipo de formación en Género y Desarrollo en ninguna universidad privada.

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN

De Grado: las asignaturas encontradas pertenecen en su mayoría al ámbito de las ciencias sociales y además tienen un carácter optativo, por lo que la importancia que se les otorga es mínima. No hay ninguna de ellas que sea específicamente sobre Género y Desarrollo. Y lejos de alcanzar relevancia en el tiempo está disminuyendo la oferta, por lo que estamos asistiendo a una aparente caída en interés, voluntad política institucional, así como transmisión de conocimientos en dicho ámbito.

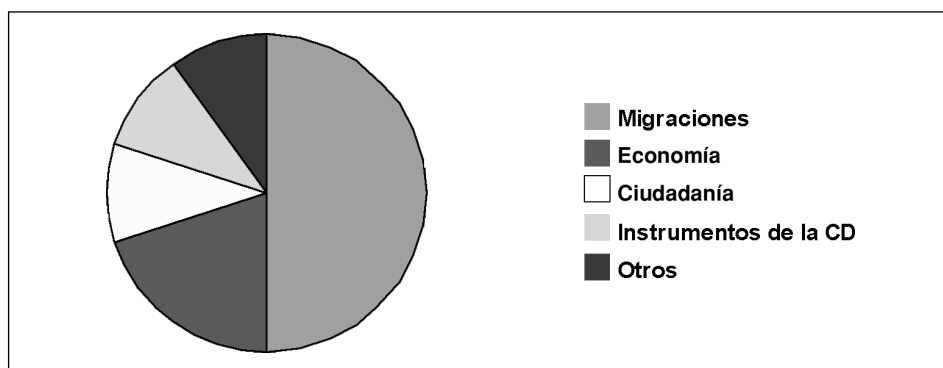
De Postgrado: existe una maestría específica en Género y Desarrollo y un título propio: ambos en la misma universidad, lo que denota un carácter concreto y aislado que no es característico, o lo que es lo mismo, no se muestra una tendencia general en el resto de universidades.

En cursos de Doctorado: inexistencia de cursos específicos en Género y Desarrollo. Esto se deriva de que la formación es también prácticamente inexistente, por lo que a la hora de especializarse en dicho ámbito de conocimiento no hay demanda y si la hubiera tampoco podría ser cubierta, ya que no se ofertan cursos de doctorado en dicho ámbito.

4.2. Resultados en Investigación

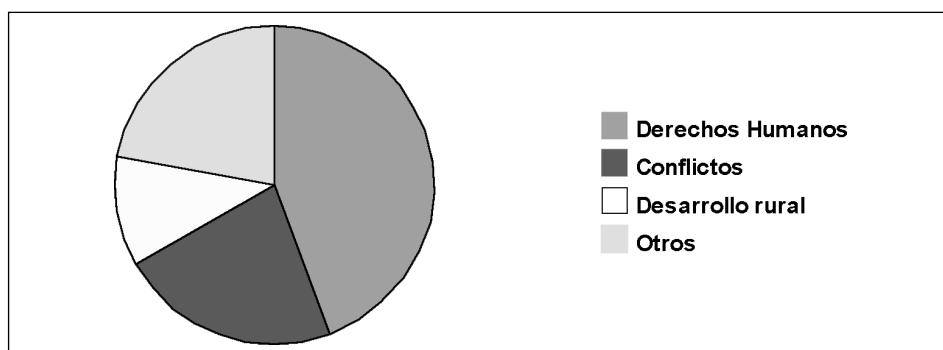
Las actividades de investigación en género y desarrollo que se han encontrado son relativamente numerosas y diversas. Se han identificado 10 tesis doctorales leídas en los últimos años, estando la mitad de ellas relacionadas con migraciones y género (véase gráfico 1). El 60% son tesis doctorales leídas en la UCM, el 30% en la UAM y el 10% en la UPM.

GRÁFICO 1
Distribución de los temas tratados en las tesis doctorales sobre género y desarrollo



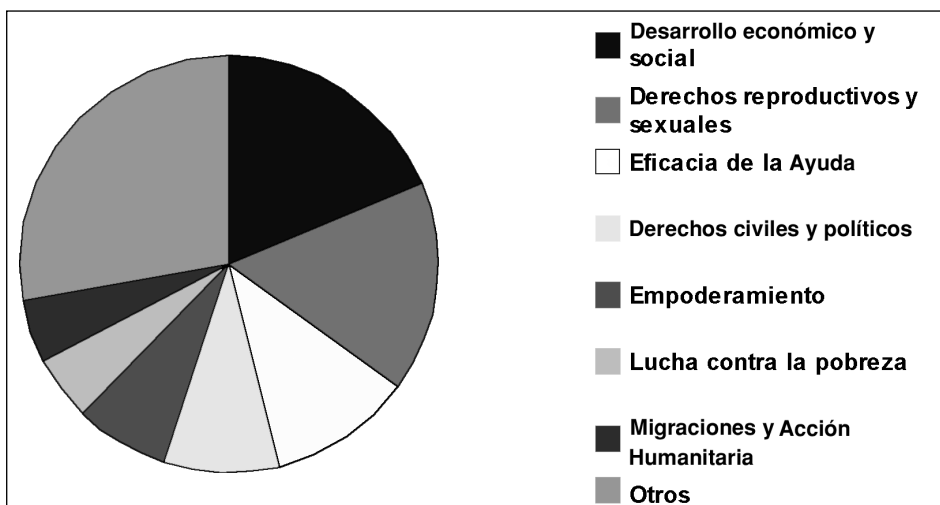
En relación a los trabajos de investigación para la obtención de los Diplomas de Estudios Avanzados (DEA) se han encontrado 9 relacionados con género y desarrollo. De ellos el 44,4% están relacionados con Derechos Humanos, el 22,2%, con conflictos, un 22,2%, con otros temas y el 11,1% con desarrollo rural (véase gráfico 2). El 66,6% de estos DEA han sido presentados en la UAM y en la UCM.

GRÁFICO 2
Distribución de los temas tratados en los trabajos de investigación para la obtención del DEA en género y desarrollo



Se han presentado 84 tesinas de Máster relacionadas con género y desarrollo. El 90,6% han sido presentadas en la UCM, lo que era de esperar, dada la existencia en esta universidad del Máster en Género y Desarrollo. Son principalmente tres los temas sobre los que versan éstas: desarrollo económico y social, derechos reproductivos y sexuales y eficacia de la ayuda. Derechos civiles y políticos y empoderamiento son dos temas también habituales (véase gráfico 3).

GRÁFICO 3
Distribución de los temas tratados en las tesinas de máster



CONSIDERACIONES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN

La mitad de las tesis están relacionadas con el ámbito de las Migraciones. En cuanto a los Diplomas de Estudios Avanzados (DEA) son escasos y la gran mayoría se encuentra en la temática de Derechos Humanos. Se han de citar las investigaciones realizadas desde la Maestría de Género y Desarrollo de la UCM que coordina el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI) que son de carácter obligatorio para las alumnas, una vez finalizado el periodo de prácticas. Por tanto, dichas investigaciones prácticamente en su totalidad corresponden a la UCM.

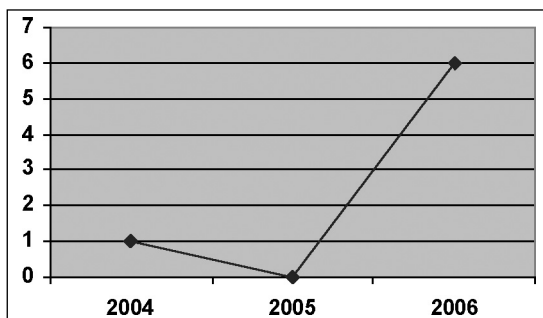
Hay una ausencia casi por completo, en cuanto a las investigaciones sobre género en desarrollo procedentes de carreras técnicas.

4.3. Resultados en Convocatorias

La UCM mantiene desde el año 2004 una convocatoria para proyectos de cooperación al desarrollo. Ese primer año hubo un único proyecto financiado

que estaba incluido en la sectorial de género, sin embargo en la convocatoria de 2005 no hubo ninguno y en el año 2006, el número de proyectos con enfoque de género ascendió a 6 (véase gráfico 4).

GRÁFICO 4
Evolución de los proyectos de género financiados
en las convocatorias de la UCM



CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS CONVOCATORIAS

No existen convocatorias en las universidades específicas para proyectos de Género y Desarrollo, sin embargo, los datos muestran que en las universidades en las que existen convocatorias de proyectos hay un aumento en la selección y aprobación de los mismos.

4.4. Resultados en la Sensibilización

Entre las actividades de sensibilización, se han podido encontrar varias de ellas relacionadas con género y desarrollo. La mayoría son publicaciones: libros, artículos en revistas, etc. elaborados desde institutos o centros universitarios.

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA SENSIBILIZACIÓN

Existen seminarios, jornadas o cursos puntuales y esporádicos y la tendencia a tener en cuenta es que la mayor parte de acciones de sensibilización en Género y Desarrollo están concentradas en publicaciones.

5. PROPUESTAS E INSTRUMENTOS DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO CON ENFOQUE DE GÉNERO

Una vez mostrados los resultados y hechas las pertinentes consideraciones, se constata que hay un largo camino por recorrer en el ámbito de la CUD con en-

foque de género, empezando por aunar la teoría y el ámbito académico con la práctica de las organizaciones, movimientos de mujeres y asociaciones que trabajan por la igualdad de género. La universidad no debe estar aislada de la realidad y ha de apoyar con argumentos, diagnósticos participativos, planificación, líneas de base, seguimiento, y evaluación entre otros instrumentos, en la elaboración de políticas públicas y con el resto de los actores, en la medida en la que oferte ventajas comparativas y complementarias a los mismos.

A continuación se enumeran algunos instrumentos en las distintas modalidades de la CUD:

— **Instrumentos en Formación:**

- Potenciar la **formación específica en el ámbito de género y desarrollo**, se hace necesario para la consecución de los niveles de formación tanto en grado como en postgrado.
- Impartir **cursos de formación a profesorado** (formación a formadores/as) con la finalidad de que se transversalice a nivel formativo el ámbito de género en desarrollo.
- Analizar y profundizar en nuevos temas y contenidos relacionados con Género y Desarrollo a través de **congresos, talleres formativos** etc.
- Formar a personal experto, no sólo en cuestiones programáticas técnicas u operativas sino también en potenciar y fortalecer los contenidos a través de **cursos inclusivos y abiertos** a otros actores de la cooperación.

— **Instrumentos en Investigación:**

- Crear becas de investigación sobre Género y Desarrollo así como potenciar la investigación aplicada y de acción participativa (IAP), a través de **premios y concursos** para la mejora de la calidad investigadora en el ámbito de Género y Desarrollo.
- Fortalecer el **trabajo en Red y creación de Redes ad hoc en género y desarrollo**, a través de subvenciones o valoraciones positivas a la hora de financiar actividades en este ámbito.

— **Instrumentos en Convocatorias:**

- Abrir un cupo o **porcentaje en las convocatorias**, en cuanto a la aprobación de proyectos cuyo objetivo específico sea el de Género en Desarrollo.
- Potenciar la creación de **Programas o proyectos de Género en Desarrollo con una visión multidisciplinar**.

— **Instrumentos en Sensibilización:**

- Crear **jornadas o actos de sensibilización** específicos en el ámbito de género y desarrollo.

- Crear **Series, revistas, publicaciones** etc. en este ámbito que computen en el sistema de educación superior.

5.1. Observatorio de la OCUD: propuesta bajo un enfoque de género

El Observatorio de la OCUD, se presenta como un potente y valioso instrumento con el fin de mejorar y fortalecer la calidad e impacto de la CUD. Este se creó durante el año académico 2008-2009 y lo consideramos como un instrumento fundamental de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Además está respaldado tanto por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) como por la Secretaría de Cooperación Internacional (SECI-Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo). Este facilitará la recopilación de toda aquella información existente en el ámbito de la CUD y entre sus objetivos está crear un sistema integrado de información entre el mayor número de universidades españolas para así elaborar estrategias en la mejora de las políticas de desarrollo. Entre sus objetivos está entre otros, identificar y visibilizar las acciones de las universidades en los distintos sectores y también en el ámbito que nos compete: género y desarrollo, al igual que sus potencialidades y recursos, así como homologar los distintos tipos de acciones que se llevan a cabo en base a una tipología compatible con los criterios oficiales del sistema de cooperación español y organismos de la cooperación internacional.

En este sentido, sería muy enriquecedor para alcanzar un impacto coherente, eficacia y calidad de la Ayuda en el sector de género, profundizar y elaborar una tipología, a partir de la cual poder recopilar e identificar de manera lo más exhaustiva posible las distintas actividades o acciones de Género en Desarrollo desde las universidades. Así, se ofrece como propuesta a modo de borrador la siguiente tipología de la CUD en Género y Desarrollo.

1. DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES

- Derechos Económicos
- Derechos Sociales
- Derechos Reproductivos y Sexuales
- Derechos Culturales
- Derechos Civiles y Políticos
- Derecho a una vida libre sin violencia

2. GOBERNABILIDAD Y POLÍTICAS DE IGUALDAD

3. DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL

- Tejido empresarial y socioproductivo
- Microfinanzas

4. MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE

5. EDUCACIÓN Y DESARROLLO (SISTEMAS Y PROCESOS EDUCATIVOS DEL SUR)

6. GLOBALIZACIÓN, RELACIONES INTERNACIONALES, RELACIONES NORTE-SUR, SUR-SUR.

7. LUCHA CONTRA EL HAMBRE (SOBERANÍA ALIMENTARIA)

8. SALUD Y DESARROLLO

9. CONFLICTOS, SEGURIDAD, CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

10. ACCIÓN HUMANITARIA (AYUDA DE EMERGENCIA + REHABILITACIÓN Y DESARROLLO Y ADVOCACY).

- Agua
- Salud
- Comida
- Protección
- Derecho Internacional Humanitario (DIH)

11. LUCHA CONTRA LA POBREZA Y DISCRIMINACIÓN

- Trabajos de enfoque multisectorial

12. CULTURA Y DESARROLLO

- Identidad, patrimonio cultural y creatividad en el desarrollo
- Diversidad étnica, cultural y lingüística (Pueblos indígenas, diásporas, minorías y otros)

13. MIGRACIONES, DESARROLLO Y ASILO Y REFUGIO

- Migraciones Internacionales
- Interculturalidad y Convivencia
- Codesarrollo

14. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, FEMINISMOS, FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO E IGUALITARIO, SORORIDAD Y FORMACIÓN EN VOLUNTARIADO

15. EFICACIA DE LA AYUDA (GESTIÓN, EVALUACIÓN DE LA AYUDA, INSTRUMENTOS ETC. TERCER SECTOR ETC).

16. CIUDADANÍA, MOVIMIENTOS Y GRUPOS DE MUJERES, ASOCIACIONISMO Y REDES.

17. TÉCNICAS EN EL DESARROLLO EN INFRAESTRUCTURA TERRITORIAL Y URBANA

- Planificación territorial y urbana
- Medio ambiente
- Agua
- Energía
- Transporte

18. TÉCNICAS EN EL DESARROLLO RURAL Y LOCAL

- Planificación y gestión rural/local
- Agricultura, ganadería y gestión forestal
- Pesca
- Comercialización de productos locales
- Industria transformadora y alimentaria local

19. HABITABILIDAD BÁSICA Y VIVIENDA

20. TIC Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN APLICADOS AL DESARROLLO

21. INDUSTRIA Y DESARROLLO

22. SERVICIOS EN EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

- Comercio
- Turismo

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, S. Y MOLINA, E. (Coords.): Universidad y Cooperación al Desarrollo, Colección Cuadernos Solidarios, UAM Ediciones, Madrid 2006.

ARIAS, S Y MOLINA, E.: Universidad y Cooperación al Desarrollo. La experiencia de las universidades de la Ciudad de Madrid, Ed. Catarata, Madrid 2008.

ARTÍCULOS

MURGUIALDAY, C.: «Un encuentro urgente: la cooperación universitaria al desarrollo y el trabajo por la equidad de género». En MOLINA, E. Y SAN MIGUEL, N.(Coords.): Nuevas líneas de investigación en Género y Desarrollo, Colección Cuadernos Solidarios, Págs. 387-405. UAM Ediciones, Madrid, 2009.

SAN MIGUEL, N.: «Oportunidades y propuestas en la Agenda de Género y Eficacia. Avanzando hacia 2015». En MOLINA, E. Y SAN MIGUEL, N.(Coords.): Nuevas líneas de investigación en Género y Desarrollo, Colección Cuadernos Solidarios, Págs. 31-73. UAM Ediciones, Madrid, 2009.

MOLINA, E.: «Consideraciones en torno a la Cooperación Universitaria al Desarrollo desde una perspectiva de género». En MOLINA, E. Y SAN MIGUEL, N.(Coords.): Nuevas líneas de investigación en Género y Desarrollo, Colección Cuadernos Solidarios, Págs. 341381-73. UAM Ediciones, Madrid, 2009.

FRERES, C Y CABO, C.: «Las universidades de la Comunidad de Madrid y la cooperación al desarrollo. Colección Documentos Técnicos 2. Dirección General de Inmigración, Cooperación al Desarrollo y Voluntariado, Comunidad de Madrid.

PLANES CONSULTADOS

Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012

Plan General de Cooperación del Ayuntamiento de Madrid 2009-2012

RELACIÓN DE ANEXOS

ANEXO 1

FASE 1: Información previa y recopilación de la información

La recogida y recopilación de todo el material anterior se realizó finalmente en los siguientes centros:

- Oficinas de relaciones internacionales.
- Oficinas de solidaridad y/o cooperación.
- Centros e Institutos universitarios.
- Departamentos de las facultades.
- Oficinas de practicum.
- Oficinas de títulos propios.
- Asociaciones de estudiantes.
- ONG asociadas universitarias.
- Vicerrectorados de planes de estudio, estudiantes, cursos de postgrado, etc.

PLANILLAS EN BLOQUES

1. FORMACIÓN

- Asignaturas troncales y obligatorias en las licenciaturas o diplomaturas relacionadas con la cooperación al desarrollo.
- Asignaturas optativas, de libre elección o de libre configuración y otros cursos de pregrados en las licenciaturas o diplomaturas relacionadas con la cooperación al desarrollo que otorguen créditos.
- Cursos de doctorado específicamente relacionados con el desarrollo y/o la cooperación.
- Máster de desarrollo y/o cooperación al desarrollo.
- Programas de doctorado especializados en desarrollo y/o cooperación.
- Cursos de postgrado o especialista y de expertos/as en el ámbito de la cooperación al desarrollo.
- Cursos de formación / cursos de verano y seminarios sobre cooperación al desarrollo que otorguen créditos.
- Formación de formadores/as.

2. PRÁCTICAS

- Practicum que tengan relación con algún aspecto de la cooperación al desarrollo.
- Prácticas del estudiantado en organizaciones, instituciones, empresas u organismos enfocados a la cooperación al desarrollo por las que se ofrezcan créditos.
 - * Prácticas obligatorias para obtener el título correspondiente.
 - * Prácticas opcionales para obtener el título correspondiente.
- Prácticas de máster o de cursos especialistas.
- Proyectos de Fin de Carrera.

3. INVESTIGACIÓN

- Tesis Doctorales relacionadas con la cooperación al desarrollo.
- Trabajos de Investigación que se ofertan en relación a la cooperación al desarrollo y (DEA-Diploma de Estudios Avanzados), tesinas de máster y de Diplomas.
- Proyectos de investigación con formato como tal en relación a la cooperación al desarrollo financiados por organismos públicos, como Ministerios, AECI, Universidad, Ayuntamientos, etc., y por el sector privado, como Telefónica, Cajas de Ahorros, etc.

4. COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA AL DESARROLLO

- Becas, intercambios, movilidad de profesorado y alumnado relacionado con la cooperación al desarrollo.
- Cooperación investigadora conjunta con universidades del Sur, en países menos desarrollados.
- Formación de redes universitarias.
- Asesoría para mejorar planes de estudio o titulaciones (desarrollo curricular de universidades).
- Transferencia de conocimientos y capacidades: formación de formadores universitarios.
- Capacitación, asistencia técnica e intercambio de gestores universitarios.
- Apoyo al equipamiento: mejora de infraestructura y equipamientos de universidades receptoras, asociadas a proyectos concretos de colaboración; dotación de equipos, etc.

5. ACCIONES ESPECÍFICAS DE SENSIBILIZACIÓN Y EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

- Jornadas, charlas-debate, coloquios, talleres, cursos, seminarios, foros y otros actos de reflexión en torno a la cooperación al desarrollo que no otorguen créditos.
- Material didáctico: Centro documental sobre cooperación al desarrollo.
- Apoyo a campañas de sensibilización.
- Publicaciones (Revistas, Cuadernos, Anuarios, Boletines, etc.)/virtual.
- Programas de voluntariado en relación a la cooperación al desarrollo realizados tanto en España como a nivel internacional.
- Recolección de fondos para catástrofes naturales, conflictos, etc. en países menos desarrollados.
- Sesiones divulgativas dirigidas a la Comunidad Universitaria para que conozca y anime la estrategia a expertos/as en cooperación al desarrollo y a las que gestionan que la han de aplicar.
- Otros programas de sensibilización coordinados entre distintas universidades.
- Formación específica de cooperantes universitarios.
- Cátedras de proyección universitaria, grupos permanentes de trabajo, etc.

6. PROYECTOS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

- Ejecución y desarrollo de proyectos propios y directos en otros países enfocados a mejorar el desarrollo de los mismos y diseñados y planificados por las propias universidades.
- Proyectos de investigación aplicada relacionados con la cooperación al desarrollo (pueden tener componente o sesgo de investigación en su seno, pero no tienen el formato de investigación como tal).

7. CONVOCATORIAS Y FINANCIACIÓN DE ACCIONES DE DESARROLLO O DE ACCIÓN HUMANITARIA

- Subvenciones (dotación económica) de apoyo a proyectos, programas o actuaciones de cooperación al desarrollo destinados a actores universitarios y no universitarios (ONG, asociaciones, etc.)

8. ACCIONES UNIVERSITARIAS AL SERVICIO DE OTROS ACTORES EN EL ÁMBITO DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

- Asistencia técnica a través de la elaboración de estudios e informes a distintos actores de la cooperación, incidiendo en las asistencias técnicas en países de actuación prioritaria.
- Fundamentación de políticas a través de informes, estudios, etc. a las administraciones públicas; fundamentación de políticas en la elaboración de estudios e informes.
- Dinamización del diálogo entre distintos actores de la cooperación al desarrollo.
- Participación en consejos, comités de cooperación al desarrollo, etc.
- Fomento de la colaboración del sistema universitario con ONGD en proyectos y programas.

ANEXO 2

FASE 2: Clasificación y análisis estadístico

La clasificación se llevó a cabo a partir de cuatro bloques que fueron los siguientes:

- Actividades relativas al campo de la formación.

La información se ordenó en dos grandes bloques:

a) Formación académica:

- asignaturas de grado vinculadas al ámbito de género y desarrollo.
- actividades de postgrado: máster, títulos de especialista/experto y otros máster que aún no siendo de Género y Desarrollo incluyen asignaturas o módulos que tratan Género en Desarrollo.
- cursos de doctorado
- otros cursos distintos a los anteriores pero que se ofertan también como actividades formativas con otorgamiento de créditos

b) Formación académica con orientación práctica:

- prácticum
- prácticas de máster y de otros cursos
- proyectos fin de carrera.
- otras prácticas

- Acciones en el campo de la investigación.

La información se dividió en dos grandes bloques:

- a) Investigación vinculada a la formación:
 - tesis doctorales
 - trabajos de investigación para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA)
 - tesinas de otros cursos y trabajos de investigación.
- b) Proyectos de investigación

- Acciones de sensibilización.

Han quedado incluidas aquí acciones formativas pero que no tienen otorgamiento de créditos.

- Acciones formativas: seminarios, talleres, cursos, jornadas, mesas redondas, etc.
- Publicaciones y centros documentales
- Programas de voluntariado
- Otros: exposiciones, campañas, convocatorias de premios, etc.

- Convocatorias para el desarrollo de proyectos relacionados con el Género en Desarrollo.

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL «MUJERES Y DESARROLLO» (1989-2007): HISTORIA E INCIDENCIA EN LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO, DE IGUALDAD Y DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO¹

Ewa Strzelecka²

Especialista en Género y Desarrollo. Miembro del grupo de investigación AFRICAInEs: Investigación y estudios aplicados al desarrollo

Estefanía Molina Bayón

Técnica Investigadora en Género y Desarrollo de la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación-UAM

Selma Villa Bergman

Responsable de Proyectos UNIFEM, Haití

Nava San Miguel Abad

Responsable de Género de la DGPOLDE-FIIAPP

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se aborda el análisis de la relación existente entre la pertinencia y el impacto que puede tener un programa de postgrado de género y desarrollo en la incorporación de la perspectiva de género y su evolución en las políticas y en las acciones de la cooperación internacional, y más allá de este ámbito. El estudio se centra en el caso del Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» del Instituto de la Mujer de España, conocido actualmente como Magíster en Género y Desarrollo. Se trata de un master universitario relevante por su permanencia en el tiempo; se imparte desde 1988 como una de las actividades del Programa de Cooperación Internacional del Instituto de la Mujer. Su importancia radica también en su conexión con las políticas públicas, pues se trata de un programa que ha pasado a ser una de las acciones principales de la cooperación española en materia de género. Su desarrollo se ha visto marcado por los cambios políticos y por la evolución en la perspectiva

¹ A las personas que han participado en la investigación; a las compañeras del programa; a las mujeres determinadas para cumplir el sueño de la igualdad y a los hombres que quieren unirse a esta causa.

² Este documento ha sido elaborado por el equipo conformado por las personas arriba mencionadas, todas ellas ex-alumnas de la Maestría en Género y Desarrollo o del Programa de Formación en Cooperación Internacional Mujeres y Desarrollo, recayendo el papel de investigadora principal en Ewa Strzelecka.

utilizada para abordar el género y el desarrollo desde el Estado español, y también desde los ámbitos internacionales. Por lo tanto, el estudio sobre el Programa implica a la vez la documentación sobre la evolución de las políticas públicas en materia de género en desarrollo, y la historia de la lucha del movimiento feminista y de mujeres en la arena nacional e internacional.

El Programa requiere también ser evaluado por la inversión económica que ha supuesto a lo largo de las quince ediciones que han tenido lugar, y sobre todo por sus resultados, ya que más de trescientas cincuenta personas se han formado como especialistas en género y desarrollo gracias a esta iniciativa. El presente trabajo de investigación permite afirmar que se trata de un grupo de expertas y algunos expertos que se han dado a conocer por sus iniciativas para emprender cambios sociales, con una incidencia política en materia de género y en las políticas de cooperación al desarrollo. Son múltiples los ejemplos que muestran cómo ha sido posible llevar a cabo trabajos pioneros desde la perspectiva de género gracias a la capacidad profesional de las personas egresadas del Programa, y sobre todo gracias a su empeño personal y a su compromiso con la igualdad. La relevancia del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» no se limita por lo tanto sólo a su valor académico, sino que trasciende el aula por su incidencia en los cambios políticos y sociales a partir de los recursos humanos formados en género y desarrollo, y a través de las aportaciones realizadas en los diversos ámbitos sociales y profesionales. Asimismo el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» es relevante también para las personas que han participado en él, ya que en muchas ocasiones ellas mismas lo reconocen como una experiencia relevante para su crecimiento personal y para sus carreras profesionales, y sobre todo por las redes de apoyo, de alianza y de solidaridad que se han creado entre las ex-alumnas, sean de la misma promoción o no, y que constituyen una plataforma para el intercambio de experiencias, de información y de ideas para iniciativas nuevas y proyectos conjuntos.

El objetivo del presente artículo es recuperar la memoria histórica y las trayectorias de las ex-alumnas y de los ex-alumnos del Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», estableciendo una reflexión sobre el impacto que éste ha podido tener en el ámbito de la cooperación internacional, de las políticas de la igualdad y de la cooperación universitaria al desarrollo. El análisis se hace a modo de un primer acercamiento, por lo tanto no sustituye a la necesidad de una sistematización y evaluación completa y exhaustiva de las quince ediciones del programa impartidas entre los años 1989 y 2007. Cabe destacar que el Instituto de la Mujer recientemente ha manifestado su interés por disponer de una evaluación de este tipo, no obstante ésta todavía no se ha llevado a cabo. Asimismo, esta investigación podría servir para ayudar en las evaluaciones posteriores que, sin duda, resultarían de gran interés dados los innumerables elementos que puedan analizarse tomando el Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» como punto de partida.

El presente estudio puede aportar información cualitativa sobre la historia del programa y sobre las trayectorias de sus ex-alumnas y ex-alumnos, dado el resul-

tado de 22 entrevistas en profundidad y 25 cuestionarios abiertos, realizados en total a 43 personas vinculadas al programa, 39 mujeres y 4 hombres. La selección de informantes clave se ha realizado según el criterio de la diversidad en el perfil y de la información que se podía obtener sobre el programa en sus distintas fases y a lo largo de su historia. En el análisis se tomaron en cuenta las opiniones de 33 ex-alumnos, 31 mujeres y 2 hombres, y de 10 informantes (8 mujeres y 2 hombres) que no egresaban del programa, pero que tuvieron alguna conexión con éste debido a los cargos de responsabilidad que ocuparon. Cabe destacar que en el grupo del alumnado ha habido representantes de las distintas promociones, con experiencias personales y carreras profesionales diversas, y que procedían no sólo de España, sino también de otros países europeos, de América Latina y de África. El guión de las entrevistas ha variado según la información que se ha buscado obtener del informante, en su carácter de alumnado, miembro del equipo de dirección, de coordinación o del profesorado. Además, se han entrevistado personalmente o a través de un cuestionario a las personas que representaban a las instituciones patrocinadoras del curso y también a las que recibieron a las y los pasantes del programa en su fase de prácticas. Desde el punto de vista metodológico, se ha priorizado el análisis cualitativo de los datos obtenidos, focalizando el interés, por un lado, en la información relevante respecto de los elementos del programa que se podrían definir como buenas prácticas en género y desarrollo, y por otro, que podrían aportar propuestas y recomendaciones para reforzar los puntos débiles del mismo. La pertinencia del estudio se justifica no sólo por el objetivo del libro en el que se publica el presente artículo, sino por la cuestión de la calidad y de la innovación del Magíster en Género y Desarrollo en el contexto actual de los cambios político-sociales que se plantean a la raíz de la reforma de la cooperación española, la evolución de las políticas públicas en género, y la reestructuración del sistema universitario en España para su adaptación al Plan de Bolonia.

2. CONSIDERACIONES GENERALES

2.1. Entidades gestoras e instituciones patrocinadoras

El Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» nace en 1988, y desde su inicio hasta su última edición, la XV, en 2007 se define dentro de las políticas y bajo el patrocinio del Instituto de la Mujer del Estado español. Su financiación se complementa con el soporte económico aportado por la Unión Europea a través del Fondo Social Europeo. En las cuatro primeras ediciones el programa contó también con el respaldo económico de la AECE, no obstante esta cooperación no se renovarían después.

En cuanto a la gestión del programa, es importante destacar la variedad de las entidades en las que el Instituto de la Mujer ha delegado la organización del curso. Llama la atención que las primeras siete promociones del programa fueran impulsadas en coordinación con organizaciones sociales, y que luego el pro-

grama tomara un rumbo hacia su academización dentro de una estructura universitaria. La ONG que más años ha gestionado el curso ha sido el Instituto de Promoción y Apoyo al Desarrollo (IPADE), que estuvo a cargo de la primera, segunda, tercera y quinta edición. En la cuarta promoción se produjo un cambio, y la coordinación fue asignada al Centro de Investigación y Documentación entre España y América Latina (CIDEAL). Finalmente, la sexta y séptima edición estuvo gestionada por el Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA). La séptima edición destaca por las novedades que supuso respecto a las promociones anteriores, entre las cuales está el reconocimiento por primera vez del título académico del curso como «Magíster en Mujeres y Desarrollo», a través del Instituto Universitario Rafael Burgaleta de IEPALA, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. El giro más significativo del programa, sin embargo, se produce en la octava edición, en 1999, cuando el Instituto de la Mujer decide delegar la gestión del mismo al Instituto Complutense de Estudios Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid (ICEI). A partir de entonces el programa se consolida como un master universitario, conocido como «Magíster en Género y Desarrollo». Este traspaso de la organización del programa de manos de las asociaciones sociales a un instituto de investigación universitario va a marcar una nueva etapa en su historia, definida por un desarrollo más académico.

2.2. Estructuración del programa

El Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» está estructurado en diferentes etapas, que se basan en un modelo definido ya desde la primera edición del curso. El esquema organizativo empieza por una fase preparatoria, la cual incluye las gestiones institucionales previas, como la convocatoria de las becas o la selección de las candidatas para el curso entre las numerosas solicitudes recibidas. Una vez seleccionadas las participantes, todas ellas becadas, se inaugura el curso cuya duración es de un año aproximadamente. La fase de formación consiste en dos partes metodológicamente complementarias: una parte teórica y otra práctica. La parte académica se realiza mediante clases y talleres en Madrid; y la parte práctica mediante una pasantía en los países del Sur, que se realiza en diferentes organismos internacionales, en las oficinas técnicas de la cooperación española, en los mecanismos de igualdad, en los centros de investigación o en las organizaciones sociales de base. Una vez terminada la fase de las pasantías, las alumnas se reúnen de nuevo en Madrid para las sesiones de evaluación, que duran aproximadamente dos semanas, y cuya finalidad es poner en común las experiencias acumuladas y los resultados obtenidos durante todo el periodo formativo. También se espera de las alumnas una memoria de las pasantías que incluya una evaluación personal del programa. Además, con la institucionalización académica se ha añadido un requisito más, es decir, la necesidad de realizar una tesina para poder obtener el título de master universitario. Al principio las tesinas del Magíster en Género y De-

sarrollo se realizaban en el periodo anterior a la fase práctica, pero actualmente se realizan en la fase posterior, con el objetivo de poder aprovechar optimadamente el conocimiento adquirido durante las pasantías en los países del Sur. El plazo de entrega de este trabajo académico se limita a unos ocho meses después de la finalización del curso, con lo cual podríamos destacarlo como una fase de investigación, aunque ésta ya no esté financiada por el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo». Cabe mencionar que los informes de las pasantías y las tesinas del Magíster en Género y Desarrollo están disponibles para sus consultas en el Centro de Documentación del Instituto de la Mujer en Madrid, con lo cual se asegura su difusión entre el público en general. Por último, podemos destacar una fase de inserción laboral de las expertas formadas en género y desarrollo a partir de este programa. A pesar de que se trata de una etapa que trasciende los límites temporales del curso formativo, es importante mencionarlo, porque se trata de una fase relacionada directamente con los objetivos del programa a medio y largo plazo, y que se traduce en unas expectativas de incorporación de las ex-alumnas en trabajos mejores y más cualificados. Dicho objetivo responde a los criterios de financiación del proyecto por parte del Fondo Social Europeo, en el marco de su partida presupuestaria prevista para los programas de inserción laboral. Con este fin, y para justificar debidamente la aportación de los fondos comunitarios, se realiza un cuestionario de seguimiento sobre la inserción laboral a las personas egresadas del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en las etapas posteriores a la finalización del curso.

2.3. Justificación y objetivos del Programa

Como hemos mencionado, el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» nace en 1988, en un contexto en el que la cooperación para el desarrollo experimentaba un lanzamiento como factor clave en la política exterior del Estado español. En este contexto se preveía una demanda creciente de personal técnicamente cualificado en el diseño, ejecución, gestión y evaluación de proyectos y programas en la cooperación al desarrollo, y además capacitado para trabajar e insertar una perspectiva de género. Haciendo un análisis de la situación del sector de la cooperación española al desarrollo en sus inicios, se había demostrado estadísticamente la escasa presencia de mujeres. Ante este hecho, el Instituto de la Mujer consideró que era necesario no sólo plantear y poner en marcha un Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», sino además aplicar una acción positiva para corregir la desigualdad de partida en la representación femenina en este ámbito profesional. Este planteamiento era bastante estratégico, ya que permitía justificar la importancia de completar la oferta formativa en la cooperación internacional con un curso específico sobre «Mujeres y Desarrollo», incidiendo de esta manera en la incorporación del enfoque de género en las políticas de la cooperación española. Además, al priorizar específicamente la formación y la capacitación de las mujeres, antes que la de los hom-

bres, se pretendía facilitar su incorporación y su avance profesional en el sector. Como afirma una de las informantes:

«Los objetivos del curso, que en principio hubieran podido ser los de un simple curso formativo en el que tuvieran más relevancia los contenidos, en el Instituto de la Mujer eso cambió. Y lo que va a tener más relevancia es la formación de las mujeres, para tener un grupo de mujeres formadas en el tema de «Mujeres y Desarrollo» (que luego será «Género y Desarrollo»). En aquel momento [en los años ochenta] no había nadie formado en cooperación, ni mujeres ni hombres. Y eso tenía una posición añadida, porque ante la escasez de gente formada en cooperación, que hubiese encima más mujeres que hombres formados, y además de que estas mujeres eran capacitadas en un tema específico de «Mujeres y Desarrollo», eso era muy importante» (E2).

Recapitulando, se puede considerar que el objetivo general del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» ha sido doble. Por un lado, un objetivo a corto plazo, que consistía en formar unos recursos humanos con un óptimo nivel técnico en materia de género y desarrollo que se pudieran adiestrar en la problemática de la cooperación internacional, y en particular en la introducción del enfoque de género en los programas y los proyectos del desarrollo en sus diferentes fases. Y por otro lado, el objetivo a medio y largo plazo, que era contar con suficiente capital humano femenino para irrumpir decididamente en las actividades de la cooperación, sobre todos en los niveles que suponen una cualificación técnica alta y media. Además, como objetivo adicional, se pretendía dar un avance cualitativo en la visibilización de los temas de género en la cooperación al desarrollo, pues gracias a la incorporación de personal experto en género y desarrollo se iba a dotar a las instituciones de la capacidad para promover la planificación, formulación, gestión y evaluación de las políticas, estrategias, programas y proyectos desde una perspectiva de género. Con la incorporación de la perspectiva de género, se preveía también un aumento de la participación de las mujeres como agentes y beneficiarias del desarrollo. En principio se trataba de la aplicación de unos objetivos basados en las estrategias «Mujeres en Desarrollo» (MED). Más adelante, a mediados de los años noventa, con el giro de la cooperación al desarrollo del paradigma MED al enfoque GED («Género en Desarrollo»), las expectativas respecto a los resultados van cambiando. Y ahora no sólo va a ser importante que haya mujeres participando en el proceso como uno de los beneficios del desarrollo, sino que se produzcan cambios estructurales a nivel social, político, económico y cultural, con el fin de asegurar una mayor igualdad de género en todos los ámbitos de la vida humana. Con este propósito se acordó, en la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres en Beijing, en 1995, la implementación de dos estrategias complementarias: el empoderamiento de las mujeres y el gender mainstreaming.

Mientras que la evolución de los objetivos del impacto y de los contenidos de formación del Programa de «Mujeres y Desarrollo» han sido coherentes con las grandes líneas directrices trazadas por las conferencias internacionales de las Na-

ciones Unidas, del CAD y de la UE en materia de género y desarrollo. El objetivo focalizado en la capacitación y en la inserción laboral de las personas egresadas del programa estuvo enmarcado en la estrategia específica del Fondo Social Europeo. Su finalidad era mejorar la estabilidad del empleo y reforzar la capacidad de adaptación laboral de los trabajadores y las trabajadoras en los Estados miembros, especialmente en las regiones menos prósperas de la Unión Europea. España entraba en 1986 en la Comunidad Europea, por lo cual fue considerado un país prioritario para recibir este tipo de fondos. La posibilidad de una co-financiación del programa por el Fondo Social Europeo permitió atraer el interés y conseguir el apoyo de las instituciones públicas españolas, asegurando el éxito de un proyecto costoso como éste, pero a la vez muy pertinente en un sector emergente como lo era entonces el de «Mujeres y Desarrollo». Es importante destacar que gracias a la proyección metodológica y a los recursos económicos aportados tanto por el Fondo Social Europeo como por los fondos públicos del Estado español, el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» se ha dado a conocer como un curso de calidad y de referencia dado su carácter único dentro de la oferta formativa no sólo en España, sino a nivel europeo. La calidad del curso ha podido garantizarse gracias a la participación de un profesorado internacional experto en los temas de mujeres, género y desarrollo. También lo que hizo que el curso fuera único y lo que lo ha diferenciado de otros programas de postgrado ha sido su sistema de becas completas, otorgadas a todas las alumnas, cuya cuantía equivalía en 1988 a un sueldo medio de un o una profesional, y que a pesar de su devaluación con el tiempo, aún hoy constituye una ayuda económica importante que permite asegurar la dedicación exclusiva del alumnado a la actividad formativa.

La acción positiva aplicada en el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» también encajaba perfectamente con los objetivos del Fondo Social Europeo, en los que se priorizaba la financiación de las acciones dirigidas a los grupos desfavorecidos. Las mujeres, siendo uno de los colectivos en desventaja, han requerido de unas políticas y de unas acciones específicas para mejorar sus oportunidades laborales, es decir, para conseguir empleos mejores y más cualificados. Para llevar a cabo este compromiso el Fondo Social Europeo ha financiado cursos profesionales que permiten aumentar la capacitación femenina en sectores preeminentes del mercado laboral. Como mencionamos antes, la demanda de personal técnicamente cualificado en la especialización de la cooperación que ofrecía el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» permitía suponer que la reinserción laboral de las personas egresadas del curso iba a ser bastante alta. Cabe destacar también que las expectativas respecto a la inserción profesional de las ex-alumnas se han ampliado y diversificado a lo largo de los veinte años de existencia del programa. Mientras que en las primeras ediciones el objetivo se centraba en la formación de unos recursos humanos para su inserción sobre todo en el sector de la cooperación al desarrollo, en los últimos años esta finalidad se ha ampliado a otros ámbitos. Según la información especificada en los folletos recientes del Magíster en Género y Desarrollo, el programa ha pretendido incidir especialmente en tres ámbitos profesionales, es de-

cir, en la preparación de especialistas cuyo trabajo se oriente a la actividad académica o investigadora en materia de género y desarrollo; en la formación a expertas para asistir en la definición de políticas a instituciones multilaterales y bilaterales públicas o privadas, en el ámbito de la cooperación al desarrollo o en el de las políticas de igualdad; y en la formación de profesionales para realizar trabajos prácticos de cooperación en materia de género en las ONGs. Este amplio abanico de oportunidades laborales corresponde a la diversidad de los perfiles y de los intereses de cada participante, y como veremos más adelante, se va a reflejar también en la variedad de sus trayectorias profesionales posteriores. Pues las salidas laborales de las ex-alumnas se han dado tanto hacia las instituciones públicas como privadas, y en sectores tan diversos como la cooperación al desarrollo, el ámbito de las políticas de igualdad, de la investigación, de la enseñanza o en otro tipo de iniciativas emprendedoras.

3. HISTORIA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL «MUJERES Y DESARROLLO»

3.1 Antecedentes

La historia del Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» comienza a finales de los años ochenta. La primera idea del proyecto surgió en el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI), pero fue realmente en el Instituto de la Mujer donde dicha iniciativa se desarrolló y se llevó a cabo. El traslado del proyecto hacia el Instituto de la Mujer tenía que ver con las remodelaciones ministeriales llevadas a cabo en 1988, como consecuencia de las cuales se formó un nuevo gabinete en la dirección del Instituto de la Mujer, bajo el liderazgo de Carmen Martínez Ten. Con dicho cambio, determinadas personas del ICI fueron designadas para formar parte de la nueva administración dentro del Instituto de la Mujer, y concretamente dentro de su Gabinete de Relaciones Internacionales. Desde allí dichas mujeres pudieron retomar y consolidar la idea de un proyecto de formación en cooperación internacional desde la perspectiva de género, enmarcándolo en un programa más amplio que se tenía previsto poner en marcha desde el Instituto de la Mujer: el Programa de Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo».

Los comienzos de este programa están muy relacionados con los inicios de la cooperación española para el desarrollo, siendo este proyecto una iniciativa pionera en materia de mujeres, género y desarrollo dentro de las políticas del Estado español. Puede considerarse que se trató de una iniciativa rompedora e innovadora si pensamos en el contexto español en aquel momento. Pues es en los años ochenta cuando España empieza a incorporarse al sistema de la cooperación internacional con la firma de protocolos, la participación en conferencias mundiales y la incorporación a los organismos internacionales. En 1981, Es-

paña deja de ser considerado como un país receptor de ayuda internacional, y en relativamente poco tiempo se convierte en un país donante³. Su adhesión como Estado miembro a la Comunidad Europea, en enero de 1986, va a jugar un rol significativo en su proyección internacional. Con la integración europea culmina simbólicamente el proceso de democratización iniciado una década antes, tras la muerte del General Franco en 1975, y se abre una nueva etapa de grandes cambios económicos, demográficos, sociales y políticos. En este periodo se define por primera vez un marco ideológico y político de la cooperación española, recogido en las «Líneas Directrices de la Política Española de Cooperación al Desarrollo», aprobadas el 18 de diciembre de 1987 por Consejo de Ministros. Las Líneas Directrices establecen los principios rectores, objetivos, fines, medios e instrumentos por los que se va a regir la cooperación española prácticamente hasta la promulgación de la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo en 1998. En estas Líneas Directrices se asume ya el objetivo de las Naciones Unidas de destinar a la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) el 0,7% del PIB, considerando como meta posible a alcanzar para 1992 la media de lo que otros países miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) dedicaban a la AOD, y que era entonces un 0,35% del PIB aproximadamente. En noviembre de 1988 se crea la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), el órgano responsable de la gestión de las políticas de cooperación española. La AECI se constituye como un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, en el que se concentran las competencias relativas a la cooperación con los países en vías de desarrollo, que hasta entonces estaban fragmentariamente atribuidas a varios órganos, provocando una cierta dispersión de las políticas en esta materia. Finalmente el hito más importante en cuanto a la consolidación de la cooperación española para el desarrollo, se produce en diciembre de 1991, y tiene que ver con el ingreso de España al CAD de la OCDE. Con este hecho la cooperación española asume la responsabilidad de adaptarse y de buscar una coordinación mayor de sus políticas con el resto de los países donantes, miembros del Comité.

A pesar de que en el documento mencionado sobre las Líneas Directrices de la Política Española de Cooperación al Desarrollo (1987) no se había prestado especial atención a la problemática de las mujeres en el desarrollo; se puede afirmar que España desde la década de los ochenta comienza a mostrar un cierto interés en la actuación en el sector específico de mujeres en el desarrollo⁴. Esto se debe sobre todo a la influencia de algunos acontecimientos en el ámbito internacional y a los avances del movimiento feminista, que influyeron en un de-

³ La información más detallada sobre la política española de cooperación internacional en este época se puede encontrar en la exposición de motivos de la Ley 23/1998 de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

⁴ Según Pilar Perona, la primera etapa de actividad de la cooperación española en materia de mujeres y desarrollo comienza al final de la década de los ochenta, pero con unos recursos escasos y con un enfoque limitado a la «sensibilización hacia los grupos de mujeres en situación de especial riesgo». Es a partir de los años noventa, cuando España se suma al enfoque predominante entonces en el mundo de la cooperación al desarrollo, o sea «Mujeres en el Desarrollo» (Perona, 2006:147-148).

bate sobre la participación de las mujeres en el desarrollo. Desde el punto de vista teórico, nos situamos en el marco de las primeras Conferencias Mundiales sobre las Mujeres celebradas en México (1975), Copenhague (1980) y Nairobi (1985). Estas conferencias, conjuntamente con el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985), constituyeron un punto de partida para los avances en las políticas y en las acciones orientadas a la promoción de las mujeres y en contra de la desigualdad de género. En 1976 se crean los primeros órganos de las Naciones Unidas dedicados específicamente a la cuestión femenina: el Fondo de Desarrollo para la Mujer (UNIFEM) y el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW). En 1979 se avanza también en el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres en el ámbito de la legislación internacional, mediante la aprobación por la Asamblea General de la ONU de la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW). Ésta supone la primera ley internacional de carácter jurídicamente vinculante que recoge los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de las mujeres de todo el mundo. Los avances en la consideración de las mujeres, bajo el patrocinio de las Naciones Unidas, se introducen también en otras organizaciones internacionales y se manifiestan en las estructuras dedicadas específicamente a la integración de las mujeres en el desarrollo. Los programas y los proyectos que se ponen en marcha en ese época se plantean bajo la influencia de los enfoques políticos e ideológicos enmarcados en la estrategia de «Mujeres en el Desarrollo» (MED). Ésta permanece vigente en la cooperación internacional prácticamente hasta la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, celebrada en Beijing en 1995, donde se reconoce oficialmente la adopción de una nueva perspectiva, es decir, la de «Género en el Desarrollo» (GED).

La preocupación sobre la situación de las mujeres debatida a partir de 1975 en los diversos niveles internacionales, tuvo también su impacto en los niveles nacionales. Como consecuencia, en diferentes países se crearon los primeros mecanismos estatales de igualdad, y se comenzaron a formular las políticas públicas de género. España llega a formar parte de este proceso con una década de retraso, pero pronto sus políticas de género se pusieron al mismo nivel de los demás países europeos. En 1983 se crea el Instituto de la Mujer, órgano estatal responsable de promover y fomentar las condiciones para posibilitar la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, y promover la participación de las mujeres en el ámbito político, cultural, económico y social. En 1987 se aprueba el I Plan de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres, previsto para el periodo 1988-1990 (I PIOM). Uno de los objetivos del Plan sería el de «desarrollar programas de cooperación internacional dirigidos a las mujeres». Esto suponía una oportunidad para el liderazgo del Instituto de la Mujer, mediante sus políticas de igualdad de género, en la creación de las estructuras y de los mecanismos adecuados para facilitar la incorporación de la perspectiva de género en la cooperación española. Como veremos más adelante, dicha oportunidad no siempre ha podido ser aprovechada como hubiese sido deseable.

En 1988, dentro de los objetivos previstos en el I PIOM, el Instituto de la Mujer y el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI)⁵ firman un Convenio en el que se establece un marco de colaboración para lograr una mayor eficacia en la ejecución de las actividades de la cooperación con los países iberoamericanos. El objetivo principal del Convenio era el de potenciar programas y proyectos dedicados específicamente a las mujeres, para contribuir a la eliminación de su discriminación en la sociedad y favorecer su plena integración en la misma. Será en el marco de este Convenio en el que se define en 1988 el Programa de Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», configurado en base a dos ejes. Por un lado, la financiación por parte del Instituto de la Mujer de España de proyectos de cooperación con perspectiva de género a través de una convocatoria anual dirigida a las ONGs de países en vías de desarrollo. Y por otro lado, la formación de expertas en materia de género y desarrollo a través del Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», eje en el que se centra el trabajo de investigación que aquí se presenta.

3.2. Sentando las bases del Programa a partir del I Curso de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» (sept. 1989-mayo 1990)

El Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» comenzó a elaborarse en el año 1988, con el respaldo del Instituto de la Mujer y el apoyo financiero de la AECI y la UE. La ONG que asumió la gestión fue IPADE (Instituto de Promoción y Apoyo al Desarrollo), contando con el apoyo de HEGOA (Centro de Documentación e Investigación sobre Países en Desarrollo). La primera edición del programa, con el nombre de I Curso de Formación de Formadores en Materia de Mujeres y Desarrollo, se inauguró en septiembre de 1989 y finalizó en mayo de 1990. Su finalidad fue la formación de 21 mujeres españolas, mayores de 25 años y con experiencia previa en cooperación o en temas de igualdad. Concretamente, el curso estaba dirigido a mujeres de las ONGs españolas que pudieran asumir después el trabajo de género en sus organizaciones, a las mujeres que habían trabajado previamente en cooperación para el desarrollo como Misión Internacional Española en distintos países receptores de ayuda al desarrollo en América Latina y África, así como a las mujeres investigadoras y gestoras de programas dirigidos a los colectivos femeninos (Memoria del Instituto de la Mujer, 1989 y 1990).

Desde el principio se dio mucha importancia al proceso de selección de las participantes del Programa:

⁵ El Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) era el órgano competente para firmar este tipo de convenios en el periodo anterior a la creación de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). A partir de la creación de la AECI en 1988, se integra, y con la integración se suprimen, los organismos autónomos como el Instituto de Cooperación Iberoamericana, el Instituto Hispano Árabe de Cultura y la Oficina de Cooperación con Guinea Ecuatorial, así como determinadas competencias de la Dirección General de Cooperación Técnica Internacional.

«La selección en la primera edición tenía mucha importancia. En la supervisión de los currículum estuvo el Instituto de la Mujer y el IPADE (...) No era una cosa que se dejó, todo lo contrario, le dimos muchísima importancia. Las características eran: tener una experiencia previa en cooperación o en mujeres. Y también tener una licenciatura, se pedían licenciaturas superiores, porque creo que eso, además venía dado por el hecho que el Programa fue cofinanciado con el Fondo Social Europeo» (E2).

La importancia de la selección tenía que ver con los objetivos del Programa, debido a su componente de compromiso con la igualdad y con los derechos humanos de las mujeres. Se pretendía seleccionar a las personas no sólo interesadas, sino también comprometidas con la causa feminista y lo suficientemente motivadas como para trabajar desde una perspectiva de género, que en aquel momento se entendía como una perspectiva de mujeres. En las ediciones posteriores también se puso el énfasis en este requisito, y para detectar el grado del compromiso que la candidata realmente tenía con las temáticas mencionadas, se realizaba una entrevista personal:

«Las entrevistas en la selección duraban mucho tiempo (...). Eran entrevistas de mucha profundidad, ya que era fundamental conocer en ellas si la persona iba a poder responder a las expectativas (...). Te das cuenta si se trataba de un simple discurso, o si iba acompañado de un compromiso y de una experiencia profesional. Las entrevistas tenían mucha importancia para detectar el grado del compromiso personal, el cual hace que las cosas sean realmente diferentes en la vida y en todo» (E4).

A pesar de la existencia de este mérito en el proceso de selección a lo largo de todas las ediciones del programa, se puede considerar que el perfil de las alumnas de la primera edición se diferenciaría bastante de lo que se empezó a priorizar posteriormente, sobre todo tras la incorporación del programa dentro de una estructura académica, cuando se consolidó como un master universitario. Las personas que conocen ambas etapas, afirman que:

«Si, hay diferencias, sobre todo conociendo el Programa hoy en día. Antes fuimos las mujeres ya con mucha experiencia de trabajo en cooperación, y lo que estábamos haciendo, de alguna manera, era articular el conocimiento en género y desarrollo, en ambos ámbitos. Fue una edición [la primera] con una autonomía importante de las alumnas, de generar contactos y de establecer un criterio para las ediciones siguientes. No fuimos tanto como alumnas, sino como participantes. Muchas de nosotras éramos mayores, porque no nos ponían límites. Había chicas jóvenes, pero la mayoría éramos de entre 28 y treinta y pico años. Teníamos otra actitud frente a los temas y a la resolución de los conflictos. Yo creo que era una edición muy enriquecedora, por lo menos es el recuerdo que yo tengo» (E6).

Analizando la historia del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» es necesario prestar atención a la cuestión de la creación de la capacidad teórica y práctica del proyecto. La primera edición del curso supuso toda una novedad en

la oferta formativa española sobre la cooperación internacional desde un enfoque feminista. Eso implicó una dificultad para encontrar el profesorado adecuado para el curso, sobre todo porque en España en los años ochenta había muy pocas personas especializadas en la temática de mujeres, género y desarrollo. También conocer lo que se hacía en el ámbito internacional era importante para dar forma y contenido al programa.

Para asegurar la capacidad técnica y teórica del curso, el Instituto de la Mujer tuvo un rol importante, gracias a sus relaciones institucionales a nivel internacional, con el fin de poder abrir un espacio de comunicación y de intercambio de conocimiento y de experiencias en este ámbito profesional. El Instituto, contando con el respaldo de las organizaciones sociales, movilizó una red de contactos con instituciones similares, y también con los grupos de mujeres y las líderes feministas que habían trabajado previamente en estos temas. Eso ayudó a definir el enfoque y las líneas de conocimiento según las cuales se diseñó el Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo». Cabe destacar que lo relevante del curso ha sido el intento, no de dar clases simplemente sobre el feminismo o la cooperación internacional para el desarrollo, sino de encontrar las conexiones entre los dos ámbitos, acercándose a la realidad de las mujeres en las regiones en vías del desarrollo, y tratando de buscar herramientas para poder transformar las situaciones de pobreza y de desigualdad. El marco de referencia político e ideológico fue la Conferencia de Nairobi de 1985, en la que se reflexionó sobre las nuevas formas de superar los obstáculos para alcanzar los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. Allí se definió cómo deberían formularse las estrategias de la cooperación internacional y regional, basadas en la idea de que el desarrollo efectivo requiere de la integración plena de las mujeres como agentes y beneficiarias del mismo. La Conferencia de Nairobi se convirtió en una plataforma de partida para los contactos e intercambios que el Instituto de la Mujer de España estableció con las organizaciones feministas y femeninas no sólo de América Latina, sino también de África. Cabe destacar que las conexiones con los países africanos eran bastante importantes en el comienzo de sus relaciones institucionales:

«En la primera edición del curso dentro del Instituto de la Mujer, en el área de Mujer y Cooperación, tuvimos en cuenta siempre lo africano, y dentro de lo africano hemos tenido en cuenta especialmente a los países PALOP, es decir países de habla portuguesa» (E2).

De hecho, una de las novedades de la primera edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» fue el acercamiento a la realidad africana, a través de un 20% de las pasantías que el Instituto de la Mujer había reservado para las organizaciones en África. El objetivo de estas políticas era abrir una vía indirecta de conocimiento por parte del Instituto de la Mujer a las potencialidades de la cooperación en el continente africano, donde España tenía un interés por su cuota de aportación al Fondo Europeo de Desarrollo (FED), destinado a los países de África, Caribe y Pacífico, A.C.P. (Memoria del Instituto de la Mujer, 1989:72).

Además, en el programa del curso se incluyeron las sesiones específicas sobre las realidades africanas, y particularmente sobre la situación de las mujeres en este continente.

El acercamiento a la realidad africana era importante, pero no debemos olvidar que la prioridad de la cooperación española por razones históricas y políticas ha estado siempre en América Latina. Las conexiones entre el Instituto de la Mujer y los grupos de mujeres latinoamericanos eran mucho más estrechas, por lo que éstas han sido fundamentales a la hora de organizar el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo». El contenido del curso definido en la primera edición estaba inspirado en las charlas, los encuentros y los intercambios entre las mujeres del Instituto de la Mujer y las activistas de Costa Rica, Nicaragua, Perú y otros países latinoamericanos, abriéndose de esta manera a las perspectivas y a los avances en las investigaciones feministas del Sur. Pues allí se encontraban grupos feministas que llevaban una larga trayectoria de reflexión y de construcción teórica sobre el tema de las mujeres en el desarrollo, e incluso algunos empezaban a hablar ya sobre el tema del género.

«Allí [en América Latina] había grupos de mujeres que eran claves a la hora de montar el curso, porque ellas eran las que tenían el discurso feminista más acabado, y también desarrollaron un discurso desde el feminismo relativo a la cooperación al desarrollo, y que no existía en España. Porque en España el feminismo iba por un lado, y la cooperación al desarrollo por otro lado; no había un discurso feminista en cooperación al desarrollo. (...) Se invitó al curso [por ejemplo] a las mujeres de Flora Tristan [de Perú], que tenían construida mucha teoría feminista, de feminismo y desarrollo. Ellas empezaban ya hablar de género» (E2).

Muchas de las profesoras visitantes de los países del Sur eran conocidas por su rol activista y de liderazgo. Este hecho tenía un valor añadido y estratégico para el Instituto de la Mujer:

«Para nosotras era importante no sólo para que hubiera en el curso mujeres que tenían algún concepto sobre el tema, sino también que estuvieran en una posición de poder para ayudar a arrancar el curso. Funcionamos como un grupo de presión y sabíamos que dependíamos de los grupos de presión, por lo que necesitábamos determinadas mujeres para hacer de entrada en estos grupos de presión» (E2).

Retomando lo dicho, se podrían resumir los desafíos del I Curso de Formación «Mujeres y Desarrollo» en dos puntos. Por un lado, estaba el desafío teórico en el que se buscaban establecer las conexiones entre la teoría feminista y la del desarrollo. Y por otro lado, estaba la cuestión metodológica, cuyo objetivo era conseguir que el curso sirviese de puente entre la teórica y la práctica. Respecto al primer punto, se podría decir que el Programa de Formación se convirtió en un «perfecto nicho del conocimiento sobre el pensamiento feminista del desarrollo» (E2), debido a los contactos y a los intercambios que tuvieron lugar a lo largo del programa entre las mujeres activistas y las académicas, tanto españolas como las del

Sur. Es importante mencionar que el éxito de la primera edición no sólo se debió al conocimiento aportado por el profesorado visitante, sino también gracias a las mismas alumnas participantes en el programa, dada su experiencia profesional previa y al compromiso personal con el tema. Sin duda, fue una experiencia que fundamentó las bases del programa, y sobre todo que constituyó un impulso importante para la cristalización y el desarrollo de la teoría y del conocimiento sobre género y desarrollo en la cooperación internacional, y particularmente en la cooperación española, porque allí:

«lo que estábamos haciendo era articular el conocimiento en género y desarrollo, en ambos ámbitos» (E3).

Teniendo en cuenta los testimonios de las personas vinculadas a la primera edición del Programa, parece bastante acertada la opinión sobre la importancia del impacto que el curso sobre «Mujeres y Desarrollo» ha podido tener en el ámbito del conocimiento respecto al género en el desarrollo (aunque claramente dicha consideración requiere de un estudio más profundo para verificar su alcance):

«Creo que en el caso español fue a partir de este curso, en el que se empezó hacer la teoría de feminismo y desarrollo, conjugar la teoría que podríamos decir que recibió su bautismo en Beijing. Las mujeres que han participado en Beijing, y que venían de Mujer y Desarrollo, que luego fue Género y Desarrollo, y luego Género en Desarrollo, tenían un discurso perfectamente estructurado entre feminismo, cooperación y desarrollo (...) Todo este camino se transitó desde este curso, teniendo como eje central, después de Nairobi, la preparación para la conferencia de Beijing. En este tiempo, en estos diez años, fue realmente cuando se gestó el pensamiento y la teoría de Género y Desarrollo. Porque antes lo que había en España, y lo que sigue habiendo, era una teoría feminista muy empujante, que había estado unida a la lucha anti-franquista, pero que en principio no se unía a la teoría del desarrollo. No existía una conexión entre este feminismo y el desarrollo, y las cuestiones tales como por ejemplo la «feminización de la pobreza» no se abordaban. El concepto de la «feminización de la pobreza» la acuñamos en el curso. Sale entonces. La gente en España empieza a hablar sobre la «feminización de la pobreza» a partir de este curso, a partir de las mujeres de este curso» (E2).

El segundo reto del programa consistía en hacer de puente entre la teoría y la práctica, y respondía a una preocupación sobre la desconexión existente entre ambos ámbitos. Por un lado, había mujeres académicas que hacían teoría feminista, pero que nunca habían tenido experiencia en el terreno con las mujeres del Sur; y por otro lado, había mujeres con una experiencia extensa en el trabajo de género en los países en vías de desarrollo, pero que al no tener las herramientas teóricas y analíticas, no profundizaban lo suficiente en su experiencia para poder enriquecer la teoría. La idea del curso era corregir esta debilidad y establecer conexiones entre la teoría y la práctica, con el fin de ofrecer un mejor nivel de comprensión y de capacidad técnica en materia de género y desarrollo a partir del conocimiento académico y de la experiencia en el terreno. Con este objetivo se en-

trelazó una formación teórica, impartida en Madrid, con unas prácticas realizadas en los países del Sur. La fase práctica consistió en una pasantía de doble modalidad, que se realizó, por un lado, en organismos internacionales, y por otro, en organizaciones gubernamentales o no-gubernamentales en América Latina o en África. Cabe mencionar que sólo en la primera edición se combinaron ambos destinos, es decir, en los organismos internacionales y en las organizaciones nacionales y de base. Su propósito fue el de ofrecer un conocimiento más completo y de primera mano sobre los mecanismos y los instrumentos de la cooperación internacional, y sobre las dinámicas vigentes en las realidades locales. A partir de la segunda edición del curso, las pasantías se realizaron sólo en un lugar, es decir, cada participante era destinada o destinado a una organización de carácter internacional, gubernamental o asociativo. Claramente, la primera edición del curso, debido a la realización de las pasantías en dos países distintos, fue más cara que las promociones posteriores, no obstante, el Instituto de la Mujer de entonces no lo veía como un problema, sino como una inversión en un capital humano femenino bien formado y cualificado para su inserción laboral posterior en el ámbito profesional:

«No había limitaciones financieras, nunca... era una generosidad por parte del Instituto de la Mujer; supongo porque veían la importancia del tema. (...) El curso salió mucho más caro (...). Lo pagamos todo, incluso los viajes, que eran muchos más, porque las pasantías se hacían en dos sitios diferentes: en un organismo internacional y en un país del desarrollo. (...) Al principio nos pareció que eso estaba muy bien, luego tal vez vinieron con tijeras y recortaron el presupuesto, y la parte de los organismos internacionales salió por eso» (E2).

El proceso de designación de las pasantías en la primera edición se realizó de la siguiente manera:

«Queríamos unir los intereses de cada una... Además había que juntarlo todo. Si alguien quería ir a una organización africana, había que juntarla con un organismo internacional que fuese importante para África, para que pudiese conocer un organismo internacional relevante para la realidad regional donde iba a ir. Eso tenía un objetivo profesional, es decir, formar muy bien a las mujeres para que pudiesen dedicarse profesionalmente a esto. En este sentido queríamos que se formaran y que no tuvieran miedo a los organismos internacionales. Porque lo que habíamos apreciado era que había mucho miedo a los organismos internacionales [en España], porque se desconocían... Porque en aquel momento no teníamos mucha experiencia ni presencia en los organismos internacionales» (E2).

Las pasantías en los organismos internacionales se realizaron en las sedes centrales o en las oficinas regionales de algún órgano del sistema de las Naciones Unidas o en la Comunidad Europea⁶. Dichas estancias fueron bastante cortas, de un

⁶ Los Organismos Internacionales a los que iban las participantes de la primera edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» fueron: BID (Banco Interamericano de Desarrollo), OPS (Organización Panamericana de la Salud), OIT (Organización Internacional del Trabajo), PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), CEE DG (Comunidad Económica Europea - Direcciones Generales), CEPAL

mes y medio aproximadamente. Su objetivo era conocer de primera mano lo que se hacía en las organizaciones internacionales en el tema de «Mujer y Desarrollo», tanto desde el punto de vista político, como desde un proyecto concreto para ver como se gestionaban en la práctica. A pesar de la intención de que todas las participantes de la primera edición del programa pudieran realizar sus estancias en los organismos internacionales, a veces eso fue imposible por alguna dificultad relacionada con el proceso de aceptación o por otras razones relacionadas con las dificultades lingüísticas.

El segundo destino de las pasantías se llevó a cabo en alguna organización estatal o no-gubernamental en América Latina o en África. Los criterios para elegir las organizaciones locales venían asignados por el Instituto de la Mujer de España, y estaban estrechamente relacionados con sus estrategias y sus prioridades de cooperación internacional. Así, desde la primera edición había un interés especial en apoyar a las instituciones gubernamentales especializadas en los temas de mujeres, y particularmente a los institutos nacionales de la mujer de América Latina⁷. Se reservó también una cuota para realizar pasantías en los centros de investigación, ya que se veía importante tener una mayor incidencia en el ámbito del estudio sobre mujeres, género y desarrollo⁸. Por último, las pasantías de la primera edición del Programa se realizaron en ONGs especializadas, muchas de ellas dedicadas exclusivamente a las cuestiones de mujeres y de género, como por ejemplo el «Centro de la Mujer Flora Tristán» en Perú; la «Asociación de Mujeres Cabo-verdianas» en Cabo Verde o las «Mujeres por la Comunicación» en Senegal.

La última fase del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» consistió en una evaluación por parte de las participantes del curso, que se realizó en Madrid a la vuelta de sus pasantías, a lo largo de unas dos semanas:

«Las jornadas de evaluación eran unas jornadas de trabajo. Se preguntaba sobre el qué de lo aprendido durante en el curso les sirvió en sus pasantías, y también sobre lo qué aprendieron durante las pasantías, para poder recoger todo esto y poder volcarlo en el año siguiente. (...) También interesaba saber cómo desde la experiencia profesional de las alumnas se podría mejorar el programa» (E4).

Esta evaluación de la primera edición del curso fue clave, no sólo para el desarrollo posterior del programa, sino también para la toma de una decisión respecto a la presencia de los hombres en las promociones siguientes del curso. Cabe destacar que el tema sobre el acceso de los varones al programa siempre ha resultado bastante polémico, y preocupaba desde los inicios:

(Comisión Económica para América Latina y el Caribe), CEA (Consejo Económico para África), UNIFEM (Fondo de Naciones Unidas para la Mujer), e INSTRAW (Fondo de Investigaciones para la Mujer).

⁷ Una de las pasantías de la primera edición del Programa fue llevada a cabo en el Instituto Nicaragüense de la Mujer.

⁸ En la primera edición las pasantías se realizaron en el Centro de Investigación para los Derechos Humanos de América Latina (CIDHAL) en México; en el Centro de Investigación para la Acción Femenina (CI-PAF) en República Dominicana; y en el Grupo de Estudios sobre la Condición de la Mujer (GRECMU) en Uruguay.

«Este debate se hacía al hilo de que no queríamos gettizarnos, porque sabíamos que, igual que pasaba en el trabajo, cuando una cosa se identificaba que era sólo de mujeres, empezaba a perder el prestigio en la sociedad, y entonces terminaba en aislamiento de un ghetto. (...) En la evaluación se debatió cómo íbamos a hacer el siguiente programa. Éramos como un grupo de amigas debatiendo... Se debatió también si en la siguiente promoción debería haber chicos. Y llegamos a la conclusión que sí, pero en un número limitado. Así en la siguiente edición había dos o tres chicos nada más. (...) Era una decisión que se tomó en la evaluación, o más bien en la puesta en común de la experiencia teórica y práctica» (E2).

Con las jornadas de evaluación se finalizó el primer curso de formación en cooperación internacional «Mujeres y Desarrollo». No obstante, hubo también un seguimiento ex-post de las participantes, con el fin de conocer sus posibilidades reales de empleo. Era un requisito del Fondo Social Europeo para justificar la subvención del programa, focalizado en el aumento de las oportunidades profesionales y de la inserción laboral de las mujeres. Con este fin se realizó un cuestionario a las beneficiarias del mismo, remitiendo el informe de los resultados correspondiente al Fondo Social Europeo.

La primera edición del Programa marcó el modelo a seguir en las promociones posteriores. Cabe destacar que la estructura fijada en el primer curso se ha mantenido casi sin alteración durante más de veinte años a lo largo de los cuales se han celebrado quince promociones del programa. La evolución del curso se ha dado en los contenidos teóricos, que han respondido a los avances en la teoría feminista y del desarrollo, así como a los acuerdos sobre las políticas de género y desarrollo consensuadas en los foros internacionales, nacionales y locales. El Programa ha estado sujeto también a los cambios políticos en España, que se reflejaron, por ejemplo, en las decisiones sobre la asignación de las instituciones en manos de las cuales se delegaría la gestión del curso. Como hemos mencionado antes, ha habido una rotación importante en las entidades responsables de la coordinación del programa en sus diferentes ediciones, que ha afectando a la visión y a la manera de gestionar el curso. Pues todos los elementos del programa, desde el perfil de las coordinadoras, el enfoque de la convocatoria, la selección, el diseño de los contenidos, el modo de participación en el curso, la designación de las pasantías, el acompañamiento institucional, etc., tienen que ver con una visión determinada que ha marcado las diferencias entre una promoción y otra. Además, desde el principio el programa se ha considerado de una manera especial, no sólo por su temática sobre mujeres, género y desarrollo, sino sobre todo por su implicación ideológica enraizada en el pensamiento feminista y en el compromiso político con un mundo más igualitario. No se ha tratado de un mero curso formativo, sino de un programa pensado de una manera diferente, como proyecto de empoderamiento de las mujeres y de la toma de conciencia sobre las relaciones de poder de género, con una incidencia en los cambios sociales. Desde esta perspectiva, hay personas que consideran que con la incorporación del Programa dentro de la estructura académica, se perdió algo de este espíritu inicial de militancia feminista:

«El Programa surge como una iniciativa que permitía primero formar a una serie de mujeres en esto, pero también generar agentes del cambio. No era un objeto de estudio per se, sino que queríamos generar transformaciones en las personas, para que eso realmente pasara luego a ser un instrumento de cambio, para que se lo creyeran y que pudiesen a poner en marcha todo esto. Al ir institucionalizándose a través de la academia eso se va perdiendo, porque se tiende más a una relación técnica y ligada al perfil profesional como objeto y estudio de trabajo que como un espacio de transformación y de cambio personal, para que luego se pudiera aplicar todo esto» (E6).

Fuese como fuese, una cosa es cierta: *«nadie pasa indemne de este curso» (E6)*, y además su impacto en varios ámbitos profesionales, a través de los recursos humanos que se han podido formar en género y desarrollo a partir de este programa, ha sido considerable.

3.3. La evolución del Programa en manos de las organizaciones sociales: IPADE, CIDEAL y IEPALA

- **Promociones II (abril-diciembre 1991) y III (mayo 1992-enero 1993), gestionadas por el Instituto de Promoción y Apoyo al Desarrollo (IPADE)**

Los satisfactorios resultados de la primera experiencia de formación en el sector de «Mujer y Desarrollo» animaron al Instituto de la Mujer para continuar con la iniciativa. El 22 de Junio de 1990 se firmó el *Convenio Marco entre el Ministerio de Asuntos Sociales* (al cual pertenecía el Instituto de la Mujer) y *el Ministerio de Asuntos Exteriores* (donde fue adscrita la Agencia Española de Cooperación Internacional). La firma del Convenio, y de su correspondiente protocolo adicional, supuso un paso de cara a la continuación y la ampliación futura del Programa de Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», permitiendo asumir nuevas líneas de trabajo y agilizar la gestión de los proyectos del desarrollo. Además, el hecho histórico de la adhesión de España al CAD, en 1991, permitió reafirmar la tendencia de una demanda creciente de personal cualificado en los temas de la cooperación al desarrollo, y justificar la necesidad de continuar con una formación específica en materia de mujeres, género y desarrollo.

La segunda (1991) y la tercera promoción (1992/1993) del curso, igual que la primera, estuvieron gestionadas por el Instituto de Promoción y Apoyo al Desarrollo (IPADE), y organizadas por el Instituto de la Mujer, con el patrocinio del Fondo Social Europeo y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). La finalidad de estos cursos fue la formación de algo más de veinte personas, concretamente de 21 y 22 en la segunda y la tercera promoción respectivamente, al servicio de la cooperación en el ámbito de «Mujer y Desarrollo». En cuanto al perfil de las personas seleccionadas, se siguieron los criterios establecidos en la primera promoción, según los cuales se exigía la nacionalidad española

y una experiencia previa en cooperación al desarrollo y/o en el trabajo con colectivos femeninos. La única novedad respecto a la edición anterior fue la selección como experiencia piloto de 4 varones en la segunda y de 3 en la tercera promoción del programa. Según la Memoria del Instituto de la Mujer (1991), dicha experiencia puede calificarse de positiva, dada la participación y la sensibilización hacia los contenidos del curso de estos alumnos. Las Memorias del Instituto de la Mujer (1990, 1991, 1992...) transmiten también los logros conseguidos respecto a los resultados obtenidos en formación, que se consideraron altamente satisfactorios, de forma que se empezaba a contar ya con un cierto número de técnicas y técnicos expertos en el sector, y que podrían hacer mucho a partir de entonces por integrar el componente de género en las políticas de cooperación al desarrollo.

La cooperación española en aquel momento empezaba a adoptar en sus proyectos y programas el enfoque MÉD, que era el predominante en la arena de la cooperación internacional. En noviembre de 1992 el Congreso de los Diputados aprueba el *Informe sobre los Objetivos y Líneas Generales de la Política Española de Cooperación y Ayuda al Desarrollo*⁹. Este documento marca las pautas de la nueva política española de cooperación y ayuda al desarrollo, en el que se hace referencia por primera vez a la igualdad entre mujeres y hombres como un objetivo específico de dicha cooperación. Asimismo se señala que las acciones en cooperación deberían favorecer especialmente a las mujeres, como grupo vulnerable y marginado, sobre todo en materia de educación, empleo y salud. También se propone el fomento de la participación femenina en la cooperación cultural. En 1993 en la estructura de AECI se crea por primera vez el programa «Mujeres y Desarrollo», que se sitúa orgánicamente dentro del gabinete técnico y dependiente de la presidencia de la AECI. A pesar de esta iniciativa, fue prácticamente imposible garantizar unos avances sostenibles en esta materia, ya que el programa lo integraba una sola persona, que carecía de los recursos económicos para la dinamización del área y para la organización de las actividades propias del mismo (Perona, 2006).

Por otra parte, en enero de 1993 el Consejo de Ministros aprueba el *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres* (II PIOM), con el que se va a regir la política de género del Estado español para el periodo 1993-1995. En el artículo 10 de este documento se planteaba la necesidad de reforzar las políticas de igualdad en el marco internacional, fomentando la participación española en los organismos de carácter supranacional e internacional, así como a través de los contactos y de las relaciones bilaterales y multilaterales. El Plan establecía como prioridad geográfica la cooperación con los países latinoamericanos y los del Norte de África. En este marco se va a desarrollar la siguiente promoción del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo».

⁹ *Boletín Oficial de las Cortes Generales del Congreso de los Diputados*, serie E, núm 235, del 27 de noviembre de 1992.

• **IV promoción del Programa gestionada por el Centro de Investigación y Documentación entre España y América Latina - CIDEAL (mayo-diciembre 1993)**

La adecuación del sistema español al contexto internacional y a los avances en las políticas en materia de mujeres y desarrollo, sitúan la IV promoción del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» (mayo-diciembre 1993) en un contexto favorable para su implementación. No obstante, a pesar de las buenas intenciones, la experiencia de la IV edición del curso resultó bastante controvertida. La razón de este hecho se situó en algunos conflictos ideológicos respecto a los objetivos y a los contenidos que definían la esencia del Programa. Las remodelaciones institucionales y los cambios de personal en el Instituto de la Mujer implicaron nuevas visiones respecto al futuro del curso. Como resultado de estas turbulencias se tomó la decisión de delegar la organización del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» a una nueva entidad gestora. De esta forma, la IV edición del curso pasó a manos del Centro de Investigación y Documentación entre España y América Latina (CIDEAL). En esta promoción se contó también con el respaldo institucional y académico de la Universidad Autónoma de Madrid, quedando un Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de esta universidad a cargo de la dirección del programa. Tanto el CIDEAL, como el director del curso, tenían una amplia experiencia en temas de cooperación para el desarrollo, no obstante, no tanta en temas de género y en otras cuestiones feministas. El nuevo perfil de la coordinación del curso se reflejó en un cambio en la visión respecto a su desarrollo y a su contenido académico. Las diferencias respecto a las ediciones anteriores se pudieron observar en la elección de algunas prioridades distintas, que condicionaron los procesos de selección del alumnado, de planificación del programa, de su coordinación o de asignación del profesorado. El cambio más importante se dio en los contenidos del programa académico, por lo que recibió algunas críticas por resultar poco especializado en el enfoque feminista de género. Según la misma coordinación del curso, se reconoce que:

«Cambiamos bastante el programa, yo creo que se completó bastante toda la parte de cooperación, porque si no tienes esta parte, luego te cuesta más entender el tema de género. Pero el tema de género también se trabajó, y eso con gente muy buena de América Latina. (...)

«Quizás las primeras ediciones estaban demasiado ideologizadas. Y nosotros llegamos allí a plantear una cosa un poco más racional, un poco más sensata. Decimos, vamos a estudiar lo que es la cooperación y lo que es el género, las dos cosas, porque el master se llamaba la cooperación en temas de género. Yo creo que por esto se dio este choque...» (E8).

Mientras que para la organización de la IV edición del curso el cambio en el programa se vió como algo positivo, para algunas personas se trató de una pérdida importante:

«Esto del CIDEAL fue un poco desastre (...) Vieron muy poco el tema de género... ¿Cómo se lo pudieron dar a una persona que nunca trabajaba los temas de género? (...) Fue una pérdida este año» (E6).

Las quejas vinieron especialmente por parte de las personas vinculadas a las ediciones anteriores del curso, así como por parte de algunas alumnas de la IV promoción que consideraban que la actitud de la dirección del programa era poco sensible al tema de género, y que los contenidos del plan formativo no siempre abordaban una perspectiva de género. En los criterios de la dirección, estas diferencias eran de naturaleza ideológica, y contradecían la buena intención de planificar el curso en base a los criterios del aprendizaje y de la enseñanza académica.

«El tema ideológico fue muy difícil... Se produjo una fractura entre los asistentes con una formación feminista (que no es la de género), y los que no tenían esta formación. Creo que eso generó una dinámica de grupo muy negativa (...).

Me llegaron críticas porque había muchos hombres.... Sin embargo, yo presentaba la lista de profesores en el Instituto de la Mujer, y si ellas me daban la alternativa de alguna mujer, yo siempre admitía estas propuestas... Eso también interesa aclararlo: en número de personas tal vez había más hombres que mujeres, pero en número de horas de las clases, había más clases impartidas por mujeres que por hombres» (E7).

Los conflictos de intereses y de las diferentes visiones sobre cómo se debería trabajar el tema del desarrollo desde una perspectiva de género, y cómo se deberían generar los cambios a partir del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» fue un tema debatido en diferentes ocasiones. El dilema abordado en la IV edición del Programa podría ser citado al hilo de los debates actuales sobre la tecnificación del tema de género en el desarrollo, y su desvinculación de los compromisos políticos y de militancia feminista. Habría que pensar: ¿es realmente posible generar cambios sociales en la igualdad de género al margen de la lucha feminista, aplicando las herramientas aprendidas en los cursos académicos y de capacitación técnica? Las personas que promovieron el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» estaban convencidas de que el curso sobre género requiere de un enfoque particular, de un compromiso personal, sobre todo porque se trata de una cuestión que no deja a nadie imparcial. Es un tema que crea resistencias, porque cuestiona las estructuras de poder dominantes, y requiere de un proceso de empoderamiento de las mujeres y de unos cambios «revolucionarios» a nivel social. Por tanto, un curso de este tipo necesita ser pensado de otra manera, y requiere de una metodología que no sólo aborde el conocimiento académico sobre el tema, sino que también se necesita de una implicación personal, de la participación, con el fin de poder llevar a cabo los procesos propios del empoderamiento. Igual por esto, la V promoción del Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» fue de nuevo confiada a manos del Instituto para la Promoción y Apoyo al Desarrollo (IPADE), y de algunas personas del antiguo equipo de coordinación, previo al CIDEAL.

• V promoción del programa a cargo de IPADE (noviembre 1994-julio 1995)

La V promoción del Programa Mujeres y Desarrollo (1994/1995) estuvo marcada por la preparación para la *IV Conferencia Mundial de la Mujer*, celebrada en septiembre de 1995 en Beijing. El trabajo previo a la Conferencia de Beijing, y luego los acuerdos tomados en la misma, marcaron definitivamente el trabajo sobre igualdad, género y desarrollo dentro de las políticas internacionales, y más tarde también dentro de la cooperación española. Como recordamos, la cooperación española en los años noventa estaba avanzado lentamente en la incorporación del enfoque MED y de la igualdad entre mujeres y hombres en sus acciones al desarrollo. Por ejemplo, en el *Informe de la Ponencia de estudio de la política de cooperación para el desarrollo* presentado en el Senado el 22 de noviembre de 1994¹⁰ se hace una referencia específica al tema de «Mujer y Desarrollo», señalando que su consideración dentro de la cooperación española se debe a la influencia del CAD, tras la incorporación de España a esta institución. Desde el enfoque feminista, sin embargo, se señalaba precisamente la ausencia en la interiorización de la igualdad en la acción española para el desarrollo, criticando el hecho de que se asumió un discurso que no se ejecutaba en la práctica. Según Paula Cirujano, «hasta la avanzada fecha de mediados de los años noventa, los principios rectores y directrices políticas no apuntan a señalar la igualdad entre los sexos como una cuestión prioritaria. Tampoco se señala como significativa en la política española de cooperación para el desarrollo, pese a su trascendencia en la agenda internacional y las experiencias de políticas de mujeres en el desarrollo existentes hasta entonces en las organizaciones internacionales y en otras agencias bilaterales» (Cirujano, 2005:117).

En este contexto la Conferencia de Beijing se veía como un nuevo impulso para avanzar en los compromisos del Estado español en materia de igualdad de género, y particularmente para asumir este objetivo en sus políticas de cooperación internacional al desarrollo. Para agilizar los trabajos preparatorios de la delegación española a la Conferencia en Beijing se creó una Comisión Interministerial dirigida por la directora del Instituto de la Mujer, que entonces era Marina Subirats Martorí. Su finalidad era la de coordinar las actuaciones para el encuentro que correspondían a España, país que además ocupaba la presidencia de la Unión Europea en el momento de la conferencia. En este contexto el rol del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», al ser parte de la acción para el desarrollo del Instituto de la Mujer, podría ser significativo en todo este proceso preparativo hacia Beijing, ya que proporcionaba información de primero mano, a través de sus alumnas, sobre lo que se estaba haciendo en el tema de la igualdad y de los derechos de las mujeres con respecto a la Conferencia en otros países del mundo.

La V edición del curso de formación «Mujeres y Desarrollo» comenzó en noviembre de 1994 y finalizó en julio de 1995. La creciente popularidad e interés por los temas de mujeres y desarrollo en aquella época, se reflejaron en la gran de-

¹⁰ «Informe de la Ponencia de estudio de la política de cooperación para el desarrollo», en *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, Senado, 22 de noviembre 1994.

manda hacia el programa. Para esta edición se recibieron unas 1200 solicitudes, de las cuales se eligieron 25 participantes. Todas ellas mujeres, ya que el Instituto de la Mujer decidió aplicar firmemente, desde la V promoción del programa hasta la actualidad, la acción positiva, limitando el acceso de los hombres a este curso. La estructura del programa se mantuvo sin alteración, distribuida en tres fases: la teórica de tres meses y medio, la práctica, realizada en los países en vías de desarrollo, de 4 meses, y la de evaluación, impartida a la vuelta a Madrid, de dos semanas de duración. Con carácter previo a la fase de evaluación del curso se realizó un seguimiento de las pasantías sobre el terreno, manteniendo un contacto directo con las instituciones que acogían a las alumnas. Cabe destacar que la evaluación *in situ* durante la fase práctica del curso se estaba realizando prácticamente desde los comienzos del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo». Este seguimiento fue llevado a cabo por la entidad gestora del curso, aunque excepcionalmente también en algunas ocasiones era el mismo Instituto de la Mujer el que colaboraba en los viajes de seguimiento de las pasantías del programa¹¹. La finalidad de estas visitas en terreno era, no sólo evaluar la calidad de las prácticas y de las organizaciones receptoras de los y las pasantes del Programa, sino establecer, renovar o reforzar las relaciones que el Instituto de la Mujer mantenía con las organizaciones de mujeres y del desarrollo en los países del Sur. En los viajes de seguimiento del programa, entre otras cosas, se visitaban los proyectos de desarrollo que estaban apoyados por el Instituto de la Mujer de España; se reunían con las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales con las que existía una mayor relación o con la coordinación de las Oficinas Técnicas de la AECI en estos países. En cuanto a la V edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», el seguimiento de las pasantías realizado en el terreno, facilitó también la información sobre el trabajo que se realizaba en los países del Sur de cara a la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing. Pues, como se señala en la Memoria del Instituto de la Mujer (1995), la participación de las organizaciones que acogieron a las alumnas en esta conferencia marcó el eje del trabajo presente en todas ellas durante el periodo en el que se realizaron las pasantías. Este hecho permite suponer que la contribución de las alumnas al proceso de preparación para la Conferencia de Beijing fue también importante.

Como hemos mencionado, dicha Conferencia, celebrada en septiembre de 1995, va a marcar un giro en las políticas de cooperación internacional al desarrollo en materia de género, reconociendo la aplicación de una nueva estrategia de Género en Desarrollo (GED), basada en dos ejes complementarios: el *gender mainstreaming* y el empoderamiento de las mujeres. En la conferencia se adoptó también la Plataforma para la Acción de Pekín, que constituye un programa para la potenciación del papel de las mujeres en el mundo. En él se recogen los objetivos estratégicos y las medidas concretas para lograr la igualdad y mejorar la posi-

¹¹ Por ejemplo, en la IV edición del Programa, el Instituto de la Mujer participó en el seguimiento in situ de la mitad de las pasantías elegidas para esta evaluación. De la otra mitad se encargó la coordinación del CIDEAL.

ción de las mujeres, así como alcanzar el desarrollo de las sociedades en su conjunto teniendo en cuenta la perspectiva de género.

- **Promociones VI (enero-septiembre 1996) y VII (marzo 1998-enero 1999), a cargo del Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA)**

Para el desarrollo de la VI edición del Programa de Formación en Cooperación «Mujeres y Desarrollo», el Instituto de la Mujer convocó una orden en la que se establecieron las bases reguladoras de concesión de una subvención para promover la organización y la gestión del programa¹². El concurso público lo ganó el Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA), siendo la organización elegida para hacerse cargo de gestión de la VI edición, y más adelante también de la VII¹³. En ambas promociones, el programa resultó muy solicitado. Para las 25 plazas ofertadas se presentaron más de 800 mujeres en la VI edición, y aproximadamente unas 700 en la VII. Es importante destacar que en la VI promoción del programa se modificó la convocatoria de concesión de las becas, ampliando el requisito de acceso no sólo para las mujeres españolas, sino también de cualquier nacionalidad comunitaria residentes en España¹⁴. Aunque las mujeres inmigrantes de otros países han tenido que utilizar estrategias vinculadas a la adquisición de alguna nacionalidad comunitaria, eso no ha impedido que ya desde la VI edición del programa se contara con la presencia de dos alumnas no-europeas, una latinoamericana y otra africana, enriqueciendo de esta manera la visión y los debates sobre género y desarrollo que se han producirían durante el curso. Otra novedad interesante de la VI edición fue la idea de abrir algunas conferencias y mesas redondas del programa al público en general. Se tomó esta decisión por la gran demanda de formación existente sobre el tema, que motivó a IEPALA a organizar en su sede un programa de jornadas y conferencias, abiertas a cualquier persona interesada, y que se realizaron de enero a mayo de 1996, contando con la participación del Instituto de la Mujer y de parte del profesorado del programa. En estas sesiones, se abordaron también los contenidos de los módulos de la fase teórica del curso «Mujeres y Desarrollo».

Otro evento importante que coincidió con la fase teórica de la VI promoción del programa, fue la organización por el Instituto de la Mujer de las I Jornadas de Evaluación de todas las ediciones del curso impartidas hasta la fecha. Las jornadas se celebraron en abril de 1996, contando con la presencia de las alumnas y las

¹² Orden de 12 de junio de 1995, BOE 152 de 27/6/1995, pp. 19446-19449.

¹³ El concurso público para la subvención de la gestión de la VII edición del Programa se estableció mediante la Orden de 11 de junio de 1997 (BOE 150 de 24/6/1997, pp. 19528-19532), y también lo ganó IEPALA.

¹⁴ El texto de la Orden de 4 de octubre de 1995, BOE de 17/10/1995 por la que se convoca la VI Edición del Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», ha sido modificado en el BOE de 03/11/1995, con la siguiente corrección de errores: «En la base tercera, requisitos, apartado a) donde dice «*Mujeres de nacionalidad española*», debe decir «*Mujeres de nacionalidad española y del resto de los países miembros de la Unión Europea residentes en España*».

ex-alumnas del Programa. El objetivo del encuentro fue el de realizar una evaluación global del proyecto, completando de esta manera el seguimiento anual de cada edición. Las jornadas sirvieron como espacio de intercambio de experiencias y de conocimiento, y de actualización de los datos sobre el programa, incluyendo, por ejemplo, información sobre el grado de inserción laboral de las ex-alumnas en los ámbitos de la cooperación al desarrollo y de género. Asimismo se recogieron sugerencias para mejorar el programa en sus siguientes ediciones, y para poder incidir a través del mismo en la inclusión de la perspectiva de género en la cooperación al desarrollo. Respecto a la evaluación, se destacó una valoración positiva por parte de las alumnas sobre la formación recibida, tanto en lo relativo a su posterior actividad profesional como a nivel personal, destacando la importancia de la fase de formación práctica y la necesidad de continuar con el programa en el futuro. En la Memoria del Instituto de la Mujer de aquel año (1996) se recogieron también algunas sugerencias y propuestas registradas durante el encuentro respecto al programa. Las sugerencias más importantes fueron las siguientes: impulsar para próximas ediciones el reconocimiento académico universitario como programa de postgrado, estudiar una ampliación del curso y ampliar el destino de las pasantías a las ONGD españolas.

Como consecuencia de estas propuestas, en la VII edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», inaugurado el 30 de marzo de 1998 y finalizado a finales de enero de 1999, se realizaron algunos ajustes. La innovación más significativa, y que respondía asimismo a una de las actuaciones del nuevo Plan de Igualdad de Oportunidades (III PIOM para 1997-2000), fue el reconocimiento académico del título del programa como «Magíster en Mujeres y Desarrollo». Dicho reconocimiento fue posible a través del Instituto Universitario «IEPALA-Rafael Burgaleta», adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, y que forma parte integral de IEPALA, asociación gestora de la VII edición del programa. Dicha promoción sentaría las bases para el lanzamiento del «Magíster en Género y Desarrollo», cuya gestión desde la VIII edición del Programa de Formación Mujeres y Desarrollo sería delegada en el Instituto Complutense de Estudios Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid (ICEI-UCM).

3.4. VIII-XV ediciones del Programa de Formación: «Magíster en Género y Desarrollo» (1999-2007), a cargo del Instituto Complutense de Estudios Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid (ICEI-UCM)

- VIII edición del programa: I Magíster en Género y Desarrollo (marzo - diciembre 1999)

La VIII edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» se desarrolló en el contexto de unos nuevos avances en la cuestión de género y desarro-

llo tanto a nivel nacional como internacional. La evolución más significativa en el plano de las políticas de cooperación española se produciría en el ámbito legislativo, mediante la aprobación de la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo, que otorgaba una base jurídica a la perspectiva de la igualdad entre mujeres y hombres como principio rector de toda la acción del desarrollo del Estado español. En los artículos (art. 2 b y c; art. 3; y art. 7 c) se establece la igualdad entre mujeres y hombres como una prioridad para la cooperación española, reconociendo el principio de la no discriminación por razón de sexo; la participación ciudadana, las oportunidades y las libertades fundamentales en condiciones de igualdad para mujeres y hombres; así como la interacción social de las mujeres y la defensa de los grupos de población más vulnerables. Los avances en el ámbito legislativo han sido traducidos lentamente a la práctica. Los años 1997-2002 se van a caracterizar como una etapa de proyectos a favor de las mujeres en las políticas de cooperación española (Perona, 2006). En este periodo comienzan las primeras experiencias piloto de trabajo en género en algunas Oficinas Técnicas de Cooperación (OTC), muchas de ellas gracias a la presencia y al trabajo de las alumnas del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», debido a sus pasantías en estas oficinas de la AECI en el exterior. Las acciones y las estrategias diseñadas por las becarias del programa en determinadas OTCs han respondido a iniciativas y experiencias piloto de carácter inicial, siendo su trabajo el germen de lo que posteriormente daría lugar a la creación de «áreas de género», incorporándose al trabajo institucional de la cooperación española (Perona, 2006:178, 219, 226).

Respecto a los avances internacionales en materia de género y desarrollo en aquellos momentos, hay que destacar dos documentos importantes, vinculados a las respuestas de la Unión Europea y del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) a los compromisos de la IV Conferencia de la Mujer en Beijing, de 1995. Un documento significativo de la Unión Europea es el *Reglamento del Consejo del 22 de diciembre de 1998 sobre la integración de la igualdad de género en la cooperación al desarrollo*, en el que la Comisión se compromete a facilitar la integración, en el conjunto de las intervenciones comunitarias a favor del desarrollo, de acciones que proporcionen la igualdad entre mujeres y hombres, así como aumentar y estimular las capacidades internas, tanto públicas como privadas, de los países del Sur para integrar las cuestiones de la igualdad en los procesos de desarrollo. En cambio, el documento relevante del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) es el de las *Directrices para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y el Empoderamiento de la Mujer en la Cooperación al Desarrollo*, aprobado en 1998 y que marcó el paso del enfoque MED al GED. Entre los avances internacionales importantes habría que mencionar también el Protocolo Facultativo de la CEDAW, aprobado por la Asamblea de Naciones Unidas en diciembre de 1999, con el cual se refuerza la protección de los derechos humanos de las mujeres. Dicho documento establece procedimientos jurídicos para presentar denuncias y solicitar investigaciones en los casos de violación de los derechos de las mujeres establecidos en la CEDAW.

En el contexto mencionado de avances políticos y legislativos, se constituye la VIII edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», inaugurado

en marzo y finalizado en diciembre de 1999. La organización y gestión del curso fue delegada al Instituto Complutense de Estudios Internacionales de la Universidad Complutense, mediante el Convenio específico entre esta universidad y el Instituto de la Mujer, basándose en el Convenio Marco de la Cooperación suscrito entre la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de 22 de diciembre de 1998, para la organización de actividades de estudio, docencia e intercambio de publicaciones. Las actividades objeto del convenio se enmarcaron dentro del objetivo 10, puntos 3 y 4, del III PIOM (1997-2000), y en particular haciendo realidad lo estipulado en el objetivo 10.4.3: *«impulsar el reconocimiento académico del título del Programa de Formación en Cooperación Internacional Mujeres y Desarrollo»*. Además, el I Magíster en Género y Desarrollo respondió a los objetivos del nuevo Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Agencia Española de Cooperación Internacional, establecido el 28 de mayo de 1997. El documento estaba encaminado a desarrollar actividades y proyectos dirigidos a facilitar la integración de las mujeres como agentes activos en los procesos de desarrollo, así como a la realización de actividades referidas fundamentalmente a la formación profesional ocupacional y al empleo femenino.

El hecho de la delegación de la VIII edición del programa al Instituto Complutense de Estudios Internacionales se reconoce como uno de los cambios más significativos en toda la historia del mismo. El programa iba a ser gestionado por primera vez en su larga trayectoria por una organización que no tenía demasiada conexión con los movimientos asociativos, sino con un ambiente más académico. El cambio estaba motivado por la cuestión del reconocimiento académico del título por una universidad de prestigio. Según las Memorias del Instituto de la Mujer (1999), *«la colaboración entre el Instituto de la Mujer y el ICEI se hizo necesaria, al ser el único organismo público autorizado para el otorgamiento del título del Magíster en Género y Desarrollo. No obstante, el contexto político de España, con el Partido Popular en el gobierno, también hace pensar que el cambio se determinó por algunas razones políticas, y concretamente por las discrepancias que existían entre la visión de las ONGDs y la política del PP. Todo este contexto llevó a que el desenvolvimiento de la primera edición del Magíster en Género y Desarrollo fuera bastante difícil, ya que supuso un conflicto de intereses y una desconfianza hacia la nueva institución gestora del curso, el ICEI.»*

«Esta edición del traspaso [de IEPALA a ICEI] fue una edición muy conflictiva. Era una época en la que en España (...) fue muy contestataria la reacción de las ONGs frente a la política del PP. Entonces claro, IEPALA se caracterizaba como una de las ONG de izquierdas, con una tradición... IEPALA tiene más de 35 años de existencia, era marcadamente de izquierdas, y yo creo que hubo razones políticas para quitárselo. (...) Entonces las alumnas, en esta edición [la VIII], en este paso, hicieron una protesta formal. Hicieron una carta al Ministerio, carta al Instituto de la Mujer, carta a la Universidad, movilizaciones, recogida de firmas en contra de que se lo pasara al ICEI, o sea en contra de que se quitara la gestión a las ONGs, porque se suponía que se iba a perder un poco el espíritu que había tenido el pro-

grama... Y de alguna manera se perdió el espíritu. Es decir, se perdieron algunas cosas y se ganaron otras» (E10'').

La dificultad de la primera edición tenía que ver también con el tema organizativo y de gestión del curso:

«La primera edición la organizamos en una situación muy complicada realmente por varios motivos: porque organizar un curso exige mucho trabajo previo que no lo hemos podido hacer, porque nos lo comunicaron con muy poco tiempo, hasta el punto que habíamos pensado que no nos lo iban a encargar [el programa por parte del Instituto de la Mujer]. Pero además de esto, a IEPALA lógicamente le sentó mal que les quitaron el curso, y hubo sectores de gente implicada en las actividades de género que pensaron que este cambio respondía a una voluntad política de control del master. Obviamente, yo nunca hubiese aceptado un curso de género o nada que me obligase a que ejerciese una tutoría respecto a los contenidos. Para mí, esto estaba totalmente fuera del lugar, pero como coincidió con el hecho que en el Instituto de la Mujer en aquellos momentos estaba el PP, pues todo se metió dentro de un contexto interpretativo. Todo esto nos hizo muy difícil el trabajo, porque no sólo que hubo que organizar el programa con poco tiempo, sino que además en muchos casos sin las colaboraciones debidas en este primer año de gente que estaba mejor capacitada en el tema. No todas... Hubo muchas profesoras que hablando con ellas, contando cómo había sucedido todo, se sumaron desde la primera edición, pero eso nos hizo un trabajo muy laborioso» (E 11).

El traspaso de la organización del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» de las organizaciones no gubernamentales a una institución académica, dentro de la Universidad Complutense de Madrid, tendría importantes consecuencias para la evolución del curso. La dinámica del programa iba a cambiar, adaptándose a los requisitos de las exigencias académicas de un curso de postgrado, ganando asimismo en calidad académica, pero perdiendo algo de su espíritu de militancia activista y de los intercambios participativos con las feministas del Sur:

«Pesas: los criterios de selección que implican el grupo; el enfoque y la conceptualización del curso en sí mismo; la concepción del programa, el tipo de profesorado... Nosotras tuvimos [en las ediciones previas al Magíster] mucha gente de América Latina y de otros lados, y ahora hay menos. Y eso afecta, porque las personas de aquí pueden ser muy buenas académicas, pero no tienen la experiencia en otro lado, entonces eso marca una diferencia importante. Para mí, eso ha marcado el curso, lo ha academizado más, lo ha tecnificado... No... no sé si tecnificado... Lo ha hecho más instrumental que político en términos de cambio y transformación. Su conceptualización es muy académica en suma de contenidos, y no en la articulación de conocimientos, de relación, de experiencia, de conocimiento, de práctica y lo demás. Entonces ha cambiado. Ha cambiado, siendo de mayor calidad académica, porque hoy hay profesorado que no había hace veinte años. Su cualificación académica es superior que hace veinte años» (E6).

Muchos cambios mencionados estaban relacionados con la propia adaptación del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» a las exigencias de un sis-

tema universitario, al tratarse del reconocimiento del título como master universitario. Debido a estos requisitos se aumentaron las horas lectivas de la parte teórica del curso, con más clases magistrales en detrimento de los talleres; se introdujo la obligatoriedad de un trabajo de investigación, es decir, de una tesina para poder obtener el título del master; se aumentó el número de profesorado académico, en particular se reservó un cupo determinado para el profesorado de la Universidad Complutense de Madrid; se modificaron algunos requisitos de entrada y también los criterios de la valoración de las alumnas a lo largo del curso.

Una de las diferencias a destacar se produjo en los niveles de exigencia académica, no sólo por introducir el nuevo requisito de la tesina del master, sino también por los trabajos que las alumnas debían realizar a lo largo del curso:

«Nosotros hemos exigido que durante el proceso las alumnas tuviesen papers, y que estos papers fuesen evaluados, y expuestos en el grupo. También tratamos de evaluar el nivel de exigencia en relación al cumplimiento con los programas formativos, es decir, elevar la exigencia y dar cierto contenido a las asignaturas. (...) Si es una formación universitaria del tercer ciclo, debe tener un nivel de exigencia correspondiente a esto» (E11).

En segundo lugar, el cambio se dio en los contenidos del programa, como resultado de una evolución de la teoría, la política y la práctica relacionada con la temática de género y desarrollo. Se modificaron algunos módulos, y la enseñanza sobre el feminismo, los géneros, la cooperación internacional, las teorías del desarrollo y las realidades regionales del Sur, se articularon más académicamente. Como uno de los logros del Magíster hay que mencionar la apertura de un nuevo módulo referido a las políticas públicas desde una perspectiva de género:

«Se abrió un nuevo módulo entero que antes no existía, y que son las políticas públicas. Lo hemos abierto con el Master. Y lo hicimos porque nos dimos cuenta de que unas de las formas en las que podríamos ayudar a generar el cambio era justamente allí, ya que en muchos casos había ya unos Institutos de la Mujer equivalentes en los países en desarrollo, y lo que necesitaban era asesoramiento para definir políticas adecuadas en los ámbitos de salud, educación, de elaboración de un presupuesto con perspectiva de género, etc. Por tanto, habría que formar alumnas en este campo también. Esto es un segundo avance, es decir una reformulación del contenido del programa» (E11).

El tercer cambio que se produjo con la consolidación del Magíster en Género y Desarrollo tiene que ver con su sistema de coordinación y de dirección colegiada. Por un lado, hay un equipo de coordinación del programa, que realiza los trabajos de gestión, de apoyo y de acompañamiento a las alumnas en su proceso de formación día a día. Y por otro lado, hay un equipo de dirección cuyo rol es apoyar a la coordinación académica del master. Este comité se reúne de vez en cuando con el fin de hacer un seguimiento del buen desarrollo del curso, y para tomar las decisiones relevantes respecto al contenido académico, la formación práctica, la evaluación, las tesinas o para cualquier modificación en el profesorado

del programa. También los miembros del comité de dirección participaron en el proceso de selección del alumnado y excepcionalmente realizaron algún viaje de seguimiento de las pasantías en el terreno. La idea de una dirección colegiada del Magíster en Género y Desarrollo es bastante interesante, porque transmite la idea de que el programa es un logro del movimiento de mujeres de diferentes partes de España, y por lo tanto se intenta asegurar que en el comité directivo puedan participar las representantes de determinados núcleos feministas del país.

«Creo que una de las cosas buenas que tiene el título, es que desde el comienzo ha sido un título que no era de Madrid, ni de ICEI sólo, sino que era un título que heredamos y que había una representación de toda España. Por esto en el comité organizativo hay gente del País Vasco y gente de Cataluña (...). Organizamos una dirección colegiada, en la que yo soy uno más» (E11).

La idea de una dirección colegiada del Magíster, con representantes del movimiento de mujeres de diferentes partes de España, se enfrenta a veces con dificultades referidas a la participación real en las reuniones del master de las personas que viven fuera de Madrid. Ante esta situación algunas de ellas se plantean que tal vez:

«no deberíamos ser parte del comité directivo si no estamos muy presentes. (...) Nosotras podemos ser un comité asesor, pero nada más. No se nos puede pedir que estemos encima, porque no estamos. (...) Porque el comité de dirección hace entender que somos quienes no somos... Y vosotras, las alumnas, tenéis expectativas para que estemos más encima, y no estamos» (E5).

Otro cambio vinculado al Magíster en Género y Desarrollo se sitúa en el ámbito de la docencia. El desarrollo del programa dentro de un sistema académico ha determinado que el grueso de la formación haya recaído en el profesorado de las universidades españolas. El ICEI, no obstante, también incidió para que hubiese en el curso una presencia de profesorado internacional y plural. Esto se llevó a cabo con la vocación de conectar el programa con otros centros académicos, a través del profesorado procedente, no sólo de América Latina, sino también de otros países, y de los centros de investigación y de estudios feministas y de género y desarrollo. Con este fin se invitaron al curso a algunas figuras tan emblemáticas, como por ejemplo: Naila Kabeer, Maxine Molyneux o Caroline Moser. En la XIV edición del programa se hicieron esfuerzos para contar con la presencia de profesoras asiáticas. Como resultado fue posible invitar al curso de 2005 a una profesora filipina, chaiperson del Comité CEDAW de Naciones Unidas en Nueva York, cuya participación fue patrocinada en colaboración con la Casa Asia.

Por último, entre los cambios más recientes del Magíster en Género y Desarrollo hay que destacar la incorporación al curso de algunas alumnas de los países del Sur, que a partir de la VII edición del master, el XIV Programa de Formación

Mujeres y Desarrollo (2005/2006), han podido acceder al programa con unas becas adicionales de la Fundación Carolina:

«En los últimos años nos esforzamos por que hubiese presencia de las mujeres de los países en desarrollo. Al principio nos costó mucho y lo logramos con una cuota muy pequeña. Lo logramos a través de la Fundación Carolina para que pueda haber unas plazas adicionales reservadas para las mujeres latinoamericanas. Nos gustaría que fuesen africanas, por supuesto, pero como el programa es tan caro por plaza, no podemos tener veinticinco becarias y una africana que tuviese que pagarse su plaza, eso no puede ser, por lo que tendría que estar en unas condiciones como las demás, con todo pagado. Nos cuesta encontrar las instituciones que podrían pagar esto» (E11).

- **Ediciones del programa: IX (febrero-diciembre 2000), X (febrero-noviembre 2001), XI (febrero-diciembre 2002) y XII (febrero a diciembre 2003)**

Después de la I edición del Magíster en Género y Desarrollo, algo conflictiva, su II edición va a venir marcada por una mejor relación y un mayor acercamiento con las personas vinculadas a las promociones anteriores del Programa «Mujeres y Desarrollo». Es posible que a la creación de un ambiente de mayor confianza y colaboración con el ICEI contribuyera el hecho de que a partir de la II edición del Magíster se incorporara una nueva coordinadora del curso, una ex-alumna del programa de sus primeras promociones. Otro mérito del Magíster de Género y Desarrollo, especialmente en el periodo 2000-2004, fue el hecho de mantener su continuidad y su compromiso con esta formación aunque la política de cooperación española no fuera demasiado favorable hacia los proyectos de género y desarrollo. En el ámbito nacional, en marzo de 2000, el Partido Popular ganó la mayoría absoluta, lo que tuvo consecuencias negativas para la evolución de las políticas de género y de cooperación al desarrollo. Uno de los resultados inmediatos fue el cambio introducido en el I Plan Director de la Cooperación Española para los años 2001-2004, aprobado el 24 de noviembre de 2000 por Consejo de Ministros. El documento se diferenciaba considerablemente de su borrador, que fue debatido y consensuado a lo largo de 1999 con las ONGDs y con otros agentes del desarrollo. El Plan Director 2001-2004 finalmente aprobado no consiguió el apoyo por parte de la sociedad civil. Entre las modificaciones estaban las que se referían a las pretensiones respecto al objetivo de la igualdad entre mujeres y hombres, que en la versión definitiva fueron reducidas considerablemente en comparación con su versión anterior (Cirujano, 2005). El único avance que se mantuvo en el I Plan Director fue el reconocimiento de la igualdad entre mujeres y hombres como una prioridad horizontal de la cooperación española. No obstante, la enunciación de este principio no siempre fue acompañado de manera adecuada por acciones concretas para poder realizarlo en la práctica. Todo lo contrario, el interés político para promover las acciones a favor de la igualdad de género fue bastante limitado. Prueba de esto es el hecho de que en 2002 se suprimió en la es-

estructura de la AECI el Programa «Mujeres y Desarrollo», y consecuentemente las escasas actividades que se venían realizando sobre esta materia aparecerían dispersas y sin conexión alguna (Perona, 2006).

En estas circunstancias, el único programa que se ha sostenido, manteniendo su liderazgo en materia de género y desarrollo, ha sido el Programa de Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» del Instituto de la Mujer. A lo largo de todos estos años, el programa ha sido la principal y la única acción sistemática y programada en igualdad y cooperación al desarrollo dentro de las políticas españolas de cooperación al exterior. El curso de formación, teniendo una proyección internacional, ha sido continuamente actualizado con los avances y los acuerdos suscritos en los foros mundiales, como por ejemplo los Objetivos del Milenio (2000), cuya meta 3 es: «*promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer*»; o los compromisos retomados en el periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas, conocido como Beijing +5 (2000). Cabe destacar que el interés y la demanda del Magíster en Género y Desarrollo se han mantenido bastante altos. De hecho para las 25 plazas de la IX edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», II Magíster en Género y Desarrollo, se recibieron unas 650 solicitudes; para la X edición (III Magíster) – 385; para la XI edición (IV Magíster) – 226, etc.

Otro acontecimiento relevante, en el que se va a enmarcar la XII edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» (2003), tiene que ver con la aprobación el 7 de marzo de 2003 del IV Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2006. Entre los objetivos del Plan referentes a la cooperación al desarrollo, en el punto 8.3.6 se establece: «*continuar la formación de expertas en Género y Desarrollo, promoviendo nuevas líneas de trabajo*». En adición, en el Plan de Acción para el Empleo del Reino de España 2004 también se incluye una nota referida explícitamente a la XII edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», considerándolo como una de las actuaciones para promover la participación laboral femenina y reducir las disparidades existentes entre mujeres y hombres en materia de desempleo y retribución (Plan Nacional de Acción para el Empleo, 2004:39).

- **Promociones del programa: XIII (octubre 2004-septiembre 2005), XIV (octubre 2005-septiembre 2006) y XV (enero-diciembre 2007).**

El año 2004 va a marcar un cambio en las políticas españolas de igualdad y de cooperación al desarrollo. Dicho cambio sucede como resultado de las elecciones de marzo de 2004, en las que gana el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). En consecuencia, el año 2004/2005 constituye un periodo de revisión e impulso para las políticas de cooperación al desarrollo desde la perspectiva de género. A comienzos de 2005 se aprueba el II Plan Director de la Cooperación Española (2005-2008), en el que se contempla la igualdad de género como una doble prioridad de la cooperación española, tanto con carácter horizontal como sectorial. La novedad importante de este documento ha sido la de reconocer el en-

foque de «Género en Desarrollo» y la estrategia de empoderamiento de las mujeres como elementos fundamentales sobre los que se deberían basar la actuación de la cooperación española, además de avanzar en la integración del enfoque de género de manera transversal en todo el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las políticas y los proyectos del desarrollo.

Es interesante mencionar que en el año 2004 se publican otros dos documentos de la cooperación española referentes a la integración de la perspectiva de género en su acción al desarrollo. El primer documento es la *Estrategia de la Cooperación Española para la Promoción de la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* (2004), cuya importancia radica más en la iniciativa en sí misma que en el desarrollo de sus contenidos, que se han quedado un poco cortos en relación con los avances dados en el II Plan Director. El segundo documento es la *Guía Práctica para la Integración de la Igualdad entre Mujeres y Hombres* (2004)¹⁵, pensada como un instrumento metodológico útil para guiar en la aplicación de la perspectiva de género en los proyectos de la cooperación española.

En este contexto de impulso de las políticas de igualdad y de cooperación al desarrollo, se inscribe la XIII, la XIV y la XV edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo». La innovación especialmente importante, tanto para el Magíster en Género y Desarrollo, como para la contribución del mismo en los siguientes avances en género y desarrollo en las políticas españolas, se produce a partir de la XIV edición del curso, con la presencia de alumnas latinoamericanas becadas por la Fundación Carolina. Dado el carácter especial de sus becas, dichas alumnas han realizado sus pasantías en España, en vez de hacerlas en los países en vías del desarrollo, como sus compañeras del programa becadas por el Instituto de la Mujer. Dichas prácticas se han llevado a cabo en lugares claves para la planificación, el análisis, el seguimiento o la evaluación de las políticas españolas en materia de la igualdad de género y/o de la cooperación para el desarrollo. Se trata de instituciones como, la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE), el Instituto de la Mujer de España, Ministerio de Educación (Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica), un ayuntamiento, una universidad o un observatorio de políticas públicas en salud y género. No solamente el lugar de realización de las pasantías en España era importante, sino también el periodo en el que se llevaron a cabo. En el caso de la DGPOLDE, este ha sido en el momento en el que se realizó todo el proceso de planificación y elaboración de las nuevas estrategias sectoriales. En cambio, en el caso de las pasantías en el Instituto de la Mujer, fue cuando se debatía por ejemplo la nueva Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres.

Esta ley conocida como la Ley de Igualdad, aprobada en marzo de 2007 por las Cortes Generales de España, consolida los avances en las políticas de igualdad en el territorio español, así como en las políticas de la cooperación española para

¹⁵ Alcalde Gonzáles-Torres, Ana y López Méndez, Irene (2004): *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la cooperación española*. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, Madrid.

el desarrollo. El artículo 32 de la Ley establece: «*Todas las políticas, planes, documentos de planificación estratégica, tanto sectorial como geográfica, y herramientas de programación operativa de la cooperación española para el desarrollo, incluirán el principio de igualdad entre mujeres y hombres como un elemento sustancial en su agenda de prioridades, y recibirán un tratamiento de prioridad transversal y específica en sus contenidos, contemplando medidas concretas para el seguimiento y la evaluación de logros para la igualdad efectiva en la cooperación española al desarrollo*». En el mismo artículo de la ley se hacen referencias a la transversalización de género en la administración española y en su trabajo de gestión, a la aplicación de las acciones positivas, así como a la elaboración y a la aplicación de la nueva Estrategia Sectorial de Igualdad entre mujeres y hombres para la cooperación española.

Los trabajos sobre este documento, es decir la *Estrategia de «Género en Desarrollo» de la Cooperación Española*, se iniciaron desde el área de género en la DG-POLDE, bajo la coordinación de una ex-alumna de las primeras ediciones del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo». En la estrategia se han reflejado las contribuciones también de dos alumnas latinoamericanas del Magíster en Género y Desarrollo, que realizaron sus pasantías en DGPOLDE en 2006 y en 2007 respectivamente. La Estrategia Sectorial de Género en Desarrollo fue aprobada a finales de 2007, y constituye un paso adelante en las políticas de la cooperación española en materia de género, consolidando la aplicación de la estrategia GED, en vez de MED, en todos los niveles de acción al desarrollo, desde la planificación estratégica a la programación, la gestión, el seguimiento y la evaluación. Su objetivo general es contribuir al pleno ejercicio de los derechos humanos y de la ciudadanía de las mujeres para reducir la pobreza mediante el empoderamiento como mecanismo para superar la brecha de desigualdad y la discriminación que padecen las mujeres en el mundo. Para ello se trata de reforzar medidas concretas que afiancen el cumplimiento de los derechos económicos, sociales, sexuales, reproductivos, civiles, políticos y culturales de las mujeres y de las niñas, así como promover y aplicar los principios e instrumentos que favorezcan la calidad y la efectividad de la ayuda en materia de Género en Desarrollo, de acuerdo con los compromisos adquirido en la Declaración de París.

La relevancia con la que se empezó a tratar el tema de género, desde la definición de la igualdad de género como una prioridad en el Plan Director 2004-2008, ha venido acompañado por un aumento creciente en la dotación económica al sector de género en desarrollo, que ha pasado de los 7.653.682 euros destinados en 2004, a los más de 120 millones en 2007. En esta situación parece que la formación de expertas en género y desarrollo debería ser prioritaria, con el fin de contar con un personal adecuadamente preparado para cumplir con los retos que plantean las nuevas políticas de la cooperación española. No obstante, los replanteamientos políticos y la cuestión de la sostenibilidad económica del Magíster en Género y Desarrollo, además de las remodelaciones dentro del Instituto de la Mujer relacionadas con la creación del Ministerio de la Igualdad en 2008, han ralentizado el proceso de aprobación de la nueva edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo». La última XV edición del programa, VIII

Magíster en Género y Desarrollo, se clausuró con fecha de 14 de diciembre de 2007. La etapa final de este curso coincidió con la firma el 16 de octubre de 2007 del nuevo Convenio Marco entre la AECID y el Ministerio de Trabajo, en el que se establece la colaboración entre ambas instituciones para coordinar las actuaciones de cooperación internacional de interés mutuo con los países en vías de desarrollo. Asimismo, en diciembre de 2007, se aprobó el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para el periodo 2008-2011, en el que se hace referencia específica al Magíster en Género y Desarrollo, en relación con el objetivo 2: sobre la integración del enfoque de género en el desarrollo y el empoderamiento de las mujeres en las políticas de cooperación española. En la actuación 2.5 se considera: *«apoyar iniciativas de formación especializada en género y desarrollo, que faciliten la promoción de especialistas en género en la cooperación española, evaluando y consolidando buenas prácticas ya existentes, como el Magíster de Género y Desarrollo, promovido por el Instituto de la Mujer».*

Todos estos documentos indican, que a pesar de la actual interrupción de casi dos años en la continuidad del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», éste será aprobado e impartido próximamente. La nueva edición del Magíster en Género y Desarrollo se va a desarrollar en el marco de la actual referencia para las políticas de cooperación española, como lo es el III Plan Director de la Cooperación Española 2009 – 2012, aprobado por Consejo de Ministros el 13 de febrero de 2009. El III Plan Director afirma la prioridad horizontal y sectorial del tema de género, así como el compromiso de la cooperación española con la aplicación del enfoque GED en todas sus actuaciones y a todos los niveles del desarrollo de sus programas y proyectos. *«Manteniendo una línea de continuidad y coherencia con el Plan Director anterior, el III Plan Director renueva y refuerza su prioridad estratégica por la integración del enfoque de Género en Desarrollo con el objetivo de superar la todavía vigente desigualdad y la discriminación contra las mujeres y contribuir al empoderamiento y la participación efectiva de las mujeres en todos los espacios políticos, sociales, económicos y culturales en los países en desarrollo»* (Plan Director, 2009: 151).

4. LA ESTRUCTURA Y LOS ELEMENTOS CLAVES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN «MUJERES Y DESARROLLO»

4.1. Proceso de selección y perfil del alumnado

En el Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», a lo largo de sus quince ediciones, se han formado en total 362 personas, 350 mujeres y 12 hombres. El curso ha tenido una demanda importante desde sus primeras ediciones. Este hecho se debe a su contenido académico único, a la atracción de su estructura, que combina la formación teórica con la práctica, así como por su característica de ofrecer becas completas a todas las participantes del programa. Las plazas limitadas del curso han exigido de un proceso de selección, que es bastante competitivo y complejo:

«El proceso de selección es un poco complejo, porque lleva emparejado un primer baremo para seleccionar entre las trescientos y pico, e incluso a veces más de cuatrocientas solicitudes que tenemos, hasta dejarlas en sesenta, o cincuenta y tantas, y a estas cincuenta y tantas se hace una entrevista para elegir a las 25 finalmente» (E11).

Los criterios de selección y el perfil de las candidatas se establecen en una orden publicada en vísperas de cada edición del programa en el Boletín Oficial del Estado. Cabe destacar que los requisitos y el baremo de puntuación se han modificado mínimamente a lo largo de las quince ediciones del programa, no obstante, algunos de los cambios han sido determinantes en cuanto a la definición del perfil del alumnado.

Como criterio general, desde la primera edición del programa se exigía el requisito de ser mujer, tener más de 25 años, nacionalidad española, titulación académica superior, formación en género y/o en desarrollo, así como experiencia de trabajo en ONGDs, organizaciones de mujeres, organizaciones publicas para la igualdad o en instituciones afines. En la segunda, tercera y cuarta edición del programa se permitió el acceso a los hombres, siempre en un número limitado. En la VI edición se amplió el criterio de admisión a las mujeres de otros países de la Unión Europea residentes en España. Más adelante, en la XIV y en la XV edición, se convocaron unas becas adicionales, patrocinadas por la Fundación Carolina, para mujeres latinoamericanas, no residentes en España.

Entre los meritos preferentes se ha valorado positivamente el conocimiento de otros idiomas, incluso a veces se exigía como requisito obligatorio el dominio del inglés. Otro criterio polémico ha sido el establecimiento de la obligatoriedad de una licenciatura, cuando antes se admitía en algunas ocasiones a las alumnas con diplomatura, siempre y cuando demostraran tener una experiencia profesional relevante en el campo de las actividades propias del curso. El criterio de la licenciatura se fijó por la cuestión del reconocimiento académico del título como master universitario. Por último, la subvención del programa a través del Fondo Social Europeo, determinó el criterio de que las beneficiarias del curso deberían estar en condición de desempleo, para poder mejorar sus cualificaciones y sus oportunidades profesionales mediante esta formación.

Aparte de los criterios objetivos de selección, el baremo de los meritos preferentes y la entrevista personal permite elegir a la candidata con el perfil deseado para el curso:

«En los criterios de selección cuenta la parte académica y la parte de terreno. Siempre se ha dado importancia a que las alumnas tengan ya las orientaciones hechas, por esto se puso el criterio de mayores de 25 años, y para que el master pueda servir como una plataforma para insertarse en los puntos estratégicos de cooperación a todos los niveles, en las universidades, en los puntos estratégicos de cooperación, etc. Siempre se ha dado peso a la experiencia en terreno - una alumna que sea sólo académicamente excelente, con un montón de idiomas, que nunca ha salido de España - no, en pocas ocasiones... Ya ha tenido que tener hecho algún voluntariado, algún curso de cooperación, algo de terreno. Por esto este master es como es, porque las

alumnas que entran ya son maduras, porque es la gente que viene con experiencia académica y de terreno. Y por eso luego hacen unas pasantías divinas» (E9).

Algunas personas consideran, no obstante, que el perfil del alumnado ha cambiado bastante en los últimos años, debido a la institucionalización del programa dentro de la estructura universitaria, con la cual se modificó el baremo de selección, dando más importancia a los criterios de excelencia académica que a la trayectoria de militancia feminista.

«[Las participantes]cada año han ido cambiando, el perfil antes venía mucho más cañero, en el sentido que la gente ya tenía mucha más trayectoria de militancia, de feminismo, pues entonces aquí, al final, estás en la universidad y tienes un programa académico...» (E9'').

«Igual cambió la manera de formación, los contenidos, y se ha academizado más, con su parte positiva y su parte negativa. Ha perdido esa cosa que en las primeras ediciones había... Que no era a ver quién tenía la mejor nota para entrar ahí, sino la experiencia, el interés y la potencialidad de usar esos recursos académicos en el trabajo que se estaba haciendo. Importaba quizás más dónde estabas inserta para el aporte que podías hacer, que formar a tantas mujeres para colocarlas...» (E6''').

— La diversidad de las alumnas: participantes extranjeras y las becas de la Fundación Carolina para las mujeres latinoamericanas

Uno de los requisitos de acceso al Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» es el de tener la nacionalidad de algún país miembro de la Unión Europea. Este criterio ha permitido beneficiarse del curso a las mujeres europeas, sobre todo italianas y francesas, así como latinoamericanas, especialmente argentinas, con pasaportes de la comunidad europea. También había casos, aunque minoritarios, de africanas con la nacionalidad europea. La ampliación de la Unión Europea en 2004 permitió abrir el acceso al curso a las personas de la Europa del Este, nuevos miembros de la comunidad. En consecuencia, en la XIV edición del programa (2005/2006) se contó con la presencia de una polaca. En la misma promoción se incluyeron las becas de la Fundación Carolina para las alumnas latinoamericanas, no residentes en España, que han permitido beneficiarse hasta ahora a 8 mujeres en total.

La demanda de incluir a las alumnas de otros países vino del lado de las mismas participantes del programa, que veían la necesidad de incluir especialmente a las voces de las mujeres y de los feminismos del Sur:

«La demanda venía ya de muchos años, o sea la demanda de que se abrieran plazas para mujeres latinoamericanas, y no sólo latinoamericanas sino también de otras regiones, de África, de Asia. Como alumnas ya lo reclamábamos, o sea decíamos que era necesario, que lo importante era escuchar otras voces» (E9'').

Pero, para poder hacer realidad esta demanda ha pasado bastante tiempo, debido a la complejidad para encontrar las instituciones dispuestas a financiar las plazas de estas personas. La dificultad está en que el programa resulta bastante costoso por persona, debido a su sistema de becas completas, que cubren los costos de vida, la matrícula, el seguro médico, etc. Se considera que el acceso de las alumnas de los países del Sur debería darse en las mismas condiciones que el de sus compañeras europeas. Tan solo desde la XIV edición del programa se ha conseguido firmar un Convenio con la Fundación Carolina para patrocinar a cuatro alumnas latinoamericanas por curso. El alto número de solicitudes demuestra el interés y la importancia de esta oferta. Para la XIV edición del curso, de los centenares de candidatas se escogieron 4 mujeres, procedentes de Paraguay, Ecuador, Guatemala y El Salvador. En la XV promoción, se contó con la participación de las becarias de Paraguay, Perú, Nicaragua y Honduras. La primera fase de selección para las becas de la Fundación Carolina se realizaba online, y luego las candidatas preseleccionadas eran invitadas a una entrevista personal. El comité de selección ha estado formado por representantes de la institución académica responsable del programa, el Instituto de la Mujer, la Fundación Carolina y una o dos expertas independientes de reconocido prestigio en el área de género y desarrollo. Cabe mencionar que las becarias latinoamericanas están satisfechas con el proceso y con su formación en el Magíster. Dado el impacto que tiene esta formación en sus países, todas ellas expresan la importancia de ampliar el programa con un número mayor de becas para las mujeres del Sur.

«Puedo decir que la Fundación tiene un formato en online muy amigable, son persistentes en encontrar a la persona seleccionada para las entrevistas y te informan con anticipación. En cuanto a la entrevistas, es una conversación de contar nuestros intereses y experiencia en la formación que queremos lograr con el Magíster. Y además en expresar que aportaciones tendrá nuestra formación en España para nuestro país (...), y que en mi caso ha sido grande (...). Por supuesto que la competencia es grande en las solicitudes, se presentaron 4500 solicitudes en América Latina para 4 candidatas, así que ojalá ampliarán mayores becas para Latinoamérica en este Magíster» (C-21).

La diversidad del grupo de mujeres que han participado en este programa es sin duda una de las mayores riquezas del curso. Son personas que proceden de varios países, de diferentes regiones y continentes, hablan varios idiomas, son de procedencia social y formación universitaria diversa, divergen en sus convicciones culturales y religiosas, posturas políticas y opciones sexuales, tienen edades diversas y a veces son de generaciones opuestas, con experiencias vitales distintas, con personalidades singulares e identidades múltiples, mujeres a las que tal vez lo único que les une es su interés por las cuestiones de género en el desarrollo, y su compromiso personal por los derechos humanos de las mujeres. Todas ellas han pasado por el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» a lo largo de sus quince ediciones, siendo éste un punto de inflexión en sus vidas. Sin duda, el programa ha supuesto un cambio, una transformación de sus realidades personales y

profesionales, ya que nada parece igual después de mirar al mundo a través de unas gafas de género y con la conciencia de cómo las relaciones de poder operan en nuestras vidas. Desde esta perspectiva, se comprende que el desarrollo no es posible sin la igualdad de género y sin tener en cuenta las voces de la diversidad de las mujeres.

— Participación de los alumnos varones en el programa. Debate sobre la acción positiva

Los hombres participaron en tres ediciones del programa. En la 2 edición (1991) se admitieron 4 varones frente a 17 mujeres, en la 3 edición (1992/1993) –3 varones frente a 19 mujeres, y en la 4 edición (1993)– 5 varones frente a 17 mujeres. En total hay 12 hombres expertos en mujeres, género y desarrollo a partir de la formación recibida en este curso.

La decisión de incluir a los varones en el programa se tomó por varias razones. Primero, ésta fue una decisión que el Instituto de la Mujer tomó a raíz de los debates que tuvieron lugar durante el proceso de evaluación de la primera edición del curso. Fue una decisión estratégica para «no gettizar el área», y también porque: «*se pensó como una estrategia: sensibilizar a los hombres para tenerlos como aliados en las posiciones de toma de decisiones, ya que eran los hombres que solían llegar a los cargos importantes antes que las mujeres*» (E3). No obstante, desde el principio había algunos problemas con la financiación de las plazas masculinas, ya que no se podían subvencionar las becas de los varones con el Fondo Social Europeo. La financiación de la Unión Europea estaba destinada a los grupos vulnerables, y en particular al desarrollo de las mujeres como una acción positiva. En consecuencia, después de tres temporadas de admitir a los varones en el curso, el Instituto de la Mujer cambió su decisión y limitó su acceso. Fue una decisión que respondía tanto a una cuestión económica, como a una convicción ideológica, ya que «*en este momento se puso de relieve la importancia de las acciones positivas en España*» (E4).

«Aplicamos la teoría de la acción positiva, en la que se parte de la situación de desigualdad. No se puede utilizar la misma barra de medir a todo el mundo, y se trata de promocionar los sectores de la población que están en una posición de desigualdad. En este caso eran las mujeres. (...) Así que decidimos que vamos a priorizar a las mujeres para que fuesen ellas las principales beneficiarias del curso. Era una opción discutible, pero necesaria» (E4).

A partir de la quinta promoción del curso se decidió aplicar firmemente la acción positiva para favorecer la presencia y el desarrollo profesional de las mujeres en la cooperación internacional y en otros ámbitos laborales, aunque la cuestión sobre la participación masculina en el curso se ha mantenido presente en los debates y las visiones diversas sobre el tema.

Hay personas que consideran que el Curso de Formación «Mujer y Desarrollo» debe permanecer restringido sólo para las mujeres por varias cuestiones. Primero, porque se trata de un curso especial que implica a un proceso de reflexión,

de transformación y de cambio a nivel personal. Dicho proceso tiene que ver con la potenciación de los espacios femeninos y de poder de las mujeres, así como de sororidad, que difícilmente podría desarrollarse en grupos mixtos.

«Nadie pasa indemne de este curso, todo el mundo hace unas transformaciones personales muy importantes, y son durísimas, por eso no es lo mismo tener en el curso sólo chicas, o chicos y chicas. Porque la metodología no es la metodología de enseñanza, sino que uno tiene que generar herramientas diferenciadas para contener a los grupos de distinta manera, porque luego se hacen alianzas que afectan al tema. Por esto no es lo mismo trabajar en un grupo mixto que en un grupo sólo de chicas. (...) Creo que se genera una dinámica distinta con la presencia de los varones en el curso. En otros cursos tal vez no importa, pero en un curso sobre género eso es importante. Genera tensiones en el interior del curso, y genera cambios en las relaciones entre chicos y chicas, y entre chicas y chicas. Se generan nuevos roles, desde las chicas protectoras de los chicos, para que las chicas que los ataquen no lo hicieran; luego las chicas intermediarias; y las chicas que no se juntan con los chicos. Es decir todo eso lo puedes ver en un grupo con mucha claridad. Y eso genera tensiones y enfrentamientos. Eso no quiere decir que no se genera en un grupo de chicas, pero las chicas por lo general están más abiertas. A los hombres les cuesta hablar sobre estos temas. (...) El curso genera procesos de cambio muy importantes. Eso hay que contenerlo y trabajarlo, y eso no es lo mismo en un grupo de chicas, que en un grupo mixto» (E6).

Desde esta perspectiva el curso constituye un espacio de potenciación y empoderamiento de las mujeres, por lo que requiere necesariamente de un trabajo particular en grupos femeninos, con el fin de poder incidir en los cambios a nivel personal, colectivo, político y profesional:

«Yo creo que todavía queda mucho hacer en nuestro empoderamiento. Y como eso va de lo personal a lo público y lo colectivo, yo creo que queda mucho trabajo todavía por hacer al nivel personal y hay que hacerlo colectivamente. Por supuesto las alianzas son importantes, pero este trabajo hay que hacer individualmente. Yo todo lo que he aprendido era hablando con otras mujeres, también leyendo, pero sobre todo hablando, porque hablamos de las emociones, de las experiencias que son difíciles de describir. Y creo que a estos niveles es difícil conectar con los hombres» (E4).

Otro argumento que se utiliza frecuentemente para defender la postura de que el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» debería permanecer cerrado para los hombres, tiene que ver con la idea de que el curso constituye una conquista del movimiento de las mujeres, y que se trata de uno de los pocos espacios reservados para mujeres entre los múltiples ocupados por los hombres:

«Yo personalmente no lo tenía muy claro al principio, pero ahora pienso que es mejor dejar a los hombres fuera del programa. Creo que hay pocos espacios específicos de las mujeres, como para eliminar los que ya existen. Además, creo que la dinámica de charlas, talleres, discusiones, etc., cambiaría con la presencia de los hombres. Este programa fue gestado precisamente como una ac-

ción positiva de la UE (junto con el Instituto de la Mujer), como una medida para potenciar la formación y el empleo de las mujeres en espacios de género y feministas. Existen, además, multitud de cursos, talleres, etc., sobre género y feminismo en el que los hombres pueden participar, por lo que creo que es mejor dejar este espacio específico para nosotras» (C-9).

Otro argumento en contra de la presencia masculina en el Magíster tiene que ver la justicia, y con la aplicación de una acción positiva para promocionar a las mujeres y su desarrollo profesional:

«No deben ser admitidos [los hombres], es una acción positiva para las mujeres, y así debe continuar» (C-16).

«Soy de las convencidas que las becas deben ser otorgadas sobre el criterio de acción positiva, es decir para mujeres (y mejor aún si son con capacidades especiales, de opción sexual distinta, indígenas, mestizas, negras y cualquier otro característica que podría ubicarlas en una situación de discriminación)» (C-17).

Frente a estas visiones, hay posturas intermedias y ambivalentes respecto a la participación de los varones en el programa. Se señala la importancia de contar con su presencia y su formación en género y desarrollo, pero también se reconoce que tomar la decisión de su admisión en el curso no es fácil, debido a las pérdidas que esto supone:

«¿Si se deben incluir los hombres? Tal vez alguna cuota pequeña. Pero yo todavía soy bastante romántica en este sentido, yo creo que rompería con la dinámica del Master. (...) Por un lado creo que hay que abrirse a los hombres, y que cada vez hay más hombres sensibles a este tema, pero por otro lado debido a las becas tan escasas y la demanda tan bestia que tiene el master, pues al final yo también tengo dudas. Pienso que es un espacio de mujeres, y que favorece mucho la dinámica de las clases si son sólo mujeres. Si entran los hombres, la dinámica no sería la misma... Además los pocos hombres que entraron tenían un acceso más fácil a los puestos de responsabilidad» (E9).

«Siempre estoy agríndice en relación a la participación de hombres. Por un lado pienso que es necesario si realmente queremos cambiar estructuras, y es coherente si hablamos de relaciones de género, pero por otro lado tengo ciertas resistencias, y me da miedo una apropiación, aunque también creo que los hombres que tienen interés en incorporar una perspectiva de género a sus trabajos no tienen un perfil que reproduzca lo anterior. Tengo una postura ambivalente» (C-4).

El tercer grupo, minoritario entre las mujeres y mayoritario entre los hombres, representa una visión más decidida sobre la participación de los varones en el master, debido a su necesaria inclusión en los procesos de cambio hacia la igualdad de género:

«Nos parece muy importante que sea un curso de mujeres, pero también algunos (...) pensamos que tal vez después de muchas ediciones trabajando con las mujeres, [el Magíster] pudiese

abrirse a los hombres, sin quitar ninguna plaza a las mujeres, sino creando plazas adicionales para los hombres que se quieren formar en género. (...) Si este es el mejor programa en temas de género y desarrollo en España, yo creo que también es importante que los hombres se formen en él en temas de género, porque es muy difícil que consigamos cambios en las relación de género si no trabajamos con los hombres. Por esto me resulta muy importante que hayan hombres que tengan esto claro, sepan cómo trabajar este proceso y puedan trabajar con colectivos de chicos para cambiar su forma de ver las cosas. A mi me parece que es una parte muy importante» (E11).

«La participación de los hombres en este programa... Este ha sido uno de los temas de discusión y sigue siéndolo... A mi sí que me parece necesario, en número reducido, con unos criterios de selección muy exhaustivos, pero «sí». Para mi el género tiene que ver con una situación de desventaja y subordinación que vivimos las mujeres, y también con relaciones de poder, y el objetivo trazado es la libertad de elegir para desarrollar en libertad todos nuestros potenciales. Acabar con la dictadura de género, como dice Maria Jesús Izquierdo, y con hipertrofia o hiperdesarrollo de según que capacidades en función a tu sexo. Es una ecuación, y los hombres son una de sus variables, despejar la ecuación implica a los hombres. Romper con la hegemonía pasa por un trabajo conjunto» (C-6).

«Durante muchos años este master era solo de mujeres.. Si hablamos en términos de relaciones de género, creo que los hombre deberían participar y tener la oportunidad de formarse en estos temas» (E5).

Es importante destacar que las personas que consideran la posibilidad de incluir a los varones en el programa, siempre añaden unas condiciones al respecto. Primero, los varones deberían permanecer en minoría, admitirlos pero en una cuota pequeña. Segundo, deberían pasar por un proceso de selección cuidadoso y exhaustivo para detectar su grado de compromiso con el feminismo y la igualdad de género. Deberían tener un conocimiento previo en las cuestiones de género, así como una experiencia mínima en estos temas:

«Creo es fundamental que si se admite una cuota de hombres (20-30 por ciento) debe exigírseles conocimientos y experiencia previa en cuestiones de género demostrables» (C-5).

«Personalmente creo que deben ser admitidos a modo de acción positiva, es decir con una cuota de un 10% por ejemplo. Para el caso de los varones, creo que el proceso de selección debe estar bien elaborado» (C-14).

«Considero que podrían incorporarse hombres a la formación, en menor número que mujeres, aunque deberían ser ya hombres feministas o con un claro interés en el tema. Si el proceso de selección continúa siendo estricto podría realizarse una buena selección. La razón es que creo que ya hay algunos hombres cuyo trabajo en género aportaría mucho y, por otro lado, creo que están entrando hombres a trabajar el tema sin el conocimiento y la ideología adecuada» (C-13).

Otra condición, si hubiese hombres en el programa, es que los talleres deberían seguir realizándose en grupos separados, y no mixtos:

«Quizás mi respuesta sería un «sí» a los chicos, pero reservando algunos espacios diferenciados» (C-12).

Por otra parte, se considera que la decisión de incluir a los varones en el curso debería de venir acompañada por unos cambios políticos y estratégicos más amplios, que permitiesen garantizar el acceso de las mujeres a los puestos de toma de decisiones y mejorar sus oportunidades en el mercado laboral. Habría que pensar en las medidas oportunas:

«asegurarse mediante cuotas u otro tipo de compromisos que los puestos de trabajo que se creen en relación a esta temática serán cubiertos por hombres y mujeres en un % equitativo, que los cargos y puestos de decisión no serán copados por varones, etc., para no repetir las desigualdades de la sociedad sexista en este campo» (C-20).

La preocupación viene por el hecho de que en el sistema actual son los hombres los que cuentan con mayores oportunidades laborales y un acceso más fácil a los puestos de responsabilidad. Por lo tanto la pregunta clave para el futuro sería:

«si hay hombres expertos en género, ¿los/las expertos/as en género seremos mejor valoradas? ¿Por dónde evolucionará la profesión?» (C-5).

En la presente investigación se ha llegado a contactar con algunos de los doce varones que realizaron el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en sus primeras ediciones, no obstante, por razones logísticas y de agenda, sólo se han podido realizar entrevistas a dos ex-alumnos. Ambos consideran, por su propia experiencia, que los hombres deberían ser admitidos en el curso:

«Si la pregunta es: si debe haber hombres en el curso «Mujer y Desarrollo», la respuesta es un «sí» rotundo. Entiendo la discriminación positiva, pero también creo que en las acciones que están pensadas particularmente para las mujeres, son importantes los hombres. ¿Por qué? Porque es muy importante que en el mundo del desarrollo habrá hombres que sepan de género, sensibles en género.... Es importante que estemos allí como los aliados. Yo creo que el Programa «Mujer y Desarrollo» para hombres profesionales sería una perfecta oportunidad de tener allí unos grandes aliados en las cuestiones de género» (E15).

«¿Si los hombres deberían estar en el curso? Sin duda. Hablo por mi propia experiencia, cómo me ha influido a mí y cómo me ha transformado. Me ha reafirmado en la necesidad de enriquecer a la sociedad en género, pues el problema es común, es un tema de mujeres y hombres, que nos afecta a todos. Si se excluyen a los hombres, difícilmente se va a transformar la sociedad. Es más, yo diría, el master sería más interesante... Al menos, varía.. Es más eficaz transformar con la perspectiva de género la visión de un hombre que la de una mujer, porque el hombre naturalmente va a reproducir el estatus y el rol que le da la preponderancia. Sin embargo, si lo transformas, el impacto va a ser mayor por lo menos en su entorno, porque lo raro es encontrar un hombre que defienda la igualdad real y a las mujeres.

—¿Tu te sientes feminista?

—¿Feminista? La palabra feminista no me gusta... Yo me siento defensor de la igualdad real de las mujeres y todo lo que pueda hacer para promoverlo, lo haré.

—¿Cómo entiendes la palabra feminista, y por qué dices que no te gusta?

—La palabra feminista está asociada, y supongo que es un estigma social, con el radicalismo, con una posición radical de intransigencia... Y yo creo que de lo que estamos hablando es una cuestión educativa, y todos los frentes se deben cubrir, afectando hombres y mujeres... Yo me he beneficiado, me siento privilegiado de haber podido participar en este curso.

—En total había sólo 12 hombres que se beneficiaron de este programa...

—Si soy consciente... Y en esto veo la eficacia en mi entorno, porque la gente se sorprende que venga con una postura de la defensa de la igualdad real, y de los derechos de las mujeres. Y claro, por eso soy defensor que haya hombres en igual condiciones de selección, para que no entre cualquiera» (E14).

Hay que añadir que la formación en género de los citados ex-alumnos empezó a partir del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», y su motivación para realizar el curso no fue tanto por el tema de género, sino más bien por la cooperación al desarrollo. Aunque también debemos tener en cuenta que hablamos de principio de los años noventa, cuando en España había muy poca formación en género, y tampoco había tanta en materia de desarrollo. En ambos casos la formación recibida sobre mujeres y género ha sido valorada muy positivamente. Respecto a la motivación de los ex-alumnos, podemos citar los siguientes testimonios:

«Yo estaba muy preactivo en la búsqueda de formación en temas de cooperación, entonces el género no significaba nada. Además si esta formación suponía también una remuneración, entonces de todo lo que había era lo más atractivo. (...) En aquel momento no se sabía mucho sobre el tema de género... Era un master bastante pionero en esta materia. Y lo de género para mí era un verdadero choque, que me ha impactado para el resto de mi vida» (E15).

«He tenido muy claro que quería trabajar en la cooperación, y también hacer el doctorado... El curso de «Mujer y Desarrollo»- porque era una buena manera de empezar a meter la cabeza y formarme en una dimensión relevante, que es la perspectiva de género. Yo siempre he visto que la cooperación es necesaria, dada la realidad en el mundo del desarrollo, y cada vez me ha dado cuenta que para aumentar la ayuda al desarrollo y la eficacia, el papel de las mujeres es esencial. Ahora yo lo tengo clarísimo, pero al principio no lo tenía tan claro... Este programa fue quizás la primera aproximación al nivel de formación y también a nivel de la práctica, por la pasantía en un país en desarrollo, en un centro de estudios interdisciplinarios especializados en temas de mujeres, y que para mí fue tremendamente enriquecedor. (...) Yo no he tenido nada de género en mi carrera, del desarrollo sí. Por esto lo de género fue importante. La formación de género fue extremadamente positiva» (E14).

A pesar de la formación en la temática de mujeres y desarrollo, ninguno de los citados ex-alumnos se ha dedicado profesionalmente a este ámbito de especialización profesional. Sus carreras se desarrollaron en el mundo académico y de

la cooperación al desarrollo, dentro de unos sectores de conocimiento general sobre la cooperación:

«No he tendido a especializarme en género. (...) He tratado el análisis de políticas públicas, de pobreza, de cooperación, de exclusión social, de desarrollo productivo...» (E14).

«Quizás en mi trabajo no he tenido un protagonismo en los temas de género, pero siempre lo he apoyado. (...) En mi caso personal yo me veo muy cómodo entre los temas de género y suelo ser un aliado de estas personas en los temas de género. Pero reconozco que no soy un defensor excesivamente preactivo en los temas de género, soy un gran aliado y un gran apoyador de quienes los impulsan» (E15).

4.2. Contenido académico de la fase teórica del programa

El programa académico del curso «Mujeres y Desarrollo» ha evolucionado constantemente a lo largo de sus quince ediciones y veinte años de experiencia. El primer curso nace con un claro enfoque de Mujeres en Desarrollo (MED), pero rápidamente el programa se muestra crítico ante este enfoque, y con el impulso que supusieron los preparativos y las conclusiones de la IV Conferencia de Beijing (1995) va a dar un giro hacia el enfoque de «Género en Desarrollo» (GED). La consolidación de la perspectiva GED a mediados de los años noventa en el programa del curso, nos permite afirmar que sus contenidos académicos durante más de diez años han ido por delante de la perspectiva de trabajo de la cooperación española, que tan sólo a partir de 2004 empezó a incorporar el enfoque GED en los documentos de referencia para sus políticas y su acción al desarrollo. Desde las primeras ediciones el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» se da a conocer como un espacio de articulación de conocimiento sobre feminismo, género y desarrollo en España, e incluso a nivel europeo, dado que pocos países han podido contar con una formación de este tipo, tan consolidada, sostenida y mantenida durante años.

Los cambios en el programa académico se han llevado a cabo a medida que se han ido produciendo avances teóricos y políticos a nivel internacional, nacional y local. De forma creciente se han ido incorporando contenidos referentes al *gender mainstreaming*, las estrategias de empoderamiento de las mujeres, la evolución de las teorías del desarrollo, las políticas y las prácticas de la cooperación internacional, los contextos regionales del Sur, incluyendo no sólo América Latina, sino también África y Asia, etc. En la IX edición del curso (2000) se abrió además un nuevo módulo sobre las políticas públicas desde la perspectiva de género, con el interés de poder incidir a través del programa en las políticas de igualdad de género, y no sólo en las del desarrollo. Los cambios en el currículum académico han estado sujetos tanto a la evolución teórica y política de la perspectiva de Mujeres en Desarrollo, y luego de Género en Desarrollo, como a la visión y a la filosofía de la organización gestora del curso. Una de las ediciones más polémicas fue la IV, a cargo del CIDEAL, precisamente por los conflictos en torno a su propuesta de redefinición del programa, poniendo más énfasis en los conceptos generales del

desarrollo que en una visión feminista de los estudios de género en desarrollo. A raíz de este conflicto se llegó a rectificar el programa, concluyendo, según el informe final de CIDEAL, en la siguiente clasificación de sus bloques temáticos: módulo exclusivo de cooperación al desarrollo - 31%; exclusivo de género - 27,5%; género y desarrollo - 15,5%; ONGs y otras actividades - el resto.

El cambio más significativo vinculado al replanteamiento del plan curricular del curso tuvo lugar con la consolidación del Magíster en Género y Desarrollo, en la VIII edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» (1999). Desde entonces, con algunas variaciones mínimas, el programa se ha definido en torno a cinco bloques temáticos: Módulo 1: Las relaciones de género, aproximación conceptual; Módulo 2: Bases económicas y sociales del desarrollo; Módulo 3: Políticas públicas con enfoque de género; Módulo 4: Cooperación al desarrollo desde una perspectiva de género; y Módulo 5: Introducción a las realidades regionales de los países en desarrollo. Esta estructura se ha mantenido hasta la última promoción del curso.

A pesar de que los contenidos de las clases han evolucionado continuamente, los avances en la teoría y en la práctica de género y desarrollo ha sido tan considerables en los últimos años que la carga horaria de la fase teórica del Magíster se ha quedado corta a la hora de abordar todos los temas de interés para las alumnas. Para mencionar solamente, cabe destacar que las alumnas que han participado en la presente investigación comentaban con frecuencia la necesidad de ampliar el programa del curso con clases sobre masculinidades, el arte y la cultura, la comunicación, las nuevas tecnologías, los instrumentos prácticos de aplicación, la eficacia de la ayuda al desarrollo, etc. El tema que se veía como más necesitado de profundización era el de las aportaciones y las perspectivas de los feminismos postcoloniales y del Sur:

«Yo parto de la base que en el programa es escasa la teoría feminista, porque entiendo que la teoría feminista no debería ser sólo la historia de la teoría feminista, sino que debería incluir las propuestas actuales postcoloniales, muy importantes en el mundo del desarrollo, y creo que no se ha incluido. Se queda corto en este sentido, porque el feminismo es una teoría que sigue evolucionando y cambiando, y hay propuestas novedosas que no ha dado tiempo a verlas, y justamente estas propuestas son las más innovadoras en la cuestión colonial, lo que llamamos los feminismos poscoloniales» (E 18).

«Hablamos en las clases que a veces las visiones y las afirmaciones tanto de algunas alumnas, como del profesorado, eran muy eurocentricas, muy desde nuestra pequeña visión. Y yo si que lo vi... Tal vez se tiende a las visiones más prácticas... tal vez falta algo en la parte más filosófica o la teórica: la visión de otros feminismos, por ejemplo el feminismo africano o islámico, que a veces se infravalora. Tal vez en cada clase se debería cuidar más este tema.... Tal vez trayendo el profesorado de otros países se lo podría arreglar...» (E19).

Los retos vinculados a la adecuación del programa del Magíster en Género y Desarrollo a la realidad, respondiendo a los avances y dinámicas actuales en ma-

teria de género y desarrollo, así como a las lecciones aprendidas en el terreno, son los desafíos actuales con los que se enfrenta el programa. Por esta razón, desde el ICEI se ha llevado a cabo recientemente (2009) un estudio comparativo sobre esta problemática, con el objetivo de revisar y replantear el currículum académico del curso y adaptarlo a las necesidades reales de la profesión.

«A pesar de que ha evolucionado constantemente [el programa], no sé si ha evolucionado más, no tanto la teoría, sino la sistematización de la experiencia del trabajo de género en el propio proceso de formación, no sólo de este master, sino de muchos otros masters de género, la evolución que pueden tener sus contenidos. Me da impresión, y esto es una impresión muy personal, por esto el estudio que estamos haciendo y que pretende fundamentar esta reflexión, que hasta qué punto estamos dando la formación que realmente necesitan las personas que en el mundo actual quieren trabajar en los cambios con la perspectiva de género, no sólo en el ámbito del desarrollo sino en la dinámica social en general. Creo que esta revisión del programa que es más profunda en sí, no es un módulo más y otro menos, sino que es una adecuación que incorpore los elementos de reflexión acerca de lo que podemos decir sobre lo que ha pasado con la transversalidad, qué es lo que ha pasado con las experiencias de empoderamiento, etc. Es importante hacer las reflexiones más en profundidad en torno a todas estas cosas. Yo creo que es un desafío adicional (E11).

Sin duda los resultados de este estudio titulado: *«Análisis de los programas de postgrado universitarios en materia de género y desarrollo. Estudio de casos de América Latina, Asia y Europa»*, realizado por Begoña Leyra Fatou, Paula de la Fuente Latorre y Rosario Ortega Serrano, y publicado en el presente libro, y donde se analiza, entre otros casos, el de Magíster en Género y Desarrollo, va a ser de mucha utilidad para mejorar las potencialidades que tiene este programa. Además, el valor añadido de esta investigación son las entrevistas que de manera complementaria se han realizado a las expertas en género y desarrollo, personas de la dirección del Magíster y algunas ex-alumnas que trabajan en los sectores profesionales de relevancia para el tema de género y desarrollo: las ONGDs, los organismos de cooperación multilateral, bilateral y local, la universidad, los mecanismos gubernamentales de igualdad, etc.

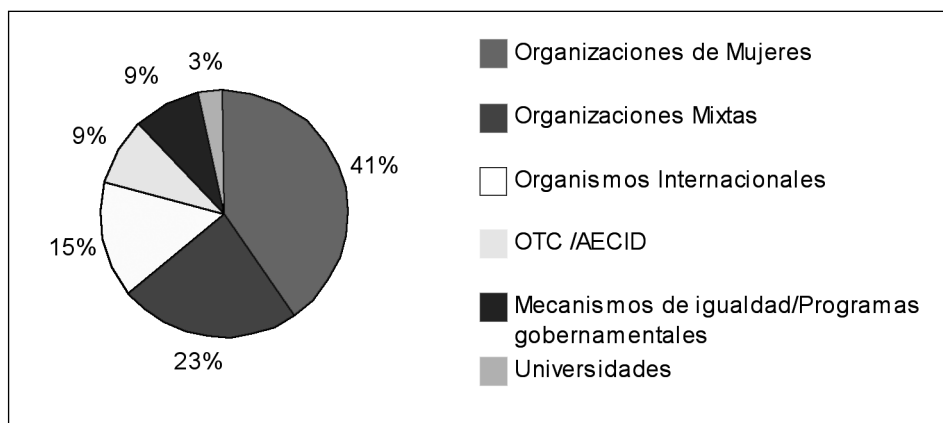
4.3. Las pasantías de la fase práctica del programa

La formación práctica del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» consiste en llevar a cabo unas pasantías en los países en vías de desarrollo. La finalidad de esta fase es poner en práctica lo aprendido durante las clases teóricas en Madrid. Las pasantías se realizan en las ONGDs, los organismos internacionales, las OTCs, los mecanismos nacionales para la igualdad, los centros de investigación y las universidades.

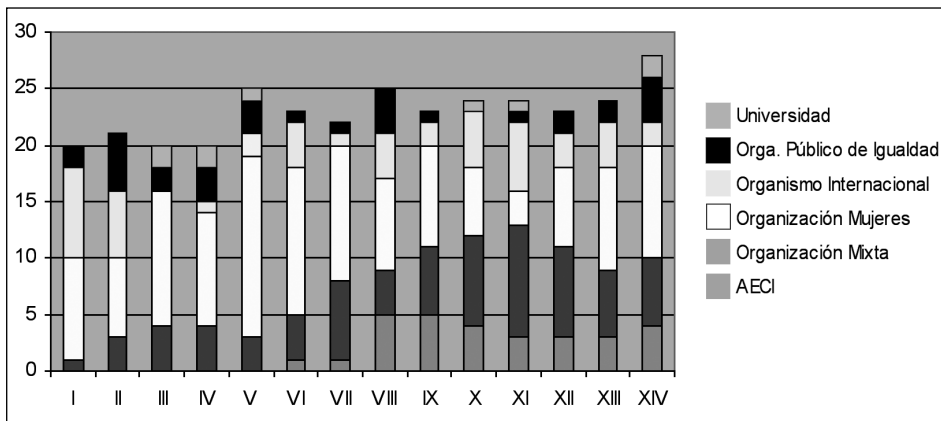
Los gráficos incluidos a continuación muestran el perfil de las instituciones en las que se realizaron las pasantías a lo largo de las catorce ediciones del pro-

grama. Cabe destacar que la distribución de las pasantías responde a las políticas específicas de la cooperación al desarrollo del Instituto de la Mujer de España. El Instituto, a través de su Programa de Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», y en particular a través de las pasantías del curso, establece, refuerza y mejora los vínculos que tiene con diferentes organizaciones en el Sur. Como podemos observar en los gráficos, el Instituto de la Mujer ha tenido un interés especial en apoyar, a través de las expertas en género y desarrollo formadas en el Programa «Mujeres y Desarrollo», a las organizaciones locales de mujeres y mixtas, con el fin de reforzar sus capacidades institucionales en su trabajo de promoción de las mujeres y de la igualdad de género. El Instituto ha estado interesado también en apoyar la presencia española en los organismos internacionales, y las pasantías del Programa «Mujeres y Desarrollo» han sido, sin duda, una vía de entrada para cumplir con este objetivo, debido a la contratación posterior de las alumnas realizada por estas organizaciones. Se han apoyado también los proyectos y los programas de desarrollo de las OTCs a través del trabajo realizado por las alumnas en estas oficinas de la AECI en el exterior, respondiendo asimismo a los convenios de colaboración entre el Instituto de la Mujer y la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo. Otro objetivo del Instituto de la Mujer ha sido apoyar, a través de las expertas del Programa «Mujeres y Desarrollo», a las instituciones similares al suyo en los países del Sur. Gracias al asesoramiento y al trabajo de apoyo de estos recursos humanos en formación, se han podido fortalecer los organismos y los proyectos gubernamentales para la igualdad y el desarrollo de las mujeres. Por último, el Instituto de la Mujer ha mantenido siempre abierta una línea de apoyo a la investigación y a la innovación en el sector de género y desarrollo, asegurando una cuota de pasantías en los centros de investigación y/o en las universidades.

Perfil de instituciones de pasantías I-XIV edición del Programa de Formación Mujeres y Desarrollo



Evolución de la distribución de pasantías por tipo de institución (Edición I a XIV)

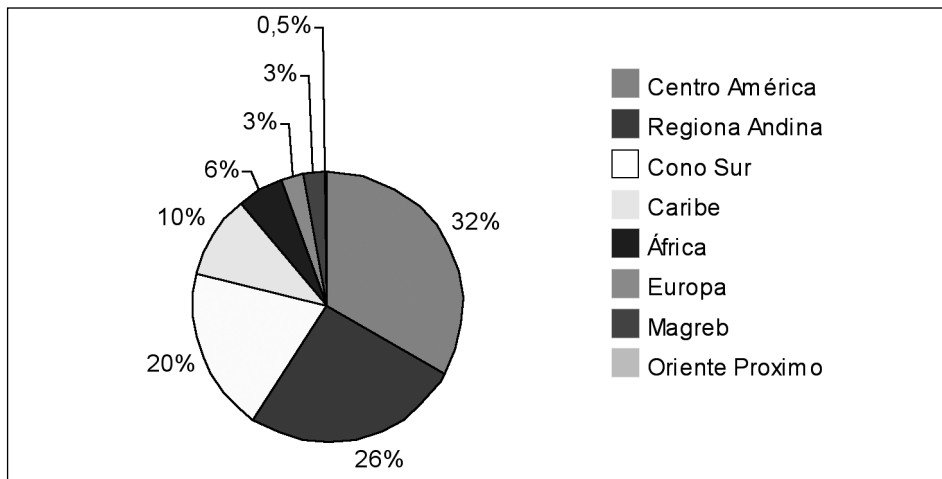


Respecto a los lugares donde se han realizado las pasantías, es interesante destacar que éstos responden a las prioridades geográficas de la política de la cooperación española. Como muestran los gráficos incluidos a continuación sobre la distribución de las pasantías por países y regiones, en las quince ediciones del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» se ha priorizado indudablemente la colaboración con América Latina. La mayoría de las pasantías se realizaron en América Central y en la Región Andina, en los países como Perú, Ecuador y México. Con el giro de interés estratégico de la cooperación española hacia África, en los últimos años se ha buscado un crecimiento del número de pasantías en la región africana. En la VII y VIII promoción del Magíster de Género y Desarrollo, las pasantías de las alumnas latinoamericanas con becas de la Fundación Carolina se han llevado a cabo en España, dentro de los lugares estratégicos para las políticas públicas de la cooperación española al desarrollo y/o para las políticas nacionales de la igualdad de género. Cabe mencionar que anteriormente había dos casos de alumnas españolas que por algún motivo excepcional se vieron obligadas a finalizar su fase práctica en España.

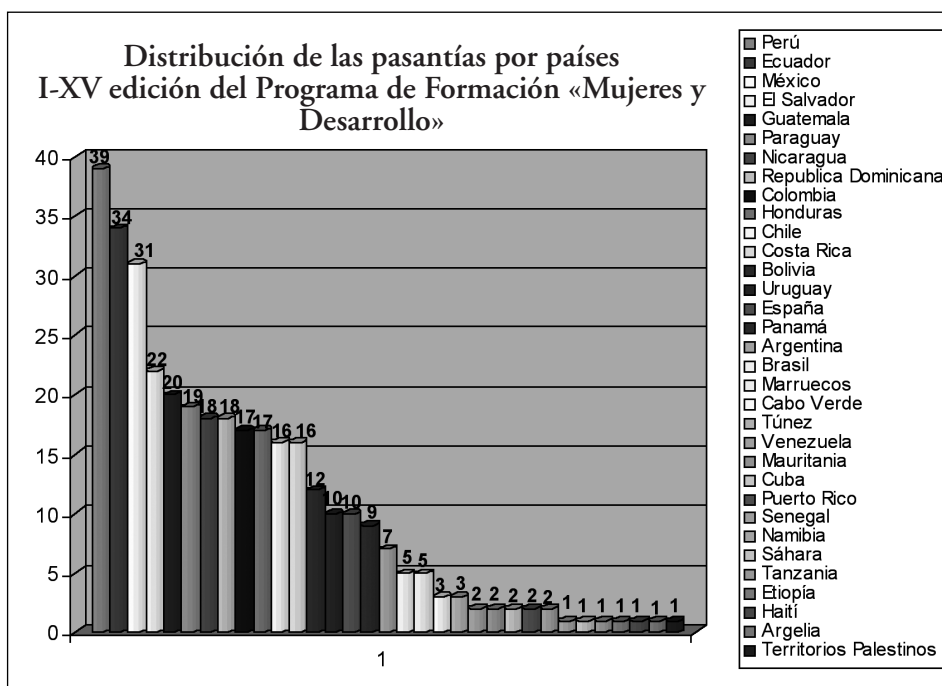
4.4. Mecanismos del seguimiento y evaluación del programa

El Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» cuenta con mecanismos de seguimiento y de evaluación de la calidad del curso. A lo largo de la fase teórica, se realizan unas sesiones de evaluación del profesorado y de sus clases. Dicha valoración se realiza mediante unos cuestionarios, cuyos datos cuantitativos se complementan posteriormente con la información cualitativa recogida a lo largo de unas sesiones de evaluación realizadas al finalizar cada módulo del curso. Durante estas sesiones las coordinadoras consultan con las alumnas sus opiniones y sus propuestas de mejora para el curso.

Distribución de las pasantías por regiones geográficas I-XV edición del Programa de Formación Mujeres y Desarrollo



Distribución de las pasantías por países I-XV edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo»



El segundo tipo de seguimiento se realiza al terminar la fase práctica del programa. Se trata de unas jornadas de evaluación, de quince días en Madrid, que se realiza a la vuelta de las pasantías. Durante esta fase las alumnas debaten los re-

sultados y las experiencias acumuladas durante todo el proceso formativo del programa. Es una oportunidad para compartir la información sobre el trabajo realizado durante las pasantías, hacer una revisión conjunta de los objetivos previstos y conseguidos del programa, así como del conjunto de las actividades realizadas, tanto en el ámbito de la formación teórica como de la práctica. El encuentro de evaluación en Madrid se aprovecha también para llevar a cabo entrevistas y tutorías individualizadas con las alumnas, profundizando en sus percepciones y sus experiencias respecto al programa. Las jornadas de evaluación, con las que se cierra el curso, suelen ir acompañadas de las sesiones sobre las alternativas profesionales y por las charlas de interés para orientarse en las tendencias políticas y en la situación del sector en el mercado laboral, como por ejemplo la reunión informativa sobre la reforma institucional de la AECID, organizada en la XIV edición del programa.

La evaluación del programa hecha por las alumnas tiene un impacto bastante considerable, ya que influye en las decisiones sobre las ediciones próximas del curso, su programa académico, su profesorado o las instituciones en las que se recomienda realizar las pasantías:

«Creo que los informes de las pasantías de las alumnas y también los informes de las organizaciones de sus pasantías, nos hacen estar al loro de que las cosas están cambiando cada año. El programa se actualiza cada año, y se tiene muy en cuenta las evaluaciones de las alumnas... Este proceso participativo se ha hecho siempre muy bien. Por ejemplo, si las alumnas valoran mal a una profesora, esta ya no vuelve. Puede ser un hombre muy famoso, las vacas sagradas, pero si no transmite su conocimiento a las alumnas, pues no valen... Hay una retroalimentación que funciona. Y eso demuestra hasta qué punto las alumnas son escuchadas» (E9).

El segundo mecanismo de seguimiento del programa tiene que ver con la evaluación de las pasantías *in situ*, realizada por el equipo de la coordinación del curso. Con este viaje de seguimiento sobre el terreno no sólo se pretenden comprobar las actividades realizadas por las alumnas y el buen funcionamiento de las instituciones de acogida, sino también reforzar los lazos de colaboración y las relaciones institucionales con las organizaciones locales, así como establecer nuevos contactos para las posibles pasantías y los proyectos de cooperación en el futuro.

«El seguimiento tiene unas pautas del Instituto de la Mujer. Por convenio, hay que hacer un 25% de seguimiento de las pasantías. Los criterios son dos: que haya un número suficiente de alumnas allí, para cubrir con el menor coste al mayor número de las alumnas. Es el criterio del porcentaje. Y también si es un país nuevo de la pasantía, se trata de ir, porque eso va a abrir nuevas pasantías. En mis viajes a Argelia y Etiopía traje contactos, y pueden ser muy buenas pasantías en el futuro, porque has conocido la ONG, has hablado con la directora, has visto lo que hacen. (...) El Instituto de la Mujer quiso que se haga este año África, porque ellas también se ven algo flojas allí. El informe que hicimos del seguimiento, y con los nuevos contactos, les puede servir para abrir nuevos proyectos de cooperación con África, su-

pervisados por el Instituto. Este viaje ha sido importante para el Instituto de la Mujer, porque les interesa» (E9).

Dada la financiación aportada al Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» por el Fondo Social Europeo, también se realiza una evaluación cuantitativa acerca de la inserción laboral de las expertas en género y desarrollo formadas a partir de este curso. La información recogida mediante los cuestionarios es de tipo cuantitativo, y se reduce a conocer la situación laboral de las ex-alumnas, sin prestar atención al área de trabajo en el que se insertan, ni el tipo de entidad en la que trabajan, ni el país, etc. Es una evaluación que tiene como objetivo la justificación de los fondos.

A pesar del seguimiento continuo del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», hay una demanda de una evaluación global e integral de todas las ediciones del curso. La evaluación se va a llevar a cabo próximamente, y su objetivo es detectar las debilidades del programa y reforzar sus potencialidades. Además:

«Hay grandes retos por superar, y por eso hace falta una evaluación» (E9).

5. IMPACTO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN «MUJERES Y DESARROLLO»

A la luz de los datos que hemos desarrollado uno de los puntos que llama la atención es el potencial que tiene el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» dada la presencia de ex-alumnas en numerosos países, en todos los continentes, y en la mayoría de las comunidades autónomas dentro del Estado español. El potencial se define desde una doble vertiente, la de las instituciones, organizaciones, asociaciones, etc., y la de las propias ex-alumnas. Para las instituciones puede resultar de enorme interés contar con la presencia de las expertas en género y desarrollo, egresadas del Programa «Mujeres y Desarrollo», que forman parte de una misma red, una red de confianza y de colaboración a la hora de tener cualquier información sobre la situación de género y/o desarrollo en diferentes países y comunidades, afianzar los vínculos institucionales y con las asociaciones de mujeres, fortalecer las alianzas, intercambiar experiencias y buenas prácticas, compartir las metodologías de trabajo más exitosas, etc. Y para las mismas ex-alumnas, no sólo se trata de las mejoras en sus oportunidades profesionales y de los beneficios que supone estar en una red, sino también de los cambios profundos a nivel personal que afectan a su vida en diferentes aspectos.

5.1. Empezando por lo personal

El impacto del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en las alumnas se considera como uno de los puntos más destacables debido a las transfor-

maciones personales que se producen a partir de este curso, y que se dan a conocer como una especie de «*catarsis de las alumnas*» (E11). Pues el programa les cambia sus vidas:

«A mí la maestría me cambió la vida, me ha enriquecido como persona, como mujer y también en mi desarrollo profesional» (C-6).

«Fue un cambio en mi vida» (C-7).

«El impacto fue enorme. Fue una revolución en mi identidad, y que condicionó el tipo de trabajos que he ido realizando a partir de entonces» (C-12).

«A mí me dio la vuelta a la cabeza totalmente. Ves el mundo de otra manera, y estás en la alerta permanente. Además, lo puedes compartir con las compañeras, porques estás en el mismo proceso» (E19).

«Supuso un gran cambio e incluso ruptura en algunos casos. Desde el Magíster siempre llevo puestas unas lentes de género y el mundo es diferente para mí» (C-14).

«En mi vida personal, como bien se dice: empecé a ver el mundo con las gafas moradas. Positivo, debido al poder de reflexión que te genera el tener conocimiento sobre la temática. Negativo - que te planteas y relacionas todo con el tema de género desde que te levantas hasta que duermes, y la sociedad en general no está preparada o no quiere poner en la mesa este debate. A veces, no sabes hasta que punto es mejor «la felicidad del ignorante», ya que trae menos conflictos tanto en lo personal como en lo profesional. Pero aún así, pienso que este proceso es totalmente necesario y enriquecedor» (C-18).

«Un cambio total a nivel personal, porque cada discurso, imagen, lectura y conversación, con los lentes de género puestas, se descodifica y transforma en una nueva forma de ver el mundo de las relaciones sociales y el ambiente laboral y personal. Este cambio interno, es transmitido en las actuaciones de la vida» (C-21).

En los relatos de las ex-alumnas se reconoce el programa como un proceso de crecimiento personal, de potenciación de sus propias capacidades, de una mejora en la confianza en sus propias fortalezas y posibilidades a la hora de enfrentar nuevos retos, de tipo tanto personal como profesional:

«En cuanto a mi visión del mundo se ha modificado de por vida (para mejor, por supuesto), me siento más fuerte, segura y capaz para afrontar otros retos» (C-20).

«Es un proceso (...). No sólo te analizas a ti misma, sino también a tus relaciones más próximas, con tu familia, con tus amigos... Y eso me movió un poco el tapete, de ver las cosas y entenderlas de otra manera. Tal vez antes las veías y ahora no sólo las ves, sino también las entiendes. Ahora, como ya ha pasado este proceso, te sientes más firme, más... -no sé como

decirlo-, más segura de entender las cosas y entender la vida. Las clases, las alumnas, todo el proceso personal... Todo esto cambia las cosas. Es realmente un proceso de empoderamiento» (E20).

El crecimiento personal, o el «empoderamiento», se adquiere en un proceso de aprendizaje, de mayor conocimiento, en la toma de conciencia de cómo las relaciones de poder de género operan en nuestras vidas y de cómo nos «desempoderan». El éxito del programa tal vez se debe a este bagaje teórico y feminista que proporciona, pero sobre todo a las herramientas de análisis y de aplicación práctica que ofrece, y con las que uno se siente más capacitado a la hora de enfrentar los desafíos en su trayectoria profesional y vital.

«Había muchas cosas que me chirriaban, de algún modo yo me sentía feminista, pero cuando tienes todo el marco teórico detrás, eso te da mucha más seguridad en tus discursos y en tus prácticas, en tu relación de pareja, tu familia, en todo. Para empezar desde ahí, desde el punto propio, no sé si llamarlo «empoderamiento», porque me parece que empoderamiento... quizá sea un empoderamiento colectivo..., pero bueno, si nos ceñimos a lo estricto de «empoderamiento», como dice Naila Kabeer, el empoderamiento viene cuando alguien está desempoderado, y no creo que yo haya estado desempoderada. Yo creo que siempre he tenido muchas herramientas como para tener este poder, pero sí que es verdad que este master te aporta mucho conocimiento, muchas fuentes donde buscar, es como una seguridad profesional que dices: «ahora me atrevo con lo que me caiga» (E9'').

El conocimiento que se adquiere a lo largo del programa de formación, permite ver la realidad de otra manera. Desde esta nueva perspectiva, no sólo cambia la visión del mundo, sino también las relaciones interpersonales que uno mantiene. Para algunas alumnas, se trata de un proceso simbólico de re-construcción de su propia identidad como mujer, lo que afecta las relaciones y a los contactos con otras mujeres, ya que a partir de entonces hay una identificación diferente con y hacia la otra. Es una cuestión de conocimiento y re-conocimiento de otras mujeres, de la sabiduría femenina, de nuestra historia simbólica y real, de nuestro trabajo, y de lo que se siente cuando una forma parte de un proceso que podríamos llamar el empoderamiento colectivo y relacional con las mujeres.

«El master me aportó personalmente conocer instrumentos de análisis para nombrar cosas que yo sentía. (...) Me permitió conocer valorar y apreciar la relación con otras mujeres, dar un lugar en mi vida para conceder y cuidar más el reconocimiento y conocimiento de otras mujeres, las aportaciones de otras mujeres. Y también para recupera mi historia como mujer, algo simbólico... Recuperar simbólicamente algo de lo que yo sentía falta en mi vida, de recuperar la historia de otras mujeres y de la lucha por los derechos, y del conocimiento, del saber... Personalmente fue doloroso... Viví el master como una etapa de mi vida de movimiento interno. Por una parte sabía que me estaban llegando cosas nuevas que iban a ser importantes en mi vida a partir de este momento en adelante. Se abrió un nuevo conocimiento en mi vida, pero fue doloroso también abrir este conocimiento... Ser más consciente de las estructuras del meca-

nismo de desigualdad y de las sutilezas de las desigualdades - eso me generó cierto sufrimiento... Con el tiempo equilibré la percepción tan refinada que tenía para reconocer las discriminaciones y las desigualdades allí donde estaba, en los distintos espacios de mi vida» (E17).

«A nivel personal, tomé conciencia de muchos aspectos de mi vida como mujer. A partir del Magíster valoro de otra forma a las mujeres. Antes de esta formación ya hacía hincapié en el valor de las mujeres, pero después del Magíster, creo que soy capaz de hacerlo con otra profundidad. También considero que soy capaz de hacer esa valoración de una forma no sólo emocional, sino también desde un punto de vista técnico» (C-19).

El impacto del programa a nivel personal permite garantizar la sostenibilidad del proceso de cambio y garantizar sus impactos a nivel de las relaciones sociales o profesionales. Incluso si la alumna del programa se desvincula del ámbito profesional relacionado estrictamente con el género y/o el desarrollo, los cambios a nivel personal suelen influenciarlo todo, su modo de vivir, pensar o trabajar.

«El impacto.... Yo creo que más a nivel personal, porque al nivel profesional no tanto. Al nivel personal, por todas las personas que conoces, las redes y las relaciones que estableces, y luego porque te dan otra visión de todo lo que estabas estudiando toda la vida. Y te das cuenta que las cosas no son como te lo cuentan. Hay muchas miradas. Te abren la cabeza y te dan una nueva perspectiva de las cosas. Y luego lo puedes aplicar a todas las cosas independientemente del lugar donde estés y de lo que hagas profesionalmente. Yo ya no trabajo en la cooperación, pero todo eso hace que ya ves las cosas de otra manera en tu trabajo y lo aplicas» (E16).

El impacto del programa a nivel personal no sólo ha sido importante para las alumnas, sino también para los alumnos que han participado en las primeras ediciones del curso «Mujeres y Desarrollo». Los testimonios de los ex-alumnos varones del programa hablan por sí mismo:

«A nivel personal, te cambia el prisma de ver las cosas, así que efectivamente [el programa] cumplió su papel. El papel es claramente un choque de perspectivas, es como empezar ver las cosas de otra manera...» (E14).

«Ha sido muy importante a nivel personal. No conocía mucho los temas de género y era el terreno abonado para que lo impactara este master. (...) Siempre se te queda esta perspectiva... Es una manera de vivir en las relaciones humanas. Yo lo noté en mi vida, ahora cuando tengo hijos... Soy consciente, lo valoro y comparto... No te voy a decir que soy campeón de este tema, pero sí, que ha supuesto unos avances personales importantes, y eso se ve en mi relación» (E15).

5.2. Redes de ex-alumnas

El segundo impacto importante del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» es la red de las alumnas que se establece en y a partir de este curso:

«Lo que ha hecho de este master algo extraordinario es esta red de mujeres...» (C-5).

«Una de las cosas que tiene el master son las relaciones que genera. Lo que genera es el trabajo en red. (...) Y este es el valor super añadido del master. Es lo que queda – es la red. No es por amistad, sino que es por afinidad, porque es independiente si te llevas bien o no con la gente» (E29).

«Lo más importante que me llevé del master es la red de mujeres profesionales y expertas en diferentes áreas donde, a día de hoy, contamos las unas con las otras para transmitir y solicitar apoyo e información profesional (además del plano de la amistad)» (C-20).

Cabe destacar que la red de mujeres egresadas del programa no sólo se crea entre las participantes de la misma promoción del curso, por el contacto personal, sino que se trata de unos lazos de solidaridad y complicidad entre las ex-alumnas del programa en general, se conozcan personalmente o no, por la identificación que se genera hacia una experiencia en común, por pasar un proceso parecido, por tener los mismos objetivos o por establecer unos vínculos especiales de sororidad:

«Lo que destacaría es la identificación. O sea, cuando he estado por ahí viajando, cuando he estado en México, en Paraguay, aquí en Madrid, cuando ves a una ex-alumna ya se te enciende el chip. Ay, ya tenemos algo en común, y algo que sabemos que es mágico. Sabemos que el Master cambió nuestras vidas y que ahí hay ya como un apoyo. (...) Yo creo que la identificación es como una de las claves de todo esto, y de los apoyos, de red» (E9'').

«El master (...) me permitió conocer a mujeres estupendas con quienes se estableció una relación de amistad duradera, y no sólo entre las mujeres que hicieron el master en el mismo año, sino también con mujeres de otras ediciones con quienes se crea una especie de sororidad, debido a la experiencia compartida, acabando siendo una «red» importante para mí, interesante y enriquecedora» (C-10).

Es importante resaltar la importancia que tiene la red para las ex-alumnas, y que es aprovechada tanto para los contactos profesionales, cuando se necesita un apoyo, una información o un asesoramiento en cualquier tema relacionado con el género y desarrollo, como a nivel de los contactos personales. En muchas ocasiones, por ejemplo, las ex-alumnas, aún sin conocerse directamente, han sido anfitrionas y han resultado un apoyo importante para las compañeras del programa cuando llegaban a un nuevo lugar, de visita, por las pasantías o por trabajo. También la red resultó importante para impulsar nuevas iniciativas y proyectos conjuntos. El ejemplo podría ser la creación de «Genera: Red de Mujeres Feministas por el Género en el Desarrollo», que surge como una consultoría a partir de este master:

«surge de que aquello era una bomba de potencial que teníamos. Y que no queríamos que cuando terminara el master, eso se acabara» (E9'').

También los contactos entre las alumnas y las profesoras establecidas a lo largo del curso, han sido con frecuencia retomadas posteriormente en el ámbito profesional. De allí surgen iniciativas y nuevas redes, como por ejemplo Proyecta, en la cual están asociadas tanto las ex-alumnas del master, como las profesoras y otras mujeres profesionales o interesadas en la temática del feminismo, género y desarrollo.

Es interesante mencionar que las redes de mujeres vinculadas al Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» existieron desde la primera edición del curso, y se han mantenido activas de alguna manera hasta hoy día:

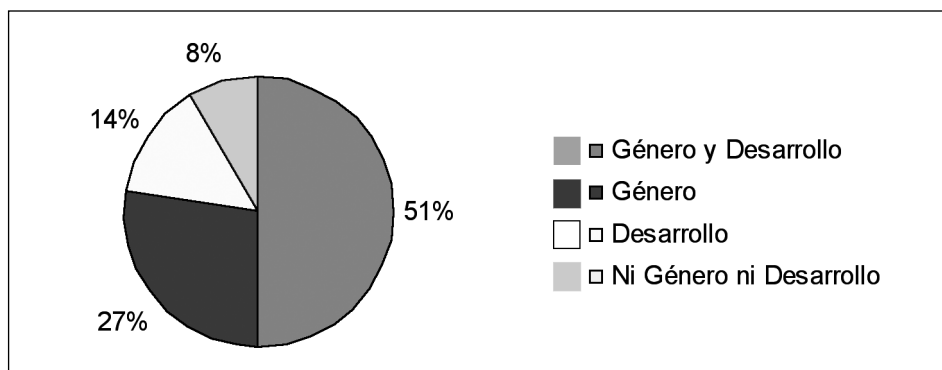
«Formamos una especie de red [en la primera edición del curso] entre las participantes y las profesoras, porque no había esa diferencia entre profesoras y alumnas, eran más bien visitantes, porque entre las alumnas había muy buenas profesionales también. Era una especie de red. Y cuando se hablaba de «Mujeres y Desarrollo», siempre estaba presente alguien de esta red. (...) Era una red no sólo a nivel personal entre las mujeres, sino también entre los grupos de mujeres latinoamericanas y las españolas. Estuvimos en contacto a pesar de que todavía no teníamos internet» (E2).

5.3. Impacto a nivel profesional

Uno de los objetivos del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» ha sido el de mejorar las cualificaciones y las oportunidades laborales de las mujeres participantes en este curso. Siguiendo las trayectorias profesionales de las ex-alumnas se podría considerar que el curso efectivamente abrió nuevas posibilidades de incorporación al mercado laboral en los sectores de especialización en género y desarrollo, las políticas de igualdad y la cooperación internacional al desarrollo en general. Según el estudio realizado por Selma Villa Bergman para su tesina del VII Magíster en Género y Desarrollo (2007), basado en una prueba de 92 ex-alumnas del programa en sus ediciones VIII-XIV (I-VII Magíster), un 51% de las expertas se dedica actualmente al sector de Género en Desarrollo, un 27% trabaja en el ámbito relacionado con el género, un 14% en temas del desarrollo, y sólo un 8% realiza trabajos de otro tipo. Es importante destacar que incluso las mujeres, cuyo trabajo no se incluye explícitamente en el sector de género, señalaban en los cuestionarios que por su empaño personal hacían todos los esfuerzos para incorporar esta perspectiva en sus labores respectivas. Esto hace referencia a la militancia en género y/o feminismos que, en mayor o menor medida, se ha potenciado con la formación recibida en el programa. Además de la militancia en el ámbito profesional, resulta destacable el gran número de ex-alumnas que ejercen una militancia por la igualdad de género y los derechos humanos de las mujeres en espacios que han elegido por motivación personal.

En el gráfico sobre las trayectorias profesionales de las ex-alumnas del Magíster de Género y Desarrollo, que se presenta a continuación, se puede apreciar cómo las expertas egresadas del programa se encuentran presentes en numerosos tipos de instituciones: ONGD, administración pública, asociaciones, universidades, AECI y OTC, organismos internacionales, autónomas, empresas privadas y

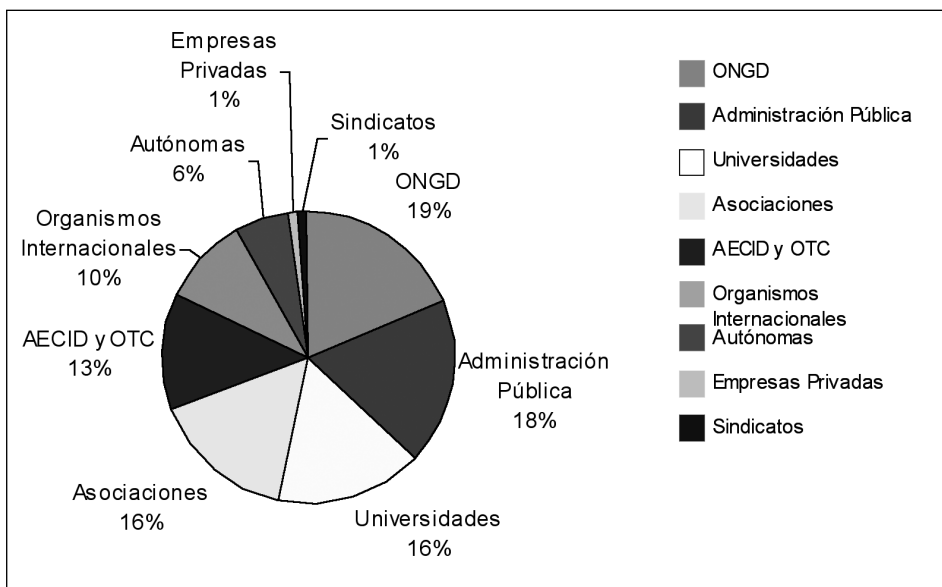
Distribución según la temática de trabajo (200/)



sindicatos. En todos estos ámbitos, salvo casos puntuales, están trabajando en materias relacionadas, en mayor o menor medida, con la formación recibida en el curso. Se puede concluir, por lo tanto, que el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» proporciona una base suficientemente consistente como para ser aplicada en unos ámbitos profesionales diversos y variados, y esto constituye sin duda un éxito. Además, dada la diversidad y la pluralidad de la formación de origen y las trayectorias laborales de las ex-alumnas, podemos hablar de un grupo de expertas multidisciplinar, con una enorme potencialidad, a través de su formación en género y desarrollo, de influencia en unos ámbitos profesionales diversos. Es interesante considerar que incluso las mismas personas han podido desempeñar trabajos en diferentes especialidades, teniendo la capacidad de adaptación y de aplicación de sus conocimientos en más de un sector laboral.

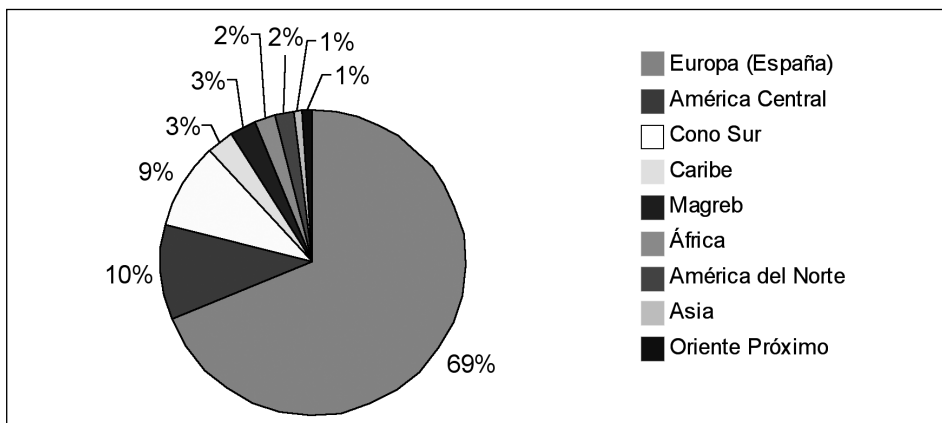
Según los resultados del estudio (Villa Bergman, 2007), la mayor posibilidad de desarrollo profesional en el sector de género y desarrollo se ha dado en puestos de asesorías técnicas y consultorías, en las unidades o los puntos focales de género en las ONGDs, y en las que se crearon en la AECID, la DGPOLDE y las OTCs, así como en los organismos internacionales, como UNIFEM o PNUD. Es destacable considerar también las salidas laborales que se han dado en el ámbito de la investigación y de la docencia en las universidades, desde donde se puede contribuir en la elaboración teórica acerca del Género en Desarrollo y su divulgación. Otra vertiente de inserción laboral interesante está vinculada con la administración pública, y en particular dentro de un sector emergente en España que empezó a desarrollarse con mucha potencialidad gracias a la atención que se ha prestado en los últimos años a las políticas públicas de la igualdad o del desarrollo a nivel nacional y local. Asimismo es interesante destacar que la mayoría de las ex-alumnas del programa se queda trabajando en España, aunque también hay un porcentaje elevado de expertas que ejercen su profesión fuera del país. Según la investigación mencionada (Villa Bergman, 2007), casi un 69% de las ex-alumnas desarrolla sus carreras profesionales desde España, en diversas comunidades autó-

Distribución del trabajo de las ex-alumnas según el tipo de organizaciones (2007)



nomas. Y un 31% trabaja como expatriadas en los países en vías del desarrollo, en todas las regiones del mundo. Aunque la mayoría se ha instalado en América Latina, hay también ex-alumnas en zonas africanas, asiáticas y en el mundo árabe. Por lo tanto, podemos suponer que el impacto del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», a través de los recursos humanos formados en él, va a ser considerable no sólo en diferentes ámbitos profesionales, sino también en relación a las diversas regiones del mundo y del territorio español.

Distribución del trabajo de las ex-alumnas por regiones geográficas (2007)



En cuanto al estudio cualitativo de la investigación complementaria realizada para este artículo (2009), se destaca la importancia del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» como un punto de inflexión en las carreras profesionales de las ex-alumnas, según sus propias consideraciones, tanto por el cambio radical que ha supuesto la formación en género y desarrollo en sus trayectorias laborales, como por el nuevo impulso que el título del programa ha significado en su desarrollo profesional.

«El magíster marco un antes y un después en mi vida profesional. A partir de entonces comencé a trabajar en cooperación al desarrollo. Me formé en temas de género y adquirí una perspectiva de género que afectó a todos los ámbitos de mi vida» (C-2).

«Y profesionalmente, yo creo que [el Magíster] me abrió un montón de puertas, yo lo vivo así» (E17).

«Mi vida profesional cambió totalmente. Lo que yo quería sí que se produjo. Conseguí un trabajo que buscaba, donde pude poner en práctica todo mi activismo feminista. Realmente creo que ha sido una puerta de entrada a lo que yo estaba buscando» (E18).

Hay alumnas que puntualizan, sin embargo, que a pesar de las puertas que abre el Magíster en el ámbito profesional, todavía queda mucho por hacer en el sector.

«Eso es una puerta de entrada, pero no todo son rosas» (E18).

El impacto a nivel profesional no siempre es el deseado. Muchas veces la razón de este hecho no tiene tanto que ver con la formación recibida en el programa, sino con la situación general del tercer sector en el mercado laboral, y particularmente en los ámbitos vinculados al género y desarrollo, que por la falta de interés político o por otras cuestiones no está lo suficientemente dotados en recursos económicos y humanos.

«Creo que el impacto a nivel profesional es demasiado pequeño. Unas veces por desconocimiento de las redes y las posibilidades de trabajar en estas cuestiones, y otras por las barreras de las distintas instituciones, organismos, etc., a la hora de proveer realmente de fondos y presupuesto para trabajar en estas cuestiones (hay un interés a nivel de discurso, pero en la práctica falta mucha concreción). No hay muchas posibilidades de aplicar todo este conocimiento y trabajar en investigaciones, proyectos, convenios, campañas, etc., de género y feminismo» (C-9).

Una vez dentro del sector, el problema se encuentra en la precariedad, no sólo en términos de renumeración, sino también de calidad y de condiciones laborales:

«En lo personal influye también, y que me toca, es la cuestión de los tiempos y de las jornadas laborales... Eso en este sector nos ha comido, nos ha podido... Las jornadas son mara-

tonianas, porque la cooperación no subvenciona los puestos de trabajo, y aquí se hace mucho trabajo y tenemos muy poco dinero para llevarlo a cabo. Se aprueban proyectos que suponen mucha carga laboral y tienen muy poca cobertura salarial. Creo que trabajamos mucho. En mi caso, y en otros, eso se mezcla además con un activismo, y entre eso y que te lo crees, que consideras que puedes hacer transformaciones, y la cantidad de trabajo que tenemos, pues las jornadas son muy largas. Y cuando miras hacia adelante, piensas: «¿hasta dónde voy a aguantar este ritmo?». Además, es una dinámica incoherente con una mirada feminista y con una mirada desde: ¿qué es lo laboral?, ¿qué es lo profesional?, ¿qué es lo personal?, ¿qué es el ocio?, ¿cómo gestionamos los tiempos?. Cómo nos ha podido el sistema masculino para hacer las cosas así, en vez de hacerlo de otra manera, valorando lo reproductivo, los cuidados y todas estas cuestiones. Es una lucha un poco, y que queda mucho para hacer» (E18).

Otra dificultad del sector tiene que ver con la no-superación de algunos supuestos ideológicos y políticos vinculados al trabajo en el desarrollo, empezando por el mismo concepto del desarrollo y de la ayuda a determinadas regiones del mundo para alcanzar los niveles de desarrollo deseados, y en particular el progreso en materia de género y de las «libertades» de las mujeres, que a veces se mide desde unos enfoques eurocentricos y esencialistas, sin tener en cuenta la diversidad de voces y el propio activismo de las mujeres del Sur como sujetos políticos:

«Hay todavía muchas cuestiones de la cooperación al desarrollo que me remueven el piso, como dicen en Centroamérica, y que realmente cuestiono, y con las que no estoy de acuerdo, que suponen una incoherencia absoluta. Por ejemplo, el mismo concepto del desarrollo: qué se piensa que es una sociedad desarrollada, y cómo se mira a las contrapartes con las que trabajamos desde la cooperación española, sobre todo a las mujeres y en el ámbito que me interesa a mí. Cómo se ve a las mujeres no como sujetos activos, sino pasivos... sigue siendo un enfoque muy MED en el desarrollo..., que no son dueñas de sus propias vida, que no tienen una trayectoria de trabajo, de incidencia, de organización, como movimiento, que necesitan nuestra ayuda y que vamos a ir a salvarlas. Y luego también las decisiones vitales, incidir qué tipo de leyes, qué tipo de políticas públicas se ponen en marcha. Yo pienso que nosotros no somos quien para llegar a otros ámbitos y decir cómo se hacen las cosas, porque tenemos el dinero, porque tenemos el poder. (...) La cooperación al desarrollo es una cuestión de dos, tanto del Norte como del Sur, que sin la transformación en el Norte no hay transformación en el Sur. Por lo tanto es una responsabilidad por nuestra parte también, y que este trabajo es conjunto, es de apoyo, de acompañamiento, no es de sustituir y de decir como se debe hacer las cosas, sino que es de diálogo permanente» (E18).

A veces estas incoherencias y las dificultades del sector de la cooperación al desarrollo, y en particular del trabajo en género y desarrollo, han hecho que haya ex-alumnas que por una decisión personal han preferido apartarse de momento de este ámbito profesional, muchas veces por desilusión:

«Ya no trabajo en el mundo de la cooperación, porque me he desilusionado del mundo de cooperación.... He trabajado en las ONGDs (...). Tal vez por las expectativas que tenía res-

pecto al trabajo, yo pensaba que trabajar en una ONG era algo diferente de una empresa privada. Y lo que me encontré era una empresa privada camuflada por una serie de ideales, que utilizaban para exigirte determinadas cosas y saltar los derechos, que por otro lado perseguían. Después de todo esto decidí no volver a eso. Me desilusioné. (...) Se persigue unos objetivos que son difíciles de conseguir desde una ONGD, a pesar de que hay gente muy interesante y que realmente sigue los principios que enuncia, y que hay coherencia entre lo que dicen y hacen. Pero luego me encuentro también con muchas incoherencias, ya que el trabajo en las ONGDs es mucho esfuerzo y mucho gasto energético con esta ambigüedad que existe. Es una ONGD, pero depende de los fondos públicos, y depende de los gobiernos. Mi trabajo y mi vida también dependen de esto. Y eso luego dificulta mucho el trabajo. Estas dependencias dificultan que puedas llevar a cabo tu trabajo manteniendo tus principios... Cuando trabajé en las ONGDs me encontré con muchas cosas que no me gustaban, y me pareció que se gastaba mucho para lo que luego se conseguía. Y si trabajas en España, es más un trabajo burocrático, te dedicas a hacer informes, pasar la información de un lado a otro, y te conviertes más en un burócrata que lo único que hace es rellenar formularios... Son como parches para los problemas que son estructurales. Haces algo, pero no veo que con esto se consigan grandes cosas» (E16).

5.4. Impacto en los ámbitos profesionales de la cooperación internacional al desarrollo, de las políticas de igualdad y de la cooperación universitaria al desarrollo

Como hemos mencionado anteriormente, dada la trayectoria laboral de las ex-alumnas del programa, se puede afirmar que se ha producido un considerable impacto en esta formación por la inserción de las mismas en distintos puestos o unidades de género repartidas entre universidades, ONGD e instituciones públicas dedicadas a la cooperación o a las políticas de igualdad de género. Asimismo éste era el objetivo del Instituto de la Mujer en relación a la difusión y a la introducción de la perspectiva de género en la cooperación española y en otros campos, a partir de los recursos humanos formados en el Programa «Mujeres y Desarrollo»:

«Yo creo que lo que se buscaba era generar la masa crítica en estos tres ámbitos: en el desarrollo, en el ámbito de la igualdad y de investigación sobre todo» (E6).

Las contribuciones del programa a través de las expertas en género y desarrollo se pueden analizar en dos vertientes: las contribuciones realizadas durante sus pasantías en la fase práctica del curso; y en un segundo lugar, en cuanto a su incorporación al mercado laboral, una vez completada la formación. Sus aportaciones como becarias del programa han resultado sin duda importantes, no obstante, muchas veces no han podido ser sostenidas institucionalmente, ya que los cambios que se iniciaban durante sus pasantías se paralizaban cuando la alumna finalizaba su estancia en la organización. En cambio, las aportaciones desde sus

posiciones de trabajo profesional, de más poder e influencia para institucionalizarlas dentro de las estructuras organizacionales, han podido tener un impacto más sostenible. Desde este enfoque, la pregunta clave sería: ¿cuántas expertas egresadas del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» han podido conseguir mejores puestos de trabajo y acceder a posiciones estratégicas de toma de decisiones, para incidir desde allí en los cambios políticos, institucionales y estructurales en las cuestiones de género? En las percepciones de las personas entrevistadas en la presente investigación, basadas en sus propias experiencias, se considera que el alcance de este impacto ha sido amplio, no obstante, hace falta una evaluación basada en los hechos para poder confrontar estas opiniones:

«Hay muchas alumnas que se han colocado en las posiciones que son importantes en los procesos de decisión. Eso en los países en desarrollo, como en España. Y creo que han sido influyentes. Hay muchas ex-alumnas en la AECID, en UNIFEM, en las ONGs, en las OTCs. Y prácticamente casi todos los ensayos más importantes de las políticas con perspectiva de género en las OTCs han estado de la mano de una ex-alumna o con el asesoramiento técnico de una ex-alumna. Que realmente si han sido influyentes en el campo de las políticas desde la perspectiva de género, y no solamente en la políticas, sino también en la sensibilización de la importancia que tiene la perspectiva de género en las políticas de desarrollo, yo creo que en este sentido este master ha tenido su impacto realmente» (E 11).

Ante la falta de información detallada sobre la influencia real del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en los sectores de la cooperación al desarrollo, las políticas de igualdad y la cooperación universitaria al desarrollo, y en otras múltiples posibilidades que abre esta formación, se considera que hace falta una evaluación del impacto que se mediría no sólo por el número de personas que han realizado el programa y están trabajando en los ámbitos profesionales mencionados, sino también por sus aportaciones y la influencia de su trabajo desde las posiciones en las que están situadas. El impacto del programa también se podría medir al ver si prima el haber realizado esta formación como punto a tomar en consideración a la hora de realizar nuevas contrataciones de las distintas instituciones. En este artículo no va a ser posible profundizar en todos estos aspectos, sino a modo de primer acercamiento, ofrecer un análisis general, que podrían ser retomado posteriormente en una evaluación más detallada sobre el impacto que el programa tiene en las distintas líneas de cooperación, las políticas públicas, las universidades y en otras instituciones de interés para el género y/o el desarrollo.

Con el presente estudio se puede afirmar que las aportaciones de las ex-alumnas del programa efectivamente son importantes, pero es difícil operar sobre las medidas exactas del impacto del programa, debido al número limitado de las personas que han participado en la investigación, siendo una prueba que no es lo suficientemente representativa en términos cuantitativos. Desde el punto de vista cualitativo, las contribuciones de las ex-alumnas se podría reconocer tanto por su trabajo como becarias durante las pasantías, como desde sus puestos estratégicos como expertas en género y desarrollo, docentes en formación profesional, maes-

tras, profesoras en la universidad, investigadoras, agentes de igualdad o de desarrollo, consultoras y técnicas para la elaboración de los planes de acción, de estrategias, de programas y de proyectos del desarrollo con la perspectiva de género, así como políticas o asesoras en las políticas públicas españolas y a nivel internacional para los organismos multilaterales o en la cooperación bilateral, etc.

«Profesionales que han salido de este Magister están trabajando cuestiones muy «novedosas» y nada experimentadas o poco experimentadas en España, como por ejemplo, encuestas del uso del tiempo, la valoración del trabajo no remunerado de las mujeres en las cuentas públicas del Estado, presupuestos sensibles al género... y esto se está haciendo en países en los que los medios a disposición no son comparables a los que hay en España, en muchos casos tampoco las voluntades políticas... Creo incluso que el impacto de estas profesionales podría darse en la propia política pública española (como se está comenzando a dar en algunos casos), a la vuelta de experiencias de cooperación de las ex-alumnas, y su incorporación como profesionales a la vida laboral en España, construyendo planes de igualdad para empresas, o trabajando en ayuntamientos en políticas públicas de género» (C-23).

Los avances en todos estos ámbitos muchas veces se deben al compromiso personal de las personas egresadas del programa, que va más allá de lo profesional, es decir de las capacidades técnicas, e implica una militancia, un trabajo de lobby, unas alianzas a través las redes, etc.:

«Por mi parte, abordo mi trabajo como trabajadora del género (me gusta más [este término] que «experta», y muestra lo duro que es el día a día), como parte de la militancia. Mi trabajo incluye lobby y activismo permanente, además de sólidas dotes de negociación, estrategia, manejo de herramientas, networking, etc. (...) Ser experta en género, o trabajadora en género, supone estar siempre reivindicando y trabajando en algo sensible» (C-5).

Respecto al impacto del programa desde la perspectiva de su alcance geográfico, se podría afirmar que las contribuciones de las ex-alumnas han sido relevantes tanto a nivel nacional, como fuera de España, dada la característica de la profesión relacionada a la cooperación internacional tanto Norte-Sur, como dentro de las políticas del desarrollo locales en el Norte y en el Sur, o en las conexiones regionales Sur-Sur, y en el territorio de la Unión Europea. Estas conexiones transfronterizas se reflejan también en los viajes constantes o en los cambios de residencia que implica trabajar en el sector. Prueba de esto puede ser la constancia de la presencia de las 92 ex-alumnas del programa en el año 2007 en 22 países, y en 11 comunidades autónomas del territorio español (Villa Bergman, 2007)¹⁶. Tam-

¹⁶ Los países en las que estaban residiendo en 2007 las ex-alumnas son los siguientes: Senegal y Sudán (África), Estados Unidos (América del Norte), Timor Oriental (Asia), Cuba, Haití y República Dominicana (Caribe), Panamá, México, El Salvador, Honduras y Guatemala (Centro América), Ecuador, Colombia, Paraguay y Perú (Cono Sur), Reino Unido y España (Europa), Marruecos y Túnez (Magreb) y Yemen (Oriente Próximo). En referencia al resto de las ex-alumnas que participaron en la investigación (2007), éstas estaban presentes en las siguientes 11 comunidades autónomas del Estado español: Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Cataluña, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, País Vasco y Valencia.

bién es importante tener en consideración las contribuciones de las alumnas latinoamericanas, becarias de la Fundación Carolina, que al finalizar su formación en el Magíster en Género y Desarrollo regresaban a sus países de origen. La formación en España no sólo ha permitido revertir sus conocimientos en sus comunidades, sino además adquirir, debido al título del master, más prestigio y reconocimiento para acceder a mejores puestos de trabajo y hacer oír sus voces con más autoridad:

«Ahora mis aportes son tomados en cuenta con mas seriedad, por estar un titulo de por medio» (C-16).

«En la medida que las becarias [de la Fundación Carolina] regresamos a revertir nuestros nuevos conocimientos en nuestras organizaciones, tanto nuestro círculo de influencia como la sociedad en general se benefician a través de nuestro trabajo. Yo he podido ampliar mi visión profesional y esto repercute en las decisiones» (C-17).

«El impacto que tienen las becas de la Fundación Carolina es muy positivo, porque todo lo aprendido puedes aplicarlo al regreso al mercado laboral en el país de origen. En mi caso, mi retorno a Nicaragua con mi formación y experiencia, me permitió ingresar a un trabajo de cooperación para el desarrollo, a un organismo internacional - UNIFEM, y que mucho de lo aprendido en DGPOLDE [durante la pasantía] y el Magíster lo estoy aplicando actualmente» (C-21).

«Cuando esa persona [becaria del Magíster a través de la Fundación Carolina] se integra de nuevo en su sociedad de origen se produce un impacto relativo. Las becas permiten devolver a personas preparadas a sus países, ahorrándoles el costo de la formación. Yo tengo claro dónde volveré y sé que los conocimientos adquiridos me serán muy útiles. A mí el master me sirve mucho, porque ahora tengo más herramientas políticas para incidir en políticas de género de forma más efectiva en la Secretaría Presidencial de la Mujer y en el Sistema de Consejo de Desarrollo Urbano y Rural, columna vertebral del desarrollo en Guatemala. El trabajo ya se está haciendo, pero se necesitaba gente más preparada, con más herramientas técnicas. Por ejemplo, nosotras estábamos aplicando ejes transversales, pero la maestría me ha permitido entender el concepto de mainstreaming (integración sistemática de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la organización, la cultura, las políticas y las prácticas)» (entrevista con una becaria de la Fundación Carolina en la XIV edición del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», registrada en 2006)¹⁷.

Las personas de origen latinoamericano, tanto las ex-becarias de la Fundación Carolina como las que accedieron al programa con las becas del Instituto de la Mujer por su doble nacionalidad, han sido siempre miradas como un recurso apreciado en el mercado laboral. Este hecho responde a las tendencias actuales de

¹⁷ «Becas y género: crecimiento compartido», *Boletín Bimestral de la Fundación Carolina*, 2006, nº 2, pág. 13, http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/areacomunicacion/boletinc/Documents/BoletinC_2.pdf.

la cooperación internacional al desarrollo de una mejor adecuación de sus proyectos y de sus acciones a las culturas locales, aprovechando los recursos humanos nacionales, en vez de contratar a las personas expatriadas, siempre que los y las expertas locales demuestren estar cualificadas y preparadas debidamente para poder desempeñar los trabajos en desarrollo financiados por las agencias donantes extranjeras. Como ejemplo se podría citar el interés para la contratación de las alumnas latinoamericanas egresadas del Magíster en Género y Desarrollo, mostrado por la OTC de Ecuador:

«Lo que sí se hizo [desde la OTC de Ecuador] fue contactar con el Magíster para conocer si había ex-alumnas ecuatorianas para ofrecerles trabajo como Responsables de Género en proyectos en el país. Así se contrató a dos personas, una para el Proyecto de Desarrollo de la Provincia de Manabí, en la costa de Ecuador, y otra para el Proyecto ARAUCARIA XXI en Galápagos, Ecuador. Una de ellas se estaba volviendo a Ecuador, pero a la otra persona incluso se le pagó el billete de vuelta para que pudiera incorporarse al proyecto, dada su capacidad y el interés de la OTC» (C-23).

5.4.1. Impacto del programa en la Cooperación Española al Desarrollo

Al ser el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» parte de las políticas españolas del desarrollo, y al tener previsto en sus objetivos específicos la incidencia en la incorporación de la perspectiva de género en la cooperación española, podemos considerar que las expectativas del impacto del programa van a ser mayores en este ámbito. El potencial de la formación, y su influencia a través de las expertas en género y desarrollo instruidas en el programa, para la cooperación internacional al desarrollo, y en particular en la cooperación española, son sin duda enormes:

«En la cooperación al desarrollo... - indudable que ha impactado. He conocido muchas antiguas alumnas en muchos puestos. Creo que siempre que contacto a responsables de género de ONGs, OTCs, u otros organismos hay una posibilidad entre dos que sea ex-alumna. Muchas ex-alumnas han hecho un trabajo extraordinario de lobby en sus organismos, y esto se nota. Una pena que todo este esfuerzo no sea visible, ni se haya sistematizado, hasta ahora» (C-5).

«El impacto en la cooperación al desarrollo - sin duda. La voluntad personal, los conocimientos, la experiencia, han generado y fortalecido, sin duda, algunos espacios, en muchos casos con un gran coste personal, por la sobrecarga de trabajo y por la desconciliación y por la falta de reconocimiento, muchas de esas mujeres, desde los diferentes puntos de la estructura, han creado nudos que ahora unen una red, pequeña, pero en constante construcción» (C-6).

«La incorporación del enfoque de género en la cooperación al desarrollo, tanto desde las ONGD como desde las distintas administraciones e incluso agencias internacionales se está

impulsando desde, en gran medida, ex-alumnas del master. Lo veo, por ejemplo, tanto en los procesos de institucionalización del enfoque de género, como en el tipo de proyectos que se presentan, o los criterios de valoración de los mismos que se van asumiendo en los últimos años» (C-12).

«Considero que la formación recibida en el Magíster permitió en gran medida generar aportes a la construcción de la política de Cooperación, así como en todas las otras herramientas que desde AECID se han desarrollado, de igual manera se considera que la experiencia y el recurso humano generado dentro del Magíster tiene mucho para aportar a la implementación de la política» (C-22).

«La política de la Cooperación Española en materia de género es fruto del empeño de alumnas que han salido del Magíster y se han incorporado a la cooperación desde distintos ámbitos. No es que sólo este Magíster haya dado buenas profesionales, hay otros, pero sus pasantías y su incorporación a distintas facetas de la cooperación: en terreno, en distintas agencias, en AECID, en ONGs, ha servido para ir construyendo y a su vez demandando otra forma de cooperación a España, en los últimos años además, acorde con la política pública española en materia de igualdad, de lucha contra la violencia... etc., cuestiones que, aunque con mucha más dificultad, desde la AECID se están poniendo las bases para trabajar en casi todos los países en los que tenemos presencia (y, por lo menos, en todos los de América Latina)» (C-23).

«Impacto en cooperación al desarrollo - estimo que muy alta a través de las profesionales formadas que seguimos en cooperación. A comienzos de los 90 eran sólo las cooperaciones de los países nórdicos quienes mostraban algún interés por acciones dirigidas a la igualdad de oportunidades y los derechos de las mujeres. Curiosamente se ha dado un giro vertiginoso en esta situación. En Paraguay, por ejemplo, la Cooperación Española es la única agencia de cooperación internacional que aborda en forma sistemática estos temas –tanto en el dialogo político, como en los programas y proyectos, y en el presupuesto destinado desde la acción bilateral» (C-1).

El impacto del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» no ha sido lineal, sino que ha formado parte de un proceso unido a las políticas, o más bien intereses y voluntades políticas en referencia al género y al desarrollo de los distintos grupos políticos en el poder. Eso han marcado los momentos de renacimiento y de decaimiento, periodos de reflexión y de nuevo impulso, así como de olvido y de retroceso en los avances dados. El impacto tampoco ha sido homogéneo, ya que en el desarrollo siempre hay ganancias y pérdidas, y a veces es interesante analizar el progreso desde las pérdidas, o más bien desde las percepciones que la gente local tiene sobre las mismas, para poder entender las resistencias que se producen respecto a las propuestas y los proyectos del desarrollo, y en particular las que implican cambios en las relaciones de género y las prioridades a establecer para alcanzar la igualdad o las mayores cuotas de libertad para las mujeres. Estas acciones, o más bien la manera de llevarlas a cabo, no siempre se adaptan a

las realidades locales, y generan resistencias no sólo por parte de los hombres, sino también por parte de algunas mujeres. Por eso, trabajar con el tema de género implica buscar alianzas y estar atento a las necesidades y a las prioridades de las personas en su contexto, para poder responder, con una sensibilidad cultural, a las necesidades prácticas y estratégicas del género. Con la evolución del currículum académico del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» se han tratado de abordar los avances y las nuevas investigaciones en género y desarrollo, para preparar mejor a las participantes del curso para afrontar los desafíos de este tipo que les esperan en su trabajo en el terreno.

Aparte de la dificultad de aplicar la teoría de género en la práctica en las realidades del desarrollo, existen también unos retos políticos por superar. En cuanto a las políticas de la cooperación española, se podría distinguir, desde una visión general, dos etapas: la anterior a 2004 y la posterior, cuando aparece una mayor voluntad política seguida por reformas organizacionales y estructurales de la cooperación española, entre las que destacan los esfuerzos dados para la institucionalización del tema de Género en el Desarrollo. En este contexto, el impacto de las primeras ediciones del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en la cooperación española puede que no sea demasiado visible, ya que tampoco existía una demanda considerable de personal cualificado en género y desarrollo, al no existir una estructura ni programas suficientes dedicados especialmente a esta temática. Por esto, las personas egresadas de las primeras promociones del curso tuvieron más dificultad para encontrar las oportunidades de trabajo en materia de género y desarrollo, y muchas veces tenían que aspirar a unos proyectos del desarrollo más generales, que a otros más específicamente relacionados con las mujeres o con el género en el desarrollo:

«El impacto [de la primera edición del programa] en la cooperación no fue mucho, porque en España la autoridad en la cooperación la ha tenido el ICI, y luego la AECI. Si en el ICI-AECI no se daba una fuerza real a esto [al tema de género], más allá de las declaraciones, entonces no podemos decir que esto tomara cuerpo. De hecho muchas de estas mujeres [egresadas de las primeras promociones del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo»] trabajaban en cooperación, pero no en cooperación con mujeres sólo. No hubo una recepción inmediata por parte de la cooperación, tampoco tuvimos recursos. También: ¡cuidado!, porque hay que tener en cuenta que la cooperación internacional española en aquel momento era más una voluntariedad de todos los que estuvimos allí, que de los recursos que había. Es ahora que la cooperación española ha dado un salto cualitativo, es ahora, desde el nuevo gobierno socialista, desde 2004, que realmente se han multiplicado los recursos. Entonces la mayor parte se los llevaban los créditos FAD, y para los proyectos quedaba muy poco. Era difícil... Hay que verlo como un proceso... Primero había que tener más mujeres en los puestos de poder, y no había. Había una mujer, pero luego se salió, y en las posiciones decisivas no quedaba ni una mujer. ¡No había ni una sola mujer durante toda esa época! Y con el Partido Popular en el poder, la Cooperación no era un tema de interés para el gobierno, y tampoco lo era el tema de mujeres. Eso se notó. Hubo una paralización. Antes teníamos unos acuerdos muy escasos... Sin embargo, estas mujeres de la primera edición trabajaron en la cooperación, en

la cooperación europea, y en las ONGs, si no en el tema de género, en el tema de cooperación al desarrollo» (E2).

«Creo que para ver los resultados deberán pasar varias generaciones, porque no es precisamente que estas primeras generaciones tenían las mejores opciones de empleo. ¿Por qué? Porque la sensibilidad institucional todavía no estaba lo suficientemente madura. Si había opciones en los organismos internacionales, pero menos en la cooperación española en sí misma. Eso tuvo que pasar un tiempo para que se viera el crecimiento de la voluntad política y también la comprensión de este tema. Pensar que el Beijing estaba en 1995 y nosotros estamos en 89. Iba a ver el marco internacional y las posibilidades que se generaron con esta sensibilidad por el crecimiento de la voluntad política y la institucionalización o la no-institucionalidad aquí en España. Porque las primeras generaciones no lo tenían tan fácil, y he visto que las últimas generaciones tenían más posibilidades de trabajo que las primeras, pero creo que eso tiene que ver también con el contexto» (E6).

A pesar de la falta de voluntad política, en todo este proceso era importante tener personas en la cooperación española formadas y preparadas para poder tomar las responsabilidades relacionadas con el tema de mujeres, género y desarrollo. Todas estas personas, a medida de sus posibilidades, trataban incorporar el enfoque de género en las funciones que desempeñaban. Se podría decir que a partir de su trabajo y de su empuño personal, se ha podido contar no sólo con unas experiencias piloto en género en la cooperación española en su etapa inicial, sino además, ir preparando progresivamente unos espacios para poder llevar a la práctica todos los compromisos nacionales e internacionales de la cooperación española declarados a partir de 2004, en cuanto a la introducción del género como una prioridad real tanto de forma horizontal como sectorial en la acción al desarrollo. Han sido las ex-alumnas del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» las que han participado activamente en la elaboración de la mayoría de los documentos de referencia actual para la cooperación española, y especialmente los relacionados directamente con el tema del género. Para citar sólo algunos de ellos, deberíamos destacar: el II Plan Director de la Cooperación Española (2004-2008); III Plan Director (2009-2013); Estrategia de «Género en Desarrollo» (2007), y otras estrategias sectoriales de la Cooperación Española como la de Educación para el Desarrollo (2007); así como los planes de acción: «Plan de Acción: Mujeres y Construcción de la Paz de la Cooperación Española» (2009), elaborada en respuesta a la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de la ONU (2000); la Estrategia de Igualdad de Género de la Cooperación Española en Colombia (2008) o el Plan de Acción Regional de Género y Desarrollo en el Sudeste Asiático; además de las Estrategias-País, como en el caso del documento de Estrategia País de Túnez (2005-2008), en el que se priorizó el género tras haber realizado el diagnóstico pertinente por una pasante del Magíster en Género y Desarrollo. Las aportaciones de las ex-alumnas del programa son importantes también a nivel internacional, por ejemplo hay expertas egresadas del Magíster en Género y Desarrollo que colaboran actualmente en la preparación de un Plan de Acción en Género y Desarrollo para la Unión Europea, que España

tiene previsto proponer cuando asuma la presidencia en la Comunidad en el año 2010. Todos estos avances en género y desarrollo de la cooperación española se han podido dar gracias al contexto político favorable creado a partir de 2004:

«Existen unas apuestas claras [en género y desarrollo] a partir de 2004/2005, con esta voluntad política que se refleja tanto en temas de proyectos como en el aumento del personal. También con la reforma de la AECID, en la regularización del personal en el exterior; el personal de género existe ahora en casi todas las OTCs, se pierde en el número, pero se gana con la institucionalización de estas personas. Hay gente también que se suma dentro de los programas de gobernabilidad en algunos casos (...). Y luego se requiere de una formación y una sensibilidad específica para tenerlo claro, porque el género no es únicamente trabajar con mujeres, y eso es lo que todavía no se ha interiorizado por el personal de toda esta casa [AECID, OTCs, etc.]. Es un trabajo en el que todavía queda mucho por hacer, pero que se ha avanzado también mucho desde 2005. Y estos cambios se han reflejado con la regularización del personal y con la institucionalización del trabajo de género, ahora existen puestos específicos de trabajo sobre Género y Derechos Humanos, con las OTCs muy activas, y programas importantes en la región. En la sede [en la AECID en Madrid] a nivel de la estructura hasta hace poco había una funcionaria que se dedicaba al tema, entre otros muchos más. (...) Ahora con el nuevo Departamento fue también un avance, que dentro de la estructura se reconoce y se ve de la visibilidad de la importancia de género, denominándolo Departamento Sectorial y de Género, o sea que es importante. Lo que pasa es que la coyuntura con la crisis económica ha dejado las expectativas que había con todo esto un poco complicadas.(....)

Contar con una estrategia de género también ha sido un paso. Que hacen falta también herramientas y marcos conceptuales donde se integren nuestras actuaciones, y no dependan únicamente de la voluntad de la gente y del compromiso (es lo que ha pasado muchas veces en la cooperación y más aún en un sector como el de género, cuando había programas específicos de género porque había la voluntad de coordinador o de la coordinadora de la oficina para integrar la perspectiva de género en los proyectos). Es importante que [el género] se recoja en documentos y que no se quede a la merced del voluntarismo, eso es lo que se daba antes...» (E12).

Analizando todos estos discursos y las opiniones de las personas expertas en género y desarrollo, y cuyo trabajo se vincula directamente o ha sido relevante para la cooperación española, se podría hacer la reflexión de que el impacto del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en la cooperación ha sido importante, pero a la vez limitado por los propios problemas que se experimentan en los mecanismos de trabajo, de contratación y de institucionalización del tema de género en la estructura organizacional de la AECID y de otros órganos responsables de la política y de la acción del Estado Español en materia de desarrollo. Se podrían destacar tres problemas que afectan a los avances en género y desarrollo. El primero tiene que ver con la ausencia de una política de los recursos humanos debidamente preparados para los puestos que ocupan:

«El problema está en la cooperación española. Es un sistema con ausencia política de los recursos humanos: que no sabe identificar dónde están sus activos de los recursos humanos y

cómo promoverlos; y [es un sistema] con muy limitada capacidad de transmisión de la información y del aprendizaje a partir de esta información. Eso pasa no sólo en género, sino también en otros sectores» (E11).

La ausencia de una política consistente y coherente de los recursos humanos se refleja, entre otras cuestiones, en las contrataciones que la AECID realiza con frecuencia a través de las becas, los convenios externos o las asistencias técnicas, lo que provoca, a medio y a largo plazo, una falta de sostenibilidad en los avances, porque cuando se termina la asistencia técnica o la beca, el tema de género se vaporiza:

«Respecto al impacto que los recursos humanos del Magíster ha generado, en forma de expertas en género y desarrollo en estos puestos, creo que eso se ha ido diluyendo a medida que los propios puestos han ido desapareciendo. Cuando ha habido personas o puntos focales de género en OTC, creo que sí que han sido ocupados por mujeres expertas formadas en el Magíster. De todas formas, la falta de información y de sistematización de los puestos en género de la AECID y OTC, y de información y características de quién los ocupa, eso es en sí mismo una debilidad» (C-9).

El tercer problema, muy relacionado con los dos anteriores, tiene que ver con la falta de estructuras debidamente institucionalizadas para dar consistencia a los avances en género y desarrollo de la cooperación española, y para que este tema no dependa tanto de las voluntades y las decisiones personales de los o las coordinadoras en la AECID o en las OTCs, sino de una política coherente y sostenible en este aspecto. La debilidad de la cooperación española consiste en su falta de autonomía, y de la dependencia constante de quién esté en el poder.

«No había una institucionalización del tema de género en la cooperación española. Para eso tiene que haber una política, unas instrucciones para operativizarla y una política de los recursos humanos. Y no lo había hasta entonces. Hoy, por ejemplo, en la propia Agencia quieren contratar gente y no saben cómo. Entonces están contratando asistencias técnicas, porque los puestos laborales no son fijos. Se ha limitado el número de plazas, porque el tema de los recursos es muy limitado. (...) Este conjunto de factores hace que no había, y todavía no hay, una alta sensibilidad en el tema entre los directores y las directoras de las OTCs y en el personal de la Agencia. No había un flujo o un espacio de comunicación hacia el interior y hacia fuera. No hay una política de recursos humanos, no sólo para el tema de género, sino para otros temas más. Este conjunto de elementos hizo que la cooperación se hiciera de aquella manera, y se han ido aprovechando algunos recursos que había, los recursos disponibles... En algunos países algunas personas llegaron a quedarse como responsables de género, pero muy pocas... creo que dos solamente. Ahora se va a trabajar en esto, a ver si habrá más puntos focales de género en las OTCs. Pero es cierto, es decir, yo creo que hay una fragmentación en las iniciativas por un lado, y las iniciativas políticas por otro. Yo tampoco he visto nunca una gran batalla del Instituto de la Mujer insistiendo en la Agencia para que la política de los recursos humanos sea de tal manera o no. Hay una falta de coherencia de las políticas en conjunto con

la administración del Estado y las políticas de cooperación. Creo que las cosas van mejorando, pero realmente para que esto cuaje, se requiere de todas estas cosas: de políticas, estructuras, recursos, de voluntad política, de política de recursos humanos, etc. Y eso depende de quién gane las próximas elecciones y esto es lamentable, porque debería tener su propia autonomía, mas allá de las batallas políticas» (E6).

• El caso específico del impacto del programa en las OTCs

Todo lo que hemos comentado hasta ahora se puede apreciar analizando el caso específico de las OTCs, y de las aportaciones realizadas a través de las pasantías o de las asistencias técnicas por las expertas en género y desarrollo formadas en el Programa «Mujeres y Desarrollo». Como resultado de la colaboración entre el Instituto de la Mujer y la AECI, las OTCs en diferentes países reciben en cada promoción del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» unas pasantes. Hasta ahora han sido 31 alumnas las que han realizado sus pasantías del master en las OTCs, repartidas entre los 20 países distintos de América Latina, África y Oriente Próximo. Las primeras estancias empezaron en 1996, cuando por primera vez, en la VI edición del programa se envió a una becaria a la OTC de Cuba. En la siguiente edición, la VII (1998), otra alumna realizó su pasantía en la OTC de Guatemala. En 1999, en la VIII promoción del programa, en el I Magíster en Género y Desarrollo, ya son 5 alumnas destinadas a apoyar las OTCs: en Costa Rica, en Guatemala, Honduras, Panamá y Perú. En la IX edición (2000), hay 4 becarias en las OTCs: dos en América Latina (Bolivia y Perú), una en África (Namibia) y una en Oriente Próximo (Territorios Palestinos). Desde entonces siempre se ha reservado una cuota para las pasantías en las OTCs, que suelen ser dos o tres en cada promoción del curso, llegando hasta cinco en la última, VIII edición del Magíster en Género y Desarrollo.

Las primeras pasantías de las alumnas del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» han coincidido con las experiencias piloto en género que comenzaron a surgir en algunas OTCs a partir de 1997¹⁸. Según Pilar Perona (2007), «*uno de los elementos principales que han contribuido a la creación de estas áreas de género ha sido el trabajo en prácticas que han venido realizando diversas becarias [del Programa «Mujeres y Desarrollo»] destinadas por un periodo de tiempo en oficinas que la AECI tiene en el exterior»* (Perona, 2006:219). Sin duda el trabajo de estas becarias en determinadas OTCs constituyó el germen de lo que posteriormente daría lugar a la creación de un área o un punto focal de género¹⁹. En algunos casos se realizaron incluso las contrataciones de estas expertas por parte de las OTCs, dando lu-

¹⁸ «Unas de las primeras experiencias, que fue apoyada por la unidad de género y que se ha mostrado como caso práctico y paradigmático de institucionalización del enfoque de género en la Cooperación Española, es la experiencia piloto que se llevó a cabo dentro del Programa de Cooperación Hispano-Guatemalteco entre los años 1997-1999» (Cirujano, 2005:171).

¹⁹ Las primeras unidades de género en las OTCs, creadas en 2003, que identifica Paula Cirujano en su investigación sobre género y cooperación española (Cirujano, 2005) se localizan en los siguientes países: Guatemala, República Dominicana, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Panamá y Perú. No obstante, esta lista no necesariamente está completa, debido a la falta de la sistematización de la información por parte de la propia AECI y las OTCs.

gar a una cierta continuidad de su labor. Es interesante analizar además cómo el trabajo de las pasantes comenzaba normalmente por un diagnóstico de género en la organización o en la región donde se llevaban a cabo los proyectos, con el fin de elaborar un documento estratégico o un plan de acción con las recomendaciones pertinentes para la integración de la perspectiva de género en la OTC y en sus actuaciones correspondientes. A veces las referencias de las pasantías preveían unos proyectos más ambiciosos como la creación de un área de género por la becaria, como en el caso de la OTC de Marruecos en 2006, durante una de las pasantías del VII Magíster en Género y Desarrollo.

Desde esta perspectiva se dan algunas contradicciones respecto a las prácticas del programa, sobre las que habla Paula Cirujano (2005:173,188), haciendo hincapié en el hecho de que a veces se ha utilizado en los discursos políticos la figura de la becaria/pasante del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» para mostrar cómo la cooperación española cuenta con «expertas» en género en sus proyectos, que de manera satisfactoria introducen la perspectiva de género en la cooperación bilateral. Otra contradicción de la que habla esta autora (siendo también ex-alumna del Magíster), tiene que ver con el hecho de que existe una gran demanda de pasantes del programa por parte de las OTCs, pero una vez terminada la pasantía (financiada por las becas del Instituto de la Mujer), no existe una política de recontractación y aprovechamiento de estos recursos humanos como profesionales en género y desarrollo, a pesar de las necesidades existentes por parte de la administración del Estado para llevar a cabo las estrategias de género en la cooperación española (Cirujano, 2005:173).

Todo esto demuestra la debilidad de la estructura de la cooperación española en materia de género. Pues las acciones y las estrategias diseñadas por la mayoría de las becarias del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en las OTC responden a unas iniciativas y experiencias piloto de carácter inicial, y no a la planificación ni a las decisiones asumidas por la dirección de la institución. Por tanto, como analiza Pilar Perona, *«la mayoría de estas propuestas no han sido objeto de evaluaciones posteriores por parte de los responsables de cooperación. Permanecen en el ámbito local y finalizan cuando termina el contrato de la experta o la pasantía»* (Perona, 2006:226). Es una de las grandes debilidades de las iniciativas de género en la cooperación española:

«Obviamente si las alumnas van a los sitios no van en posiciones que son de jerarquía, van de pasantía y no de directora de la AECID, por tanto siempre van a estar en una posición limitada en la jerarquía para promover cambios institucionales. (...) En la forma en la que van tampoco pueden hacer mucho. Al fin y al cabo si se quiere o no, es una becaria que está allí durante un tiempo concreto. Bastante se ha conseguido al influir, pero que desde allí eso provoque cambios en la definición de las políticas de alto nivel, eso requeriría de otros mecanismos, no éste» (E11).

A pesar de la debilidad de la posición de las becarias del Instituto de la Mujer en la estructura de las OTCs, su trabajo sin duda ha dejado una impronta en

el conjunto de la cooperación española. Según Pilar Perona (2006:226), «*el trabajo de estas personas han sido de gran interés para avanzar en el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en la cooperación española*». Además, se ha puesto de manifiesto que es necesaria la existencia de áreas especializadas en género en las OTCs, y que para avanzar en materia de género no sólo hace falta una estrategia, sino también un personal adecuadamente cualificado para poder hacer realidad las políticas y poner en marcha los proyectos previstos en los documentos de referencia en vigor para la cooperación española:

«El Programa conjunto [Programa de Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo»] del Instituto de la Mujer, tanto el de la Formación como el de los Fondos, sí que generó una práctica diferente en muchas de las OTCs en América Latina. Tanto a través de la presencia de los recursos humanos, como con la presencia de los proyectos. Si hoy alguien compara América Latina con África, ve una diferencia. No podemos decir que América Latina sea estupenda, pero hablamos en términos en los que se está trabajando en las OTCs, tanto en cuanto al conocimiento, las personas formadas, la relación con el movimiento de las mujeres, etc. Hay excepciones indudablemente. Yo creo que la acción de ambos programas de manera coordinada ha tenido una incidencia importante, porque tanto como becarias en principio, y luego como personal que se ha quedado en muchas OTCs, incluso en los organismos internacionales y los demás, lo que se comenta por allí es que son recursos de alta cualificación que no existen en otros espacios. Por lo tanto, creo que ha servido para poner el tema en la agenda política, con otros factores, como por ejemplo la incidencia del grupo de género de la Coordinadora de las ONGS, en el lobby, en la incidencia, pero fue uno de los factores importantes, porque hoy por hoy, si uno analiza que podemos tener una mínima estructura de género en la Agencia, por ejemplo, con la reforma y todo lo demás, es decir lo que «sobra» son los recursos humanos formados en temas de género. Hay una expertización muy amplia en temas de género y te lo dicen cuando hay convocatorias de puestos: ¿a quién seleccionar?... porque el perfil de las personas que se presentan para estos puestos es muy alto. No ocurre lo mismo en gobernabilidad, en medio ambiente, etc. Hoy por hoy hay una masa crítica en relación a estos temas. No es el único factor, pero ha pesado. Hay recursos formados que están nutriendo las ONGs, la cooperación española, los organismos internacionales... Yo creo que hay incidencia tanto en cuanto a la definición de las políticas, como en la definición de los instrumentos. Lo complicado hoy es la valoración del impacto. Yo creo que lo que no se ha logrado es una institucionalización del tema todavía. Que esté implicado en la estructura, con sus recursos, que sea operativo, y realmente funcionando. Hay experiencias muy buenas en esto en algunas OTCs, como Colombia, Nicaragua, etc. En América Latina hay 4 OTCs que tienen estrategias de género y un plan de actuación. Eso es importante, y se nota cuando uno estudia las OTCs de todo el mundo, se ve que hay un cambio sustancial en las OTCs por las que ha pasado una alumna. Claro, después se va la becaria y desaparece el tema, por esto te digo que no hay una institucionalidad» (E6).

La presente investigación confirma que todas las OTCs con las que contactamos por el motivo de este estudio, han mostrado una opinión muy positiva respecto a las alumnas del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» que han realizado sus pasantías en las oficinas que la AECID tiene en el exterior:

«El trabajo de las profesionales pasantes se considera de muy buen nivel, con un alto potencial para incidir en la mejora de las capacidades locales y en un análisis completo de género en los proyectos AECID. Incluso pasados los años de la presencia de las pasantes, quedan documentos de sus trabajos que se siguen utilizando por el valor añadido que ofrecen al trabajo en el terreno» (C-23).

«Creo que de este Magíster salen profesionales muy bien formadas que luego contribuyen a aplicar de forma real y no retórica el enfoque de género en las actuaciones de la cooperación española. Para nuestra OTC es importante y deseable seguir contando con pasantes de este Magíster» (C-24).

Desde la experiencia profesional de las propias ex-alumnas del programa, antes y después de recibir la formación en género y desarrollo, se ha confirmado también la importancia de esta formación para la cooperación española, sobre todo en el contexto actual de voluntad política para avanzar en las cuestiones de género y desarrollo, y que no se daba tanto en el periodo anterior al año 2004:

«En 2000 fui a Guatemala como joven cooperante. Durante 4 años trabajé para la cooperación española. Pude suprimir carencias técnicas en cuanto a la formulación, justificación y el seguimiento de proyectos, con autoformación. Pero me daba cuenta que no podía suprimir las carencias en temas de género, yo era incapaz de suprimirlas incluso leyendo un montón. Notaba muchas debilidades... Era un tema [el de género] que la cooperación española exigía más a las ONGs, que en el trabajo propio, en su cooperación no lo estaba aplicando. No había ninguna unidad de género. (...) Y por iniciativa de la directora, de la jefa mía, más por su propia iniciativa que por otra cosa, ella impulsó el tema de género como autoformación. (...)

Yo iba tocando el tema de género, pero nunca fue una exigencia. Incluso en el seguimiento de los proyectos, no había ni siquiera una pregunta tipo: cuántas mujeres se han beneficiado del proyecto... Nada... Yo pensaba que curioso: a las ONG - sí que yo veía que lo exigían, pero la propia cooperación española no lo exigía en su trabajo. (...) Me resulto curioso que en la cooperación española no me lo exigían. El caso era que notaba carencias y veías que era un tema urgente. Estaba muy consciente de mis carencias: me daba cuenta de algunas situaciones y trabajaba algunas cuestiones, pero notaba que me faltaba un fondo más sólido. (...)

Mi experiencia era que eso [el tema de género en la OTC] era muy personalista. Si te tocaban malos coordinadores, pues el tema no era muy importante. A parte cuando cambiaba el coordinador, se notaba mucho. (...) La época en la que yo estaba en Guatemala era la época del PP en España, y esto se notó también. (...)

Y con el último trabajo en la cooperación española, dije que había que hacer un parón y realmente hacer una formación en género más seria. No quería pasar de Guatemala a otro país con estas carencias de conocimiento. Es cuanto solicité la beca. Solicité el Magíster, y claro me sirvió muchísimo, no sólo para adquirir el conocimiento básico, sino también para ordenar mis conocimientos y adquirir mucho más. Era muy útil» (E19).

Con la presente investigación se puede afirmar también que las oficinas de cooperación española que cuentan con ex-alumnas o ex-alumnos del Programa

de Formación «Mujeres y Desarrollo», contratados en diversos puestos de trabajo, y no necesariamente sólo en los relacionados explícitamente con el género, están abordando continuamente la perspectiva de género en sus acciones al desarrollo, y eso marca la diferencia con las demás OTCs que no disponen del personal con estas cualificaciones, debidamente formado y sensible en género y desarrollo:

«Aplicar el sector género y desarrollo en las OTCs requiere contar con un personal con alto grado de conocimiento y cualificación técnica. Creo que en las OTCs donde hay ex-alumnas del Magíster, es donde mejor se está aplicando este enfoque» (C-24).

«Tener formación y conciencia de género desde la gerencia de una OTC es fundamental para poder realizar efectivamente la transversalización de género en los proyectos AECID. Puede que en algunos casos no sea necesario, y con voluntad se pueda hacer, pero en nuestro caso el que el coordinador haya realizado el Magíster significa en lo cotidiano una dimensión y comprensión del trabajo que no se da en otras OTCs: se conoce la dificultad, se dimensiona el esfuerzo que cuesta dar pequeños pasos para que en cada proyecto se vayan trabajando cosas específicas... Y como especialista en género, la otra persona [también ex-alumna del curso «Mujeres y Desarrollo»], Responsable de Programa [en la OTC], (...) tiene aportes constantes y específicos tanto en cuestiones programáticas como metodológicas del desarrollo de los programas que tiene esta OTC» (C-23).

5.4.2. Impacto en las políticas de igualdad y en el fortalecimiento de las redes y de las organizaciones feministas y de mujeres

Las expectativas del impacto del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en el ámbito de las políticas públicas de igualdad ha crecido en los últimos años, sobre todo si tenemos en cuenta la inclusión en el currículum académico del Magíster en Género y Desarrollo de un módulo específico dedicado a las políticas públicas desde una perspectiva de género. Debido a que el Programa forma parte de las acciones del Instituto de la Mujer de España, se podría esperar que el interés del Instituto fuera mayor en este aspecto, o sea que se apoyaran las contrataciones de las ex-alumnas en la administración española, y se aplicara una política de recursos humanos específica para su promoción en los puestos estratégicos, generando mayores cambios institucionales en este sentido. Desde esta perspectiva se podría decir que el potencial del Magíster todavía no se ha explorado, ya que pocas veces se ha avalado institucionalmente a las ex-alumnas en su desarrollo profesional, en los puestos políticos y en los órganos del gobierno, no obstante, al nivel de las salidas laborales, hay cada vez más personas egresadas del programa que, desde la propia iniciativa, apuestan por opciones profesionales relacionadas con las políticas de igualdad.

• Impacto en los países del Sur

Es posible que el Instituto de la Mujer todavía no haya puesto la suficiente atención en el potencial de las expertas formadas en su Programa de «Mujeres y Desarrollo» en cuanto a la elaboración de las políticas de igualdad impulsadas a nivel de España. En cambio, su interés desde el principio ha sido el de apoyar, a través de esta formación a institutos similares y a las organizaciones de las mujeres en el Sur. Este apoyo se ha observado a través de las pasantías de las ex-alumnas en los mecanismos de igualdad y en las organizaciones feministas y de mujeres de base en determinadas regiones en desarrollo. Con lo cual se puede reconocer que las contribuciones del programa en las políticas públicas en otros países han sido importantes:

«Porque las alumnas han ido a casi todos los mecanismos de igualdad en América Latina, - en África es más difícil encontrarlos muchas veces-, pero en América Latina yo diría que a todos. A algunos mecanismos fueron de manera reiterada, como a los Centroamericanos, y en otros casos menos, porque tal vez el asesoramiento no era tan necesario» (E11).

También el impacto de las pasantías realizadas en las organizaciones de mujeres y feministas ha sido destacable, no sólo por el trabajo aportado por las expertas en género y desarrollo, sino también por el fortalecimiento de la organización y de las redes de mujeres.

«Yo creo que hemos logrado fortalecer algunas de las acciones de las redes de mujeres en América Latina y demás, gracias las aportaciones que han hecho las alumnas» (E9).

Cabe destacar que las pasantías del programa sirven en muchas ocasiones para fortalecer los contactos institucionales entre las organizaciones del Sur y el Instituto de la Mujer de España. En su mayoría, las organizaciones que han acogido a las pasantes han recibido también subvenciones para sus proyectos, a través de la convocatoria del Programa de Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo», en su eje dedicado a los fondos para las ONGs locales. También se ha dado un proceso inverso, es decir, las organizaciones que han recibido a una pasante han sido seleccionadas posteriormente para la subvención de sus proyectos. Esto muestra como las pasantías, y concretamente las experiencias de las alumnas en las organizaciones del Sur, sirven no sólo para fortalecer los vínculos institucionales de una forma muy eficaz, sino también para hacer una buena identificación de las ONGDs regionales con el fin de apoyarlas e incluso subvencionar sus proyectos de género y desarrollo.

Otra contribución de las alumnas del programa en la fase de pasantías, ha sido la divulgación del conocimiento y también de la promoción del Magíster en Género y Desarrollo a través de su participación activa en los seminarios, foros y congresos sobre género y desarrollo, así como en los encuentros con las activistas de los países o de las regiones donde estaban. Un ejemplo podría ser la partici-

pación de dos alumnas del VII Magíster en Género y Desarrollo, durante su estancia en Bolivia como pasantes en la OTC-Bolivia, por un lado, y en el Equipo de Comunicación Alternativa con Mujeres, ECAM, por otro; en el V Encuentro Feminista Boliviano, celebrado en Cochabamba en junio de 2006. Las mismas pasantes fueron invitadas por el Instituto de la Mujer de España a participar en el Seminario Internacional sobre «Mujer y Justicia», que el mismo Instituto, con la colaboración con el Centro de Estudios Jurídicos del Ministerio de Justicia Español y la AECID, organizaba en aquel momento en Bolivia. El Seminario se celebró en abril de 2006 en el Centro de Formación de la Cooperación Española en Santa Cruz de la Sierra de Bolivia, y tuvo como objetivo mejorar la respuesta a la violencia contra las mujeres desde una perspectiva jurídica, así como impulsar la coordinación y las alianzas entre las instituciones gubernamentales de España y de América Latina, y a nivel regional, dada la presencia de los y las representantes de países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Paraguay, Perú o Venezuela.

El segundo tipo de impacto del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» tiene que ver con el trabajo profesional de las ex-alumnas como responsables o asesoras técnicas en los organismos internacionales o en algunas OTCs en los países del Sur, apoyando proyectos dirigidos específicamente a fortalecer las organizaciones de mujeres y las políticas públicas en los Estados respectivos:

«Impacto en las políticas de la igualdad de género... Desde mi trabajo puedo indicar que en la región estamos trabajando algunas ex-alumnas en organismos internacionales y AECID. El trabajo de las mismas está apoyando a generar cambios en las políticas públicas [desde una perspectiva de género] de los países de la región, en leyes y en presupuestos, tanto en el ámbito nacional como en el local» (C14).

• Impacto en las políticas públicas de igualdad del Estado español

El impacto del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en las políticas públicas de igualdad del Estado español se ha desarrollado en principio de una manera no planificada, ya que los objetivos iniciales del curso se centraban más en las políticas del desarrollo en el exterior que en la potencialidad que esta formación podría tener para reforzar las políticas de igualdad en España. Tan sólo en los últimos años esto ha ido cambiando, y por ejemplo, ya se cuenta con experiencias de trabajo realizadas por dos becarias latinoamericanas de la Fundación Carolina durante sus pasantías en el Instituto de la Mujer de España, llevadas a cabo en la fase práctica de la VII (2006) y VIII (2007) edición del Magíster en Género y Desarrollo. También, con el nuevo impulso a las políticas de género a nivel nacional y regional en España, y con las crecientes oportunidades laborales en este sector, hay cada vez más ex-alumnas que se dedican a este ámbito, logrando cambios importantes desde su trabajo en municipios y en comunidades autónomas. Hay también casos, aunque todavía escasos, de contratación de las ex-alumnas del Magíster en el Ministerio de Igualdad, creado en 2008.

«[El programa] tiene un impacto en las políticas de igualdad, sobre todo a través de los agentes de igualdad a nivel local, en los ayuntamientos. Porque uno ve que las chicas saben del enfoque, conocen el tema, saben planificar, saben intervenir. Cosa que cualquier formación de agentes de igualdad es muy simple, entonces son las más preparadas a la hora de incidir e intervenir en estos temas. Creo que allí también, no sé si de manera colateral o por una cuestión del mercado laboral español, hay alumnas que están aportando a eso. Y esto me parece muy positivo, porque estamos hablando del desarrollo local, trabajando aquí... Porque del desarrollo hablamos tanto aquí como allí, y las políticas de intervención son muy parecidas» (E6).

Las oportunidades laborales en este sector ha sido sin duda un factor que marcó el interés de las ex-alumnas para explorar este ámbito profesional relacionado con las políticas de igualdad en España:

«Eso tiene que ver de nuevo con las oportunidades laborales, porque a muchas ex-alumnas no les había importado trabajar en los temas del desarrollo, pero no hay tantas opciones. Y si tu miras en las ONGD donde más opciones hay, es para gestionar los programas y los proyectos. En la administración, poco. Realmente no hay tantas opciones laborales. Y de repente salieron las plazas de las agentes de igualdad, no sólo en Madrid, sino en toda España, y las ves a las ex-alumnas por todos lados trabajando. Para las que no les interesaba tanto salir fuera, esa era una opción interesante. Y estaban perfectamente cualificadas, porque conocen toda la planificación, conocen mucho. Son incluso más capacidades que la gente de igualdad que trabaja en este sector como agentes de igualdad. Para muchas alumnas fue por una opción laboral y no por otra cosa. (...) Porque cuando vuelvas a España después de estar mucho tiempo fuera, no es tan fácil conseguir un trabajo...» (E6).

Teniendo en cuenta los testimonios de las mismas ex-alumnas que trabajan en el sector como agentes de igualdad, se puede considerar que el potencial de impacto de la formación recibida en el Magíster en Género y Desarrollo es efectivamente bastante amplio. Además, las contribuciones de estas expertas en los cambios que están logrando desde su trabajo de asesorar y poner en práctica las políticas públicas de la igualdad de género en España, son muy prometedoras:

«Acabé el Master al final de 2003, y en 2005 el Instituto de la Mujer de Murcia impulsa crear en la administración local, en los ayuntamientos, los puestos de agentes de igualdad. Y cuando salen las convocatorias para seleccionar el personal con formación en políticas de igualdad, -que está desligado de la cooperación al desarrollo, pero ligado a la mitad de este master en género y las políticas de igualdad-, me permitió ser seleccionada sin ninguna dificultad. Y me permitió trabajar en la administración local, en transversalizar las políticas de género en las políticas públicas a nivel local. (...)

—¿Crees que has recibido una formación suficiente en el Magíster de Género y Desarrollo para ser agente de igualdad?

—Sí. Igual en el Magíster no profundizamos tanto en las políticas de igualdad, en la parte técnica, pero claramente sólo con el conocimiento técnico no puedes trabajar en estos te-

mas. Es importante la parte ideológica. El Master me dio el análisis teórico y también la parte ideológica. (...) Si bien yo estaba siguiendo formándome luego..., el Master me dio la base, la plataforma para ir afinando en todas las herramientas más prácticas o más técnicas para llevarlas a la acción en este caso en el ámbito local. (...) En mis trabajo habría, por un lado, una parte dirigida a la ciudadanía, y otra parte, dirigida al personal técnico y político del ayuntamiento: cómo generar un servicio dentro de la administración local, dentro de este ayuntamiento, para asesorar el personal técnico y político de todas las áreas: de salud, de cultura, de educación..., en el presupuesto que se va a ejecutar dentro de un programa de acciones, y cómo desarrollarlo incluyendo una visión de que las mujeres y los hombres del municipio, los chicos y las chicas, la población infantil estén accediendo a los recursos de una manera igualitaria, beneficiándose de ellos, y el cómo darle cada vez más intención a estos programas para ir generando más igualdad en una población concreta donde estás actuando. Y por otra parte, de cara a ciudadanía, mi trabajo se centra sobre todo en el ámbito de sensibilización y de empoderamiento, trabajando con las organizaciones de mujeres, etc.» (E17).

5.4.3. Impacto en la Investigación y en la Cooperación Universitaria al Desarrollo

Al estar el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» coordinado actualmente por un instituto universitario de investigación, el Instituto Complutense de Estudios Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid (ICEI), y no por una ONG, como lo estuvo anteriormente, existe una mayor vinculación con el mundo académico, y se abren nuevas posibilidades de impacto en la investigación y en las políticas de cooperación universitaria al desarrollo. Los objetivos específicos del Magister en Género y Desarrollo, que se imparte desde 1998 dentro de este programa, prevén además como una de sus metas: «preparar a especialistas cuyo trabajo se oriente a la actividad académica o investigadora en materia de género y desarrollo». Se podría esperar, por lo tanto, que se retomaran las experiencias teóricas y prácticas de las ex-alumnas del Magister en Género y Desarrollo, aportadas desde sus diversas especialidades y disciplinas, en el ámbito universitario y de la investigación, apoyando sus carreras profesionales en este campo. También se podrían tener expectativas respecto al liderazgo del programa, debido a su antigüedad, al hecho de ser precursor, por su especificidad en la articulación del conocimiento sobre género en desarrollo, innovación investigadora y por sus aportaciones a la cooperación universitaria al desarrollo desde una perspectiva de género:

«Antes, este master lo llevaban las ONGs, y ahora es un instituto universitario, el ICEI, que está dentro de la universidad. Son ya ocho ediciones como Magister, son muchos años... Habría que preguntar qué vinculación tiene este master con el mundo universitario... Tendría que ser mucha, primero porque todo el trabajo que las investigadoras o las integrantes del master puedan estar haciendo podría vincularse muy bien con las políticas universitarias en estos campos.

La Universidad Complutense tiene un Vicerrectorado dedicado al tema de cooperación, tiene dos institutos de cooperación... Entonces, claro, esto es un trabajo del director del master o de la coordinación del master. Intentar vincularlo al máximo a la universidad. Yo aquí desconozco si las tesinas que salen del master han sido relacionadas o han conseguido vincularse al mundo universitario o a las políticas universitarias. Eso también sería interesantísimo...»(E13).

A pesar de las potencialidades enormes del Magíster, en el análisis general de su impacto en la investigación y en la cooperación universitaria al desarrollo se destacan varias debilidades, sobre todo teniendo en cuenta las siguientes variables: las tesinas, el impacto en el propio ICEI, la promoción estratégica de las ex-alumnas en el mundo universitario y de investigación, las aportaciones respecto a las políticas universitarias desde un enfoque de género, la incidencia en las nuevas líneas de investigación en género y desarrollo, etc.

Respecto a las tesinas, es importante destacar que se trata de un trabajo obligatorio para obtener el título del master, y que implica una investigación supervisada por una tutora o tutor, que suele ser una persona de reconocido prestigio en la temática elegida por la alumna para su estudio. En las primeras ediciones del Magíster en Género y Desarrollo las tesinas se realizaban antes de las pasantías; pero actualmente, con el fin de aprovechar óptimamente los conocimientos y las potencialidades de la fase práctica, las tesinas se presenta en alguna de las dos convocatorias posteriores a la clausura del curso. Este cambio se realizó con la intención de mejorar el contenido de las investigaciones desde las experiencias de trabajo en el terreno, no obstante, no se llegaron a superar algunos problemas que solían afectar a la calidad de las tesinas. En primer lugar, se trata de la falta de financiación para este periodo de estudio, lo que implica que las alumnas no pueden dedicarse exclusivamente a la investigación, sino que tienen que combinar la redacción de su tesina con la búsqueda de un trabajo remunerado y/o con su actividad profesional. Por esta razón en muchas ocasiones se han visto las tesinas como un requisito más que hay que tramitar para obtener el título del master, lo que ha afectado, no sólo a la calidad de este trabajo, sino también al nivel de exigencia académica respecto al mismo. Aunque existe la posibilidad de suspender una tesina por parte de la persona que tutoriza, en la práctica casi nunca ha ocurrido esto. En toda la historia del Magíster ha habido sólo cuatro alumnas que no han obtenido el título del master por un problema con sus tesinas, pero en la mayoría de los casos la causa fue el hecho de no presentarlas.

«Yo creo que [las tesinas] es un potencial que todavía no se ha explorado suficientemente.... Por otro lado, el proceso de evaluación de las tesinas no está del todo bien pensado. (...) Porque en la segunda convocatoria a veces se han presentado tesinas lamentables, que normalmente no las aprobarías en circunstancias normales, pero como es la última convocatoria, tampoco quieres que la alumna se quede sin su título» (E9).

La elaboración de las tesinas varía mucho según el interés personal y la exigencia de la tutora, por lo tanto, es un proceso bastante irregular en este sentido.

Hay muchas alumnas que consideran esta fase como la más débil del programa, por lo que requiere ser reforzada:

«Me pareció muy débil la parte de preparación de tesinas. Las tutoras eran casi invisibles y no ofrecían suficiente orientación para la realización de los trabajos» (C-8).

«También podía haber tenido más orientación y apoyo a la hora de realizar mi tesina» (C-9).

«Para mí la etapa de elaboración de la tesina fue un poco catastrófica, no tuve las suficientes directrices de mi directora de tesis para la realización de la misma. (...) No recuerdo esta etapa como un periodo fructífero» (C-11).

A pesar de la potencialidad que ofrece el trabajo de investigación realizado para la tesina por parte de las expertas egresadas del Magíster, muchas veces se pierde la oportunidad de aprovechar este recurso. Actualmente la temática de las tesinas depende del interés de cada alumna, ya que es ella quien propone el tema de su estudio, siempre que esté vinculado con la formación recibida en el master. Indudablemente esto es una oportunidad para potenciar nuevas líneas de investigación en género y desarrollo, respondiendo a las iniciativas novedosas y a los intereses propios de las expertas del programa. No obstante, para aprovechar mejor el recurso de las tesinas, se podría proponer, y no imponer, una lista de temas emergentes para el sector y de utilidad pública, dejando la libertad de la decisión a las alumnas para escoger entre estos temas u otros que ellas estimen convenientes. Así se podrían vincular las tesinas de las profesionales egresadas del Magíster con las investigaciones de interés para el Instituto de la Mujer, la AECID, la Fundación Carolina o la Universidad, entre otras instituciones posibles, y que pudieran ofrecer una financiación para dichos proyectos. Por otra parte, para reforzar la cooperación universitaria al desarrollo, sería interesante que algunas tesinas pudieran estar enfocadas específicamente en la perspectiva de género al desarrollo desde las universidades, por ejemplo, el cómo transversalizar el enfoque de género en las universidades, o cómo ir institucionalizado las políticas de género y desarrollo en la academia. Tal vez la posibilidad de financiación para las investigaciones del Magíster sobre las temáticas de interés para las instituciones públicas, sería una manera no sólo de mejorar la calidad de las tesinas, sino también de ir abriendo espacios de apoyo a las expertas en género y desarrollo que quieran dedicarse al mundo académico y de la investigación. También sería importante poner más énfasis en la difusión de las investigaciones y de los estudios que salen del Magíster en Género y Desarrollo, a través de las publicaciones, presentaciones internas, conferencias o coloquios abiertos. Actualmente la parte de la difusión de las tesinas se ve como una debilidad del programa, porque la única difusión que se está dando de manera sistemática, pero bastante limitada en cuanto a su alcance, es a través del Centro de Documentación del Instituto de la Mujer, donde se depositan los informes y las tesinas del programa para su consulta pública. Las

publicaciones de las investigaciones, en formato de libro o de artículo científico, son bastante escasas, y la mayoría de ellas se realizan por iniciativa de la propia alumna. Tan sólo recientemente el ICEI y el Instituto de la Mujer han decidido poner más atención a este aspecto, teniendo la intención de promover las publicaciones de las mejores tesinas del master, aunque en un número bastante limitado.

Respecto al impacto del Magíster en Género y Desarrollo en el propio Instituto Complutense de Estudios Internacionales, se reconoce que paradójicamente su formación en la transversalización de género no ha tenido mucha influencia a nivel institucional, es decir, en los cambios organizacionales dentro del instituto. Si se hace un diagnóstico rápido de género, por ejemplo, sobre quiénes ocupan los puestos de toma de decisión en las diferentes áreas, o cómo se han distribuido simbólicamente los espacios de trabajo, los despachos y los departamentos, etc., nos encontramos con varias carencias que pueden reflejar las desigualdades desde el punto de vista de género. Además, a pesar de que el ICEI cuenta con el Magíster de Género y Desarrollo desde 1998, tan solo recientemente se ha dado un mayor impulso para promover proyectos de investigación en género, o en género y desarrollo. Hay que destacar que el ICEI es bastante consciente de todas estas debilidades, y se muestra auto-crítico en cuanto a sus posibilidades de aprovechamiento de todo el potencial que ofrece tener un programa de este tipo dentro de su estructura académica:

«El impacto sobre ICEI... en mi opinión el programa no he tenido todo el impacto que debería. Yo tengo una visión en esto relativamente crítica, porque siempre pensé que tener un master de este tipo era tener una oportunidad para mantener una línea muy activa de investigación en género. Nosotros somos un instituto de investigación fundamentalmente, también hacemos docencia, lógicamente, y consultorías de alto nivel (...), pero nuestra labor es sobre todo estudio e investigación. (...) Yo creía que tener un master era una oportunidad... Había muchas profesoras que han pasado por el master, muchas alumnas inquietas, y por tanto un capital humano y un ámbito de reflexión. Y me encontré con que esto era bastante difícil de construir. Difícil de construir en parte porque el master era muy complejo organizativamente. (...) Y eso [montar un equipo de investigación en género y desarrollo] era muy difícil, ya que el argumento que me daban las coordinadoras casi siempre era que estaban tan absorbidas por el trabajo de gestión y coordinación, durante el master, que les quedaba muy poco tiempo para pensar en este tipo de cosas. Sólo recientemente se han puesto en marcha unas líneas de trabajo. (...) Y ahora se empiezan a ver ya algunos productos. Incluso viendo las publicaciones de Working Papers y Policy Papers del ICEI. Todavía es una minoría, pero empieza haber una línea de trabajo en género. Hemos definido ya una unidad de género dentro del Instituto. (...) También lo que queremos hacer es que dentro de la colección general de las publicaciones, cada año tengamos tres o cuatro investigaciones de género, publicadas en el ICEI como Papers» (E11).

En todas estas iniciativas se puede reconocer el impacto positivo que se está potenciando actualmente en el ICEI. Aunque también hay que tener en cuenta que

para llevar a cabo estas actividades con éxito es importante dotar a la unidad de género de los recursos necesarios y de más apoyo institucional, ya que en la realidad:

«La unidad de género lleva muchos años (...), pero consolidada no está ni siquiera hoy en día. Ya le decimos la unidad de género, pero en realidad es unicidad. Ahora van a salir algunos proyectos...» (E9).

Por otra parte, como hemos mencionado, la especificidad y los casi veinte años de experiencia del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», generan también expectativas respecto a su liderazgo en la investigación en género y desarrollo, y a su impacto en la cooperación universitaria al desarrollo desde una consideración de género. No obstante, dicha potencialidad no ha sido del todo retomada, igual por la dispersión o por la dificultad que supone la definición y la estructuración de las líneas de trabajo en este campo:

«El ámbito de la cooperación universitaria es un ámbito un poco difuso, no está tan claro. Yo creo que en cuanto a los programas de formación y lo que tiene emparejado con el programa de formación, que las alumnas vayan al Sur o a las OTCs, en esto sí [el Magíster ha tenido un impacto]. Esta parte de la cooperación, que está muy asociada al programa de formación y del conocimiento, eso sí también. Pero después, en el ámbito de la cooperación universitaria, en el sentido de que eso haya inspirado a ciertos departamentos para que pongan en marcha unas líneas de acción en género y cooperación, de eso yo no tengo noticias» (E11).

Haciendo un balance de la incidencia del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en el ámbito de la investigación, se ve que sus resultados no están particularmente consolidados, a pesar de las buenas intenciones que había. En los objetivos del programa, por ejemplo, desde el principio se han creado unas perspectivas prometedoras para el desarrollo del área, estableciendo entre los meritos de la selección de las candidatas al curso, unas preferencias para apoyar a las mujeres con un perfil y con unas inquietudes investigadoras, pensando en su potencial de impacto profesional en el futuro:

«Desde los primeros años se buscó una cuota de personas que se dedicaban a la investigación, para tener incidencia también en este ámbito. Gente con un perfil de investigadora» (E6).

Desde las primeras ediciones del programa se ha fijado también una cuota de las pasantías para realizarlas en organizaciones educativas y de incidencia en la investigación feminista y en la formación sobre mujeres, género y desarrollo. Al principio se trataba de unas organizaciones no gubernamentales de tipo asociativo, pero pronto se empezó a colaborar con las universidades, sobre todo con las latinoamericanas y con sus institutos de investigación y estudio. A pesar de las buenas intenciones en este sentido, en realidad el número de pasantías reali-

zadas en los centros universitarios ha sido bastante limitado, oscilando alrededor de un 3%, aproximadamente, en toda la historia del programa (Villa Bergman, 2007). Lo que llama la atención es que no se ha producido un incremento significativo de pasantías en este tipo de instituciones, incluso cuando el ICEI se hizo cargo del programa, teniendo en cuenta el potencial de los contactos y de las redes, entre y con las universidades del Sur, que podían dar impulso a los proyectos conjuntos de colaboración y de investigación en temas de género y desarrollo. Aunque es cierto que los contactos se han mantenido, a nivel de las invitaciones a determinadas profesoras de las universidades latinoamericanas al curso, y no tanto a nivel del alumnado del programa; pudiendo haberse aprovechado el potencial que suponía hacer las pasantías allá, para retomarlas luego como experiencias valiosas y de interés para el mundo académico y de la investigación en España, nutriendo estos espacios con los recursos humanos del Magíster en Género y Desarrollo:

«Se podría hacer una cuota de pasantías (...) y ubicar a algunas alumnas en las universidades latinoamericanas, y luego, sobre todo, retomar a estas mujeres para que cuando vuelvan pudieran desarrollar sus actividades dentro de la propia universidad, no todas por supuesto, pero supongo que siempre hay una o dos personas que quieren seguir vinculadas a las universidades, entonces que el master pudiera ofrecer este espacio» (E13).

La contribución desde la universidad a los procesos del desarrollo se podría dar no sólo mediante la implicación de las ex-alumnas en la investigación aplicada, en el estudio, la producción y la difusión del conocimiento; sino también a través de jornadas de sensibilización, con el fin de fomentar los debates y los espacios de reflexión desde un pensamiento crítico y desde la experiencia práctica, incentivando la implicación y el compromiso de la comunidad universitaria con los valores de la igualdad de género, el desarrollo humano, la justicia y la solidaridad. El ICEI, y particularmente el Magíster en Género y Desarrollo, han ofrecido este tipo de espacios para las ex-alumnas en casos bastante puntuales. Se han dado más posibilidades en relación a la participación de las ex-alumnas en las acciones vinculadas directamente con el programa, sobre todo en lo que se refiere a su coordinación y a la docencia en la fase formativa. También en los últimos años se ha involucrado más a las ex-alumnas en las acciones de investigación en género, que son relativamente recientes en el ICEI, y que han sido impulsadas, diseñadas, coordinadas y ejecutadas por personas egresadas del programa. Es importante añadir que el impulso a los proyectos de estudio de este tipo, es sin duda, una opción interesante, no sólo para reforzar la investigación en género y desarrollo, sino también para incidir en la cooperación universitaria al desarrollo desde el Magíster, con el fin de hacer crecer a la universidad, haciendo un mayor hincapié al enfoque de género y/en el desarrollo.

El estudio de Selma Villa Bergman (2007) en torno a las salidas profesionales de las ex-alumnas del Magíster en Género y Desarrollo, demuestra que un 16% aproximadamente de ellas se dedican al sector de la investigación y la docencia, trabajando en la universidad o en instituciones similares, como profesoras

e investigadoras, o teniendo alguna beca de estudio con este fin. Casi todas las mujeres de este grupo vivían en España en el momento de realizar la encuesta (2007), aunque también había casos puntuales de residencia en otros países de Europa, América Latina, África u Oriente Próximo. Además, es interesante destacar que algunas ex-alumnas han sido invitadas a participar en el Magíster como parte del profesorado. Se trata, sin embargo, de un número bastante limitado, teniendo en cuenta la supuesta potencialidad que pudiera haber sido rescatada para este ámbito entre el grupo de las personas egresadas del curso. Por ejemplo, en la última, VIII edición del Magíster, el 17% de las docentes eran antiguas alumnas del programa, frente a un 83% de las expertas y expertos que no lo eran. Este 17% se traduce a 7 mujeres, de las 362 personas que terminaron el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» en alguna de sus quince ediciones, o sea que sólo un 2% de las expertas en género y desarrollo formadas en el curso han podido reintegrarse como profesorado del Magíster. Habría que pensar también si el objetivo inicial de la articulación del conocimiento de género en desarrollo, que se quería conseguir a partir de este programa en España, se ha podido traducir efectivamente en la capacidad del profesorado para transmitir este conocimiento, desde una perspectiva transversal, en las asignaturas que se están dando actualmente en el curso, uniendo los estudios feministas con los del desarrollo, y la teoría con la práctica, para incidir en ambos campos, avanzando en la perspectiva para generar cambios reales de género a nivel institucional, político, económico, cultural y social.

Según las opiniones de algunas personas, expertas en la temática y que tienen contacto directo con el ámbito universitario y de la investigación, el impacto del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» no está demasiado consolidado en este aspecto, sobre todo en lo que se refiere a la investigación aplicada, la investigación acción o la innovación en el ámbito del conocimiento. En las entrevistas realizadas para el presente estudio, se pueden apreciar las siguientes reflexiones:

«Con respecto a la investigación, yo creo que la investigación en género sigue siendo muy pobre. El impacto [del programa] ha sido bastante limitado, porque no ha sido capaz de articular el análisis, el debate o la reflexión sobre el desarrollo y el género. Creo que allí hay un gran déficit. Se ha trabajado muy poco en el tema de mainstreaming, políticas públicas desde el desarrollo. Creo que se ha articulado muy poco una construcción del conocimiento académico en temas de género basado en la información del terreno, en el trabajo en terreno. Creo que hay límites, hay pocos temas novedosos, salvo algunas cosas que se están haciendo sobre los presupuestos sensibles al género, y alguna cosa más. Hay muy poco en este sentido desarrollado... Sí, hay un Instituto de la Mujer que trabaja este tema, y el Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación [de la Universidad Complutense de Madrid], que ahora ha ampliado más un sector que tiene que ver con migraciones [Migración, Desarrollo y Género]. Esto me parece interesante, y eso lo hace el IUDC [hay una ex-alumna del Magíster allí], pero el resto de los institutos y universidades, desde mi punto de vista, han tenido muy poca producción en este sentido, para tener estos nexos en la generación del conocimiento, para avan-

zar en el debate y en la perspectiva, para no quedarnos en los años setenta u ochenta. Para mí, hay un gran déficit todavía y creo que hay que trabajar mucho más en la universidad estos temas» (E6).

El tema del impacto de género y desarrollo en la universidad, tanto en la cooperación universitaria para el desarrollo, como en la innovación del conocimiento e investigación, no sólo tiene que ver con la potencialidad del liderazgo del Magíster en Género y Desarrollo para incidir en estas cuestiones, a través de su formación y de sus recursos humanos como agentes del cambio, sino que se trata de un problema estructural, relacionado con la deficiencia general del sistema universitario para avanzar en estos temas:

«En mi opinión, quizás la academia sea el sector más debilitado, quizás tenga que ver con que las estructuras de las universidades todavía no abogan por incluir el tema de género y no apuestan en ello. En muchas ocasiones tienen un departamento de género para cumplir con la normativa, pero en la práctica no tienen, ni recursos humanos, ni financieros, para realizar actividades al respecto. No se le da ninguna importancia» (C-18).

Otra dificultad del mundo académico, es la falta de una institucionalización de la especialidad de género y desarrollo dentro de la estructura universitaria, para facilitar el crecimiento profesional a las personas que quieran dedicarse a este tipo de estudios, y también estableciendo este enfoque como una de las líneas de investigación prioritarias en las disciplinas relacionadas con el tema. La ausencia de políticas favorables para este tipo de iniciativas hace que sea difícil desarrollar una carrera universitaria dentro de las especialidades que no sean prioritarias y de reconocido prestigio para la academia, como lo muestra el testimonio de un ex-alumno del programa, hoy profesor de universidad, cuyas aportaciones, por las razones mencionadas, se han vinculado más con el desarrollo que con la perspectiva de género en el desarrollo:

«(...) Y si ves que en tu departamento no hay nadie especializado en género, y que te van a valorar por otras cosas, bueno, tienes que adaptarte y valorar donde estás haciendo el doctorado, que gente hay dentro del departamento. Y eso también influye mucho. Es un poco todo..., es mi visión, que quiere ser más global, es dónde te introduces, en qué departamento y en qué doctorado, y cómo eso condiciona tu tema de estudio, los contactos y las ayudas que puedes recibir, y también lógicamente la posición de tu director [de la tesis], que es bastante práctica, como debe de ser» (E14).

En el ámbito académico, así como en otros sectores profesionales, lo que marca la diferencia y da lugar a los cambios reales, tiene que ver con el compromiso y con el empeño de algunas personas o colectivos para ir avanzando en el tema de género y desarrollo, a pesar de los costes personales y de las advertencias que supone trabajar al margen de las líneas de investigación predominantes en determinadas disciplinas. Con este compromiso y con perseverancia se consiguen los cam-

bios, abriendo nuevos espacios de exploración y de descubrimiento, para ir avanzando desde el conocimiento y la sabiduría en el camino de la igualdad, y dando un salto cualitativo a nivel profesional, como lo confirma el siguiente ejemplo:

«(...) Y me incorporé a tiempo completo al IUDC [Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la UCM]; en la actualidad, después de 6 años de trabajo puedo reconocer que los temas de género son una prioridad para la entidad (así queda reflejado en publicaciones, cursos e investigación), y existe una Línea de Investigación sobre «Migración, Género y Desarrollo». En el 2008 ha sido la Línea con más personas y equipo más potente, y con mayor financiación» (C-4).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: RETOS Y RECOMENDACIONES

Los desafíos del Magíster en Género y Desarrollo son varios, especialmente en el actual contexto de los cambios y las reformas tanto del sistema de la cooperación española, como en los avances de las políticas públicas de la igualdad, y la adaptación del sistema universitario español al Plan de Bolonia. En este apartado se quieren puntualizar sólo algunos retos y preocupaciones que han aparecido en numerosas ocasiones en las conversaciones y en las entrevistas con las personas que han participado en la presente investigación. El desarrollo de las consideraciones finales y las recomendaciones para reforzar las debilidades del programa y aprovechar mejor sus fortalezas y potencialidades, será probablemente una labor del equipo de evaluación que se dedicará a investigar y a proponer las mejoras y soluciones para actualizar el programa y adaptarlo a las necesidades actuales de la profesión y de las demandas políticas, sociales, culturales y económicas.

1. Desafío de los estudios de género: los hombres y el tema de masculinidades

Sin duda, una de las preocupaciones que genera más polémicas es la de las visiones diferentes respecto a la participación de los hombres en el programa. Hay personas que consideran que el Magíster, para que pudiera realmente ser un master de género, debería asumir el trabajo tanto con las mujeres como con los hombres, a través de unos itinerarios de formación compartidos y otros diferenciados. Otras opiniones son más escépticas en esta cuestión, siendo conscientes de la necesidad de una alianza con los varones para avanzar en la igualdad de género, pero estando en contra de su inclusión particular en este master, para garantizar que este espacio sea exclusivamente femenino, con todas las ventajas que eso supone para la experiencia de las alumnas. Lo que sí parece generar un consenso mayor es la cuestión del trabajo con las masculinidades, como una asignatura que no debería faltar en un master de género, y que actualmente tiene ciertas debilidades,

sobre todo por las pocas horas que se dedican al tema dentro del currículum académico del master:

«Eché mucho de menos trabajar masculinidades» (C-20).

«La parte de masculinidades, que me interesaba mucho, fue floja» (C-5).

«[Se recomienda...] mejorar los contenidos de masculinidades y cómo trabajarlo metodológicamente. Retomar experiencias exitosas en Centroamérica» (C-21).

Independientemente de la decisión sobre la inclusión de los varones en el programa, el tema de las masculinidades es importante para profundizarlo en el Magíster de Género y Desarrollo, y debe de generar un debate y una reflexión en torno a las identidades de hombres y de mujeres, y a su vinculación con la igualdad o desigualdad de género:

«Se deberían incluir a los hombres en el programa o no... Eso es lo de menos... Depende de si la financiación incluye el tema de la discriminación positiva. (...) Se debería incluir el tema de masculinidad, el tema de género desde la perspectiva de los hombres... Ver el tema de género desde ambas perspectivas, de los hombres y de las mujeres» (E2).

2. Internacionalización del Magíster: la participación de las mujeres no-europeas y la descolonización del conocimiento sobre género y desarrollo

Un segundo desafío importante del Magíster en Género y Desarrollo es su mayor apertura a las mujeres no-europeas, sobre todo a las latinoamericanas, las africanas y las asiáticas, a las que viven en la diáspora y a las que residen en los diversos países llamados en vías de desarrollo. La inclusión de las voces de estas mujeres, en carácter de profesorado o de alumnado del curso, no sólo permitiría abrirse a las perspectivas feministas del Sur, sino también conocer las realidades locales y la problemática del desarrollo desde los enfoques regionales de estas personas. La experiencia ya generada sobre esta cuestión en algunas promociones del programa, cuando se contaba con la participación de las mujeres de diferentes países del mundo, siempre ha sido valorada positivamente, como una aportación importante al conocimiento y a la calidad del programa. Por ejemplo:

«Era un valor buenísimo que teníamos la gente de América Latina, porque es gente que viene muy preparada y con muchísima experiencia. Eso da mucha calidad al curso, ya no sólo por el tema de escuchar las experiencias y las ideas de otros sitios, de un aporte de América Latina, sino que le daban mucho nivel al curso, porque tenían mucha experiencia. (...) A mí me parece que eso se debería seguir promoviendo, y no sólo con las alumnas de América Latina sino también de África» (E19).

Para las ex-alumnas del Sur, incluidas las de la diáspora africana, la recomendación de «*aprovechar más el potencial de las diásporas residentes en España*» (C-2) o «*ampliar mayores becas para Latinoamérica en este Magíster*» (C-21), ha sido especialmente prioritaria, debido a su consideración sobre el impacto y las aportaciones que la formación en género y desarrollo puedan tener para sus países de origen, y también a nivel de la cooperación internacional al desarrollo, incluyendo el trabajo realizado no sólo en el Sur, sino también en el Norte.

«Las aportaciones (...), por ejemplo, la valoración del potencial de los recursos humanos de las Diásporas residentes en España, como potenciales multiplicadores y mejores interlocutores para los programas y los proyectos de desarrollo en los países de origen, ya que somos personas transnacionales, con conocimientos de las culturas de origen y de residencia. Aportamos, además, los conocimientos, las metodologías y las herramientas de trabajo adquiridos en el Programa de Formación [«Mujeres y Desarrollo»]» (C-2).

Otro desafío, mencionado en el presente artículo, tiene que ver con la necesidad de re-pensar la teoría de género y desarrollo, y las aportaciones de los feminismos del Sur, con el fin de suprimir los enfoques eurocéntricos y esencialistas que todavía han prevalecido en alguna actitud y en alguna clase del curso. La importancia de cuidar los aspectos de cómo se transmite el conocimiento y de qué conocimiento hablamos, ayuda en la construcción de los espacios de intercambio y de cooperación entre el Norte y el Sur, trabajando conjuntamente, a nivel de socios, con el mismo objetivo de fortalecer los derechos humanos de las mujeres y de la promoción de la igualdad de género. Desde una de las visiones de América Latina, se podría destacar, que en la construcción del conocimiento sobre género y desarrollo, ambas partes tienen mucho que aportar:

«Considero que no habría descolonización del conocimiento de género y desarrollo, porque España no tiene todo el saber, porque América Latina, también aporta desde la experiencia y análisis propio. Me parece muy rico e importante el intercambio que hay entre los «dos mundos», la experiencia-saber desde América Latina, y la muy buena base teórica que tiene desarrollada España» (C-16).

3. El Plan de Bolonia

La adaptación del Magíster en Género y Desarrollo al Plan de Bolonia es otro de los grandes retos que generan bastante polémica y despiertan ciertas inseguridades respecto al futuro del programa. Por un lado, el Plan de Bolonia abre nuevas oportunidades en cuanto a la armonización del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» con el sistema actual del Espacio Europeo de Educación Superior, que ofrece ciertas ventajas no sólo a nivel del reconocimiento oficial del título, facilitando la movilidad internacional y la posibilidad de continuar con los estudios de doctorado, sino también a nivel de la integración del curso en otros

programas de la Unión Europea como, por ejemplo, el Erasmus Mundus, etc. Actualmente el Magíster en Género y Desarrollo tiene el reconocimiento de título propio de la Universidad Complutense de Madrid, pero con este diploma no se puede continuar con los estudios de doctorado, matriculándose directamente en la tesis:

«Me gustaría añadir que es una lástima que con el proceso de armonización de los estudios de Bolonia este Magíster, a pesar del número de horas, el reconocimiento y su calidad, quede fuera de los Masters oficiales, de manera que si quisiéramos, por ejemplo, realizar un doctorado en género y cooperación, tendríamos que realizar otro master, con tesina incluida, para poder aspirar a realizar la parte de investigación, lo que supondría volver a pasar por un proceso similar al ya realizado» (C-20).

El Plan de Bolonia ofrece muchas ventajas, pero también bastantes desventajas, ya que establece unos criterios más académicos en cuanto a la selección del profesorado, del alumnado, en el diseño del programa, etc. Para el Magíster en Género y Desarrollo estas modificaciones significarían unos cambios importantes en su estructura, que afectarían posiblemente a su carácter peculiar y a su dinámica de grupo, por lo cual se ha decidido mantener, por ahora, el programa al margen de las reformas académicas relacionadas con el Plan de Bolonia:

«Nosotros lo hemos discutido, pero tampoco hay una visión totalmente consensuada. Todos vemos que las reformas de la universidad conducen a eso, que esto se convierta en un master oficial, pero también somos conscientes de las pérdidas que eso supone para el programa. Y nos dan muchas pena las pérdidas en el sentido de la selección del profesorado, del alumnado, del contenido que está muy apegado al compromiso, y que es peculiar de este Master. Digamos que podemos perder algunas cosas que no nos gustaría perder» (E11).

4. Formación académica: actualización del programa y su adecuación a las necesidades del mundo profesional

La actualización del programa académico del curso y su adaptación a las necesidades reales del trabajo en materia de género o/y desarrollo es un desafío constante del curso:

«El programa curricular fue conveniente y útil en aquella época, pero debe actualizarse continuamente, según se va avanzando en materia de género y desarrollo, sobre todo, en los aspectos de políticas públicas de género y de igualdad de oportunidades, legislación (...), etc.» (C-2).

A pesar de que el programa ha evolucionado constantemente, hay muchos temas que por el límite de horario de la fase teórica no se han podido ver, o se han dado de manera superficial:

«Deberían incluirse en el curso de género los estudios de masculinidad. También el tema de la etnia, de los pueblos indígenas y de la población afrodescendiente son claves...» (E2).

«Eché de menos herramientas de planificación por resultados, y tener profesoras africanas...» (C-5).

«Eché en falta temas como los medios de comunicación y el género, publicidad y género, educación y género...» (C-19).

«Me faltaron muchos temas: más horas de educación..., lenguaje, violencia, historia, masculinidades o medios de comunicación, entre otros» (C-12).

«En cuanto al módulo de cooperación y desarrollo, fueron unos elementos desfasados a lo tiempo de cambios en las decisiones de la cooperación para el desarrollo, la falta de conocimiento de los expositores en los nuevos mecanismos de financiación, en los elementos de las nuevas políticas de desarrollo, tanto de países donantes como receptores de ayuda» (C-21).

Se podrían citar más ejemplos de las reflexiones de las ex-alumnas respecto a la actualización y a la ampliación de los contenidos académicos del programa, concluyendo que es necesario adaptarlo a los cambios en las políticas a nivel nacional e internacional, a las nuevas líneas de investigación en género y desarrollo, los nuevos instrumentos o la modificación de los antiguos, etc. Es difícil cumplir con todas las expectativas y responder a todos los intereses de las alumnas del programa, no obstante hay que buscar un equilibrio entre las demandas de las participantes del curso y el tiempo que se dispone para la fase teórica. Lo importante es ofrecer un conocimiento general y actualizado sobre la temática, y saber generar capacidades y herramientas para que las expertas en género y desarrollo puedan, a partir de este curso, abordar cualquier tema, aunque no lo hayan estudiado en el Magíster. También es necesario ajustar la formación teórica con una aplicación más práctica:

«¿Qué esperaba del Magíster? Quizás una formación más práctica y con mayores posibilidades de ser aplicada a un trabajo en el terreno o a un trabajo práctico concreto» (C-9).

Para hacer este tipo de reajustes en el contenido del programa académico del curso, conjugando la teoría con la práctica, es especialmente importante tener en cuenta una sistematización de la experiencia práctica del trabajo en género y desarrollo, y de cómo ésta ha afectado a la evolución de los contenidos en el proceso de formación. En este sentido, la reflexión que actualmente se hace desde el ICEI, sobre: *«hasta qué punto estamos dando la formación que realmente necesitan las personas que en el mundo actual quieren trabajar con los cambios con la perspectiva de género, no sólo en el ámbito del desarrollo sino en la dinámica social en general» (E11)*, es fundamental para poder avanzar en la adecuación del Magíster a las necesidades del mundo profesional y activista, para su mejor incidencia en materia de género y de-

sarrollo. Para eso, la sistematización mencionada de la experiencia práctica es especialmente útil para generar una reflexión sobre los resultados de los modelos y las herramientas aprendidos en la teoría y en su aplicación sobre el terreno, evaluando las buenas prácticas y las que no han funcionado tan bien, para no ir repitiendo continuamente los mismos errores. La reflexión en profundidad, más allá de lo que se estudia actualmente en el Magíster, no sólo podría mejorar la aplicación práctica del conocimiento sobre género y desarrollo, sino también ayudar para re-pensar las bases filosóficas del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», con el fin de ampliar sus objetivos, y reajustarlos a las demandas y las prioridades vigentes del movimiento feminista y de mujeres, así como de las y los profesionales que se dedican actualmente a los ámbitos de trabajo relacionado con la temática del master.

5. Pasantías

La fase práctica del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» ha sido citada a menudo como aspecto peculiar y muy atractivo del curso, ya que permite vincular la teoría con una experiencia práctica en el terreno. No obstante, la valoración de las alumnas respecto a las pasantías no siempre ha sido satisfactoria. Mientras que hay alumnas que vuelven muy contentas de sus destinos, declarando que las pasantías superaron sus expectativas iniciales, hay otras que se muestran bastante críticas con su experiencia en las mismas:

«No se cumplieron del todo mis expectativas respecto a la pasantía. (...) Creo que se debería haber buscado otro tipo de pasantía» (C-9).

«Mi pasantía fue una oportunidad desaprovechada de crecimiento mutuo. (...) Mi experiencia en la pasantía no fue buena, y no lo fue desde el principio, la forma en la que se asignan las pasantías es, sin duda, una de las áreas de mejora necesaria y urgente del programa. No es un proceso participativo. Recuerdo una entrevista, durante el curso, en la que me preguntaron sobre mis preferencias. La asignación de la pasantía no sólo no coincidía en nada, sino que en uno de sus aspectos iba diametralmente en contra de lo que yo había solicitado de manera expresa» (C-6).

En la mejora de la fase de las pasantías sería importante buscar más coherencias entre las expectativas y las aportaciones que pueden hacer las alumnas en este periodo, las necesidades de las instituciones de acogida y la manera de asignación de los destinos por parte del ICEI. Habría que reajustar también los elementos de las tutorías, para que las pasantías puedan significar un mayor impacto en la incidencia de la alumna, tanto en su formación, como en su aporte y desarrollo de todas sus capacidades durante su estancia de pasantía. Algunas personas entrevistadas para el presente estudio han hecho hincapié también en la importancia de ampliar las pasantías en el territorio español, no sólo para las alumnas latinoamericanas becadas por la Fundación Carolina, sino también para las participantes europeas que quisieran

realizar sus prácticas en España. Sería interesante ofrecer esta posibilidad a un número limitado de participantes del curso, con una experiencia de trabajo profesional extensa en los países en vías de desarrollo, no sólo para ayudarles en su regreso y reencuentro con Europa, sino también para poder facilitar que su conocimiento y su experiencia práctica en el Sur pueda revertir en el Norte, y concretamente en el trabajo realizado por las instituciones españolas en materia de género y/o desarrollo.

6. Investigación y tesinas

Como hemos mencionado en el artículo, la potencialidad del recurso que ofrecen las tesinas del Magíster en Género y Desarrollo no está del todo aprovechada, por lo que sería importante reforzar esta debilidad del programa, poniendo más énfasis en la importancia de la investigación, y en la difusión de las tesinas, sistematizando y visibilizando el trabajo académico de las alumnas. Además, hacen falta buenas investigadoras formadas en Género en Desarrollo, por lo que es imprescindible mejorar la capacidad investigadora de las alumnas del Magíster. Muchas de ellas tienen una experiencia extensa de trabajo de campo, y no tanto en la investigación, por lo que sería necesario conjugar ambos perfiles, potenciando su profesionalización, tanto como agentes del desarrollo y de la igualdad, como en el de investigadoras y docentes. Es una oportunidad también para reforzar, re-pensar e innovar los estudios de género en España, incidiendo en las aportaciones desde la práctica, en la que todas las ex-alumnas tienen una experiencia previa. En este sentido, sería interesante ofrecer la posibilidad a las expertas del programa que quieran hacer carrera académica y dedicarse a la investigación, que el Magíster pudiera servirles como una plataforma para su desarrollo profesional. El rol del ICEI para ofrecer un espacio de apoyo y de promoción a estas alumnas es fundamental, por ejemplo, mediante las ayudas o las orientaciones en la búsqueda de financiación para sus proyectos de investigación o en la contratación en los proyectos ya existentes; en el apoyo para las publicaciones y en la difusión de sus conocimientos a través de las jornadas patrocinadas por el ICEI u otras; o a través de las cartas de recomendación para su avance profesional, etc. También es importante buscar alianzas y apoyos para una acción colectiva encaminada al reconocimiento del ámbito de Género y Desarrollo como una línea de investigación oficial y prioritaria en el marco científico y del conocimiento.

7. Trayectorias profesionales y salidas laborales

Respecto a la cuestión de las salidas laborales, se trata de un desafío adicional del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», y sobre todo de las instituciones que lo patrocinan y que pueden promover unos programas específicos más amplios que incluyan la problemática del empleo femenino en el tercer sector, y particularmente en los ámbitos profesionales vinculados al trabajo en género y de-

sarrollo. Porque, a pesar de que el objetivo del programa concerniente a la inserción de las ex-alumnas en determinados sectores del mercado laboral se ha cumplido, parece que el número de las profesionales trabajando en estos ámbitos no se ha visto correspondido en muchas ocasiones con la calidad de sus puestos de trabajo.

«Observando las trayectorias posteriores de las ex-alumnas, se podría afirmar que este objetivo se ha conseguido, no obstante no siempre se ha traducido en la calidad de las condiciones laborales y en la promoción profesional en los puestos de alta decisión. Tal vez, paradójicamente, estamos ante un «techo de cristal», unas normas culturales no escritas, que dificultan a las mujeres para alcanzar las metas profesionales para las que están preparadas. O tal vez es por las resistencias a la cuestión del género en el sistema dominante y en las políticas de su institucionalización. O tal vez por el hecho que el Instituto de la Mujer no ha sabido optimizar, o sea maximizar este recurso, en el sentido de réditos políticos y en cuanto a todo lo que es el cuerpo de profesionales que tiene por ahí» (E9)».

Las expertas en Género y Desarrollo se enfrentan con los mismos problemas de la desigualdad y de la discriminación de género en el mercado laboral que otras mujeres, porque los avances para mejorar el empleo femenino aún son demasiado lentos en la mayoría de los sectores, y la igualdad entre mujeres y hombres está lejos de ser una realidad. Las mujeres aún trabajan más a tiempo parcial que los hombres; abundan en los trabajos y sectores menos valorados; por término medio están peor pagadas que los varones, y ocupan un número menor de puestos de responsabilidad. La posibilidad que ofrece el Magíster en Género y Desarrollo, debido a su apoyo por parte de las instituciones públicas, podría ser una oportunidad para promover una mejor orientación y promoción profesional, con una incidencia en la profesionalización del área de género y desarrollo, y la promoción laboral de las ex-alumnas del programa en los puestos relevantes y de toma de decisiones, buscando las coherencias entre los objetivos del programa y las políticas públicas de igualdad y de cooperación al desarrollo.

«Se debería promover más la contratación de expertas en género, de este Master y de otros..., promover el tema de las salidas profesionales de las alumnas, porque se quedan estancadas en determinadas posiciones. Eso debería estar ayudado por parte de la Cooperación Española. Si la Cooperación Española fuese más cuidadosa en cómo se incorpora el tema de género, eso ayudaría también a que se tirara de las personas con formación y con experiencia en género. Además es un tema de eficacia, de impacto y de ética, ya no es sólo lo que pasa con la gente con la formación de género, sino que es un tema de justicia» (E19).

El convenio de colaboración entre el Instituto de la Mujer y la AECID es sin duda una de las oportunidades que deben tenerse en cuenta para la promoción de las ex-alumnas del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo». Por ejemplo, dentro de las actividades derivadas de este convenio se prevé un apoyo técnico a través de las especialistas en políticas de igualdad a los proyectos, y también una

colaboración por parte del Instituto en los procesos de selección del personal experto en género y desarrollo para trabajar en las Oficinas Técnicas de la Cooperación Española al exterior. En este sentido, sería interesante que se pusiese más interés en apoyar institucionalmente a los recursos humanos formados en el Programa de «Mujeres y Desarrollo». El rol de la entidad coordinadora del curso podría ser el de tener de un «banco de expertas», para facilitar la información actualizada de ayuda a los procesos de promoción laboral de las ex-alumnas. Una iniciativa parecida estaba prevista en el proyecto esbozado por el CIDEAL (1993), en la IV promoción del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», en el cual se proponía:

«Crear durante la fase de evaluación un banco de expertas, que incluirá un informe sobre las actividades realizadas y una carta de aval del Instituto de la Mujer (IM) y la ONG CIDEAL. Con vistas a futuras contrataciones y asesorías técnicas en el ámbito de la cooperación, el banco de expertas se hará circular entre los organismos de la SECI [Secretaría de Estado de Cooperación Internacional], departamentos, gabinetes ministeriales donde se lleven a cabo las actividades de cooperación, entre las ONGD españolas, entre las organizaciones internacionales, desde las que se realizan actividades de cooperación y desde las que se solicitan, a los organismos oficiales de los Estados, los candidatos para la ejecución de proyectos o asesorías en los mismos. Este compromiso en lo que afecta a la SECIPI y al IM aparecerá reflejado en el Protocolo Adicional que cada año suscriben el IM y la AECEI» (Anexo 1 del Convenio de Colaboración entre el IM y el CIDEAL, Convenio y Addenda 28/05/1993).

8. Impacto en las políticas públicas y en los cambios institucionales

Otro desafío adicional del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» es mejorar su impacto en las políticas públicas para producir los cambios institucionales que son imprescindibles para lograr una igualdad real en cualquier sociedad. Porque:

«(...) a pesar de que hemos formado en las políticas públicas, yo creo que todavía no hemos logrado [los cambios institucionales], y no sé si eso se puede lograr en el aula, pero en todo caso, para mí, es un desafío. Para mí los cambios masivos tienen que ver con que se produzcan en los ámbitos institucionales. Y me da la impresión de que en muchas instituciones eso no se ha logrado, no se han otorgado las herramientas para que las alumnas se sientan suficientemente formadas para promover los cambios institucionales. (...) Me refiero no tanto al trabajo de las alumnas, sino a qué instrumentos, qué armas utilizar para calentar los procesos de cambios institucionales en los lugares donde están, y me da la impresión de que allí no tenemos la clave, aunque hay que decir también que nadie tiene la clave, por lo menos entre los que yo conozco» (E11).

La mejora de impacto del programa en las políticas públicas y en las instituciones, no es sólo un reto del Magíster en Género y Desarrollo, sino de un con-

junto de actores e instituciones que están trabajando en el ámbito de la cooperación internacional al desarrollo y/o de la igualdad de género.

«Yo, personalmente no estoy muy satisfecho con los cambios que se están produciendo en el mundo de la cooperación en materia de género. Lo que igual quiere decir que algo de lo que estamos haciendo en la formación no da resultados. (...) Por ejemplo, lo que todos saludamos como un gran avance de la transversalidad de género, a partir de la Conferencia de Beijing, en la experiencia práctica es una gran frustración. Yo creo que no hemos conseguido que esta transversalización se produzca de manera efectiva, después de pasar ya casi 14 años desde Beijing. (...) Algo hay que no sabemos cómo hacer, porque es una perspectiva que nos sedujo intelectualmente, pero luego condujo a las posiciones que no dan muchos resultados en la práctica, e incluso producen en ocasiones el aislamiento de los grupos de género.... A mi me preocupa que en el caso de la cooperación española no está mucho más integrado el trabajo de género, el de las que trabajan el tema de género, en los debates de la cooperación. Hay un debate de género cuando hay algo de género, pero me gustaría encontrarlo más activamente cuando debatimos cualquier otra cosa, lo que sea, por ejemplo: si debatimos la salud, en la salud, si la educación o la cooperación universitaria, pues allí también. Eso se intensifica al encontrarte que haya personas empujando esta perspectiva de género, y lógicamente es muy bueno que haya especialistas con esta mirada muy a su flor de piel, porque es un proceso que hay que calentarlo» (E11).

9. Las redes del programa

Como hemos mencionado en el artículo, una de las potencialidades más importantes del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» son las redes de ex-alumnas que se forman a partir de este curso, y que no sólo sirven de apoyo, de solidaridad y de intercambio de experiencias y de información, sino que se extienden a los ámbitos profesionales y de activismo feminista en género y desarrollo. Debido a la importancia de estas redes, hay una multiplicidad de voces diversas que reclama su reconocimiento y fortalecimiento no sólo en el ámbito informal, sino también a nivel institucional, con fines profesionales y de mejora de su incidencia a través de los grupo de trabajo que se podría potenciar en diferentes áreas. La siguiente recopilación de las recomendaciones de las ex-alumnas podría ser de utilidad para esta evolución del programa:

«Hay un potencial brutal, más de 300 tías que están por todas partes de España y por el mundo... Es una potencialidad. Habría que fortalecer la red aquí, para las consultoras, las investigaciones, etc.» (E9).

«Por otra parte, decir: las ex alumnas siguen formando parte del master, y esto debe seguir fomentándose a través de intercambio de experiencias, de las tutorías, colaboraciones, etc.» (C-5).

«Sería buen, potenciar una red de trabajo e información impulsada por las instituciones encargadas del máster. La red podría contener no sólo información sobre posibilidades de trabajo, sino también intercambio de experiencias en el trabajo en género, que se esté realizando por parte incluso de otras personas que han participado en ediciones anteriores, intercambio de documentos interesantes, etc.» (C-9).

«Me parece muy importante que desde el propio master se pueda favorecer la mayor comunicación y el contacto entre las alumnas, porque allí estamos perdiendo mucho potencial. En nuestra promoción lo mantenemos porque nos interesa, nos apetece, nos lo hemos trabajado. Pero, por ejemplo, las experiencias como las de Genera o de Projecta, si hubiesen tenido un apoyo desde el master, hubiesen salido mejor hacia delante; se favorecerían más los debates y los encuentros, los intercambios, sobre qué problemas has tenido una vez que estás en el ámbito laboral, qué dificultades, cómo podemos aunar el trabajo que hacemos... porque estamos muy dispersas, en muchos sitios pero no nos encontramos» (E18).

«Hay muchos contactos que nos da el Master, de las compañeras, o a través de las profesoras. Pero creo que esta red debería ser más grande. Que deberíamos conocernos entre todas las ex-alumnas, para que cuando vayas a algún país, sepas quien está allí y quien te podría dar un montón de información útil. Las redes también se pierden mucho, y se debería dinamizarlas con los encuentros, en los blogs o en los encuentros virtuales, etc.» (E19).

10. Garantizar la continuidad del programa

Por último, se destacan las reflexiones de las personas que han participado en la presente investigación sobre el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo», y que en el momento actual, en una incertidumbre respecto a la próxima edición del Magíster en Género y Desarrollo, han pedido la revalorización y el reconocimiento de su importancia. La institucionalización y la sostenibilidad del programa es un desafío de relevancia que debe debatirse y superarse, ya que el programa merece la pena continuarse:

«Desearía que este programa continuara en el futuro, en sus características es único en España y ofrece muchas garantías de futuro profesional y también de crecimiento personal» (C-8).

«Considero que el master es un instrumento esencial en la política de la Cooperación Española y creo que se debería realizar un esfuerzo para que las ediciones se lleven a cabo de forma regular» (C-25).

«Espero que el Programa continúe porque es una muy buena formación para profesionales en el tema, y que luego den un gran aporte en sus trabajos y en el cumplimiento de los derechos de las mujeres» (C-14).

BIBLIOGRAFÍA

Informes y otros documentos:

Con carácter de reconocimiento y agradecimiento nos gustaría resaltar las siguientes colaboraciones en el proceso de recogida de información y de documentación sobre el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo»:

- Los documentos y las bases de datos sobre el Magíster en Género y Desarrollo facilitados por el ICEI, y sobre todo el apoyo y la ayuda inestimable recibidos por parte de Begoña Leyra Fatou, actual coordinadora del Magíster en Género y Desarrollo.
- La información y las bases de datos facilitadas por Verónica Villalba, ex-alumna del VII Magíster en Género y Desarrollo, que inició el proceso de sistematización sobre el Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo» durante su pasantía en el Instituto de la Mujer de España (2006).
- La documentación y la información facilitada por el Centro de Documentación del Instituto de la Mujer, y sobre todo por el apoyo cordial brindado por su personal en la localización de los folletos, los informes institucionales y las pasantías del alumnado, así como las tesinas del master del Programa de Formación «Mujeres y Desarrollo».

Referencias bibliográficas:

ARIAS CAREAGA, Silvia y MOLINA BAYÓN, Estefanía (coords.), (2006): *Universidad y cooperación al desarrollo*, Universidad Autónoma de Madrid: Colección Cuadernos Solidarios 1, Madrid.

ARIAS CAREAGA, Silvia y MOLINA BAYÓN, Estefanía (2008): *Universidad y cooperación al desarrollo*. La experiencia de las Universidades de la Ciudad de Madrid. La Catarata, Madrid.

BUSTELO RUESTA, María (1999): «Políticas Públicas de Igualdad de Género en España: evolución y evaluación», en: Ortega, M., Sánchez C. y Valiente, C. (coords). *Género y ciudadanía. Revisiones desde el ámbito privado*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, pp. 367-389.

BUSTELO RUESTA, María (2004): *La evaluación de las políticas de igualdad de género en España*, La Catarata, Madrid.

CARBALLO DE LA RIVA, Marta (coord.), (2007): *Género y Desarrollo. El camino hacia la equidad*, IUDC-La Catarata, Madrid.

CIRUJANO CAMPANO, Paula (2005): *La estrategia demorada: género y cooperación internacional en España*, La Catarata, Madrid.

CORTINA Adela (coord.), (2003): *Género en la Cooperación al Desarrollo: una mirada a la desigualdad*, ACSUR- Las Segovias, Madrid.

http://www.acsur.org/IMG/pdf/una_mirada_a_la_desigualdad.pdf.

FRERES, Christian y CABO, Carlos (2003): *Universidades de la Comunidad de Madrid y la Cooperación al Desarrollo*, Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Consejería de Servicios Sociales, Colección de Documentos Técnicos 2, Madrid, http://www.cecod.net/Informe_aieti.pdf.

GIL RUIZ, J. M. (1996): *Las políticas de igualdad en España: Avances y retrocesos*, Universidad de Granada, Granada.

GALVANI FORESI, Victoria (2000): «La Agencia Española de Cooperación y la igualdad de género en la ayuda oficial al desarrollo», *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 6, pp. 43-57.

GALVANI FORESI, Victoria (2001): «El enfoque de género en la cooperación internacional española y la ayuda oficial al desarrollo», *Cooperación internacional*, nº 6, pp. 99-110.

Instituto de la Mujer (2004): *Programa de Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo»*, Instituto de la Mujer, Madrid.

MOLINA, Estefanía y SAN MIGUEL, Nava (coords), (2009): *Nuevas líneas de investigación en género y desarrollo*, Colección Cuadernos Solidarios 3, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

MOLINA, Estefanía y SAN MIGUEL, Nava (coords.), (2009): *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres: África y América Latina*, Universidad Autónoma de Madrid, Colección Cuadernos Solidarios 4, Madrid.

PERONA LARRAZ, Pilar (2006): *Globalización, género y desarrollo: pasado y apuntes para el futuro*, Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid.

VILLA BERGMAN, Selma (2007): Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en la Cooperación Española. Estudio de caso del Programa de Formación en Cooperación Internacional «Mujeres y Desarrollo» (1989-2006), tesina VII Magíster en Género y Desarrollo, ICEI de la UCM-Instituto de la Mujer, Madrid.



Colección Cuadernos Solidarios

5

La formación superior y la investigación especializada en Género y Desarrollo son herramientas clave para el establecimiento de nuevos paradigmas igualitarios así como para el diseño y evaluación de políticas. Poder contar con la generación, transferencia e intercambio de conocimientos además de buenas prácticas socialmente relevantes para el desarrollo y el alivio del sufrimiento humano es imprescindible para los distintos actores de la cooperación, especialmente para las comunidades académicas y científicas.

Esta tercera publicación se centra en diversas reflexiones a modo de balance y propuestas –la gran mayoría procedentes de América Latina– en torno a los estudios de formación de posgrado en el ámbito de Género y Desarrollo. Su objetivo es el de visibilizar y dar difusión sobre el impacto que tiene, entre otros, en los recursos humanos a través de la profesionalización de personal investigador, técnico y de liderazgo político y social.

En definitiva, este análisis es un paso hacia delante en la consolidación y fortalecimiento de las Políticas de Igualdad y de Cooperación Internacional para el Desarrollo en el que desde la educación superior y especializada, se potencia para lograr un mundo más justo e igualitario.