



▪ *Wilhelm von Humboldt*, Alemán 1767 - 1835 | Sustituyó la educación corporativa por un sistema general que estuviera disponible para todos, sin ningún tipo de exclusión. Fundador de la idea moderna de Universidad.

Doctorados en ciencias sociales: epistemologías y políticas de inclusión*

Doutorados em ciências sociais: epistemologias e políticas de inclusão

Doctorate studies in social sciences: epistemologies and policies of inclusion

Rocío Rueda Ortiz** y Mónica Ríos García***

Este artículo analiza los doctorados en ciencias sociales y la política de educación superior inclusiva en América Latina. Entre los hallazgos se destacan: la tensión entre una política que invoca la inclusión como reconocimiento de la diversidad en medio de políticas de competitividad y eficiencia, y la retórica de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en medio de modelos disciplinares. Concluye con la necesidad de unas ciencias sociales que cuestionen su estatus y “normalidades”, y dialoguen con otras ciencias y actores como una vía de democratización e inclusión social.

Palabras clave: doctorados, ciencias sociales críticas, política educativa, inclusión, epistemología, interdisciplinariedad.

Este artigo analisa os doutorados em ciências sociais e a política de educação superior inclusiva na América Latina. Entre as descobertas se destacam: a tensão entre uma política que invoca a inclusão como reconhecimento da diversidade em meio de políticas de competitividade e eficiência, e a retórica da interdisciplinaridade e a transdisciplinariedade em meio de modelos disciplinares. Conclui com a necessidade de umas ciências sociais que questionem seu status e “normalidades”, e dialoguem com outras ciências e atores como uma via de democratização e inclusão social.

Palavras-chave: doutorados, ciências sociais críticas, política educativa, inclusão, epistemologia, interdisciplinaridade.

This article analyzes doctoral studies in social sciences and policies of higher education in Latin America. The most representative findings are the tensions between policies which appeal to inclusion as the recognition of diversity amid policies of competitiveness and efficiency, as well as the rhetoric of interdisciplinarity and transdisciplinarity among disciplinary models. It concludes by stating the need for social sciences which examine their own position and “normalities,” and that establish dialogues with other sciences and participants as a pathway towards democratization and social inclusion.

Key words: doctorate studies, critical social sciences, education policies, inclusion, epistemology, interdisciplinarity.

* Este artículo se basa en un estudio de factibilidad desarrollado en el 2014 para la formulación de un doctorado. Hizo parte del proyecto “Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges)”, adelantado por la Universidad Central en el marco de la Iniciativa Neerlandesa de Desarrollo de Capacidades en la Educación Superior (Niche) y financiado por la Organización Neerlandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior (Nuffic) de los Países Bajos (2011-2015).

** Profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y profesional del área Medienpädagogik del Landesmedienzentrum, Stuttgart (Alemania). Doctora en Educación y Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación. E-mail: rruedaortiz@yahoo.com

*** Vinculada con la Red Nacional de Información de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas de Colombia. Economista de la Universidad Central, Bogotá. E-mail: monica.rios.garcia@gmail.com

original recibido: 01/02/2016
aceptado: 08/03/2016

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 45–63

El contexto del estudio

En el 2014 el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) presentó a la Presidencia de la República de Colombia la propuesta de un “Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior, en el escenario de la paz”, donde se plantea entre sus diez grandes temas, la educación superior inclusiva como medida para asegurar el acceso y permanencia en dicho nivel de diversos sectores de la ciudadanía antes marginados¹. De manera más amplia, dicha política toca asuntos de calidad, diferencia cultural y democratización del conocimiento en la sociedad. De ahí que los doctorados en ciencias sociales estén llamados a aportar a dicho debate y a transformar modelos culturales homogéneos y excluyentes.

En el monográfico No. 41 de *NÓMADAS* se abordó justamente el tema de los *Trayectos y posibilidades de las ciencias sociales*. En este *dossier* se discute sobre “la manera en que se han configurado las ciencias sociales en América Latina, desde las luchas, los sometimientos, las violencias y las resistencias” (*Nómadas*, 2014: 9), y sobre la importancia de visibilizar problemáticas y posibilidades para “abrir las ciencias sociales” y superar las visiones disciplinares que las han caracterizado y que han sido cómplices de la marginalización de sujetos y saberes. Así, se invocan unas ciencias sociales críticas para la producción colectiva de conocimiento.

En este contexto nos propusimos indagar las propuestas de formación doctoral en ciencias sociales en la región y los modelos epistemológicos que las sustentan, así como las políticas de inclusión en la educación superior. Las fuentes primarias corresponden a los documentos impresos y digitales de los programas de doctorado en Colombia y América Latina, donde apa-

rece su fundamentación-enfoque teórico, estructura curricular y contenidos, objetivos y perfil de egresados; también se revisó literatura secundaria sobre educación superior y posgrados² y la política de educación superior inclusiva. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a seis personas, dos expertas en política pública en educación superior y cuatro académicos colombianos de las ciencias sociales³. En primera instancia, se presenta una revisión de la política de educación superior inclusiva en Colombia y América Latina. Seguidamente se describe la oferta de programas de doctorado en ciencias sociales en la región y sus epistemologías y enfoques de producción de conocimiento. Finalmente, se discuten los resultados y se presentan las conclusiones.

La política de educación superior inclusiva

En el marco de acción de Dakar, desde el 2000, “la educación para todos” se convirtió en la gran apuesta mundial (Unesco, 2013). La meta de la cobertura en educación se complementó con la de calidad como medio para resolver la inequidad y la desigualdad. En la educación superior significó superar las políticas compensatorias, “no era suficiente plantear en términos formales el principio de igualdad de oportunidades si continuaba la desigualdad en las condiciones” (Pedroza y Villalobos, 2009: 36). Así, el enfoque de inclusión adoptado en América Latina tiene el reto “de transitar más allá de propuestas axiológicas y de ciertas adaptaciones del entorno y del currículo” (Ocampo, 2014: 5). En la actualidad, como señala Fuentes, existe

[...] una tendencia global en la cual se encuentran en ejecución cinco mega proyectos que reúnen por lo menos entre 50 y 60 universidades, la mayoría de ellas de América Latina y el Caribe y en menor medida universidades europeas

y asiáticas, cuyo objetivo es incorporar y transversalizar la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior (IES). (2014a: 3)

En Colombia, las políticas inclusivas se dirigieron inicialmente a la población en condición de discapacidad y luego se fueron extendiendo a otras poblaciones minoritarias, especialmente en los niveles de educación primaria y secundaria en el contexto de la Constitución Política de 1991, la Ley 30 de Educación Superior de 1990 y la Ley 115 de 1994. En Argentina, a través de la Ley 25573 del 2002; en Brasil, con la Resolución 3284 del 2003 del Ministerio de Educación, se resuelve que las condiciones de accesibilidad para las personas con deficiencias será requisito para la autorización, reconocimiento y acreditación de las universidades; en Paraguay, a través del Decreto 2847 de la Ley 5136 del 2013, se reglamenta el cumplimiento efectivo de los principios de integralidad, equidad e inclusión de todos los alumnos con necesidades específicas, desde la educación básica hasta el nivel universitario. Por su parte, la Pontificia Universidad Católica de Chile (2013) publicó una serie de recomendaciones curriculares sobre el acceso a la educación superior de la población en condición de discapacidad sensorial o motora.

Otros avances en la región se encuentran en el marco de las políticas de acción afirmativa, “en Brasil las organizaciones afrodescendientes han presionado más a las universidades públicas para que desarrollen programas de inclusión, otros programas, como las universidades indígenas, han tenido mayor desarrollo en México y Bolivia” (Chan *et al.*, 2013: 132). Argentina cuenta con un subprograma de becas para alumnos de comunidades indígenas; en Bolivia existen cuatro universidades indígenas, en Venezuela se ha implementado un sistema de becas y también se han diseñado programas desde un enfoque indígena (Pedroza y Villalobos, 2009).

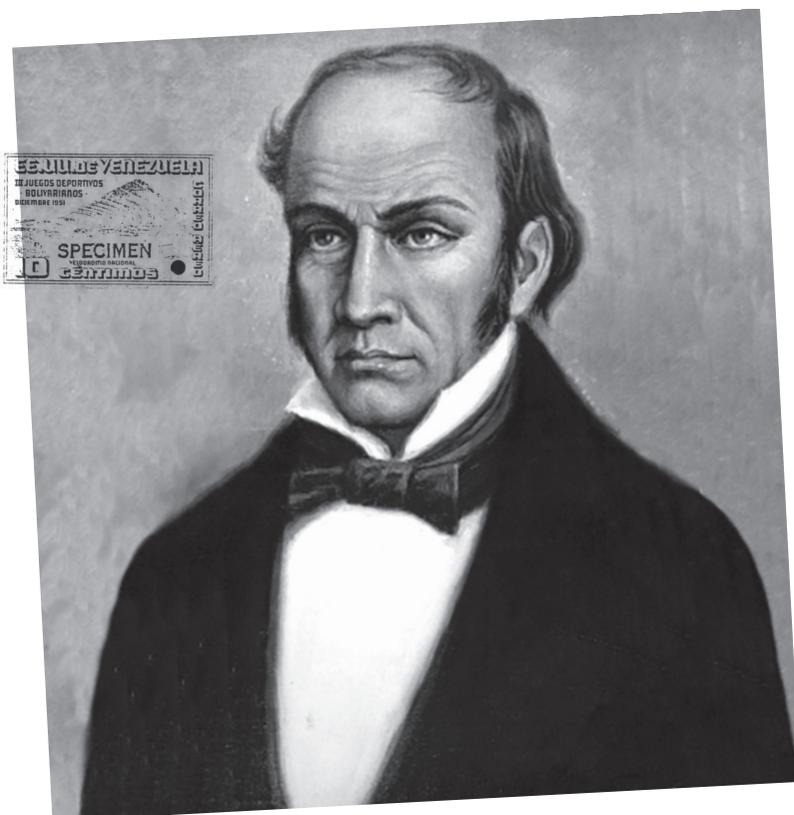
En lo que se refiere al enfoque de género, si bien no hay inequidad de género en el acceso a la educación en la región, la estrategia requiere ir más allá de garantizar dicho acceso al sistema educativo y resolver asuntos de reconocimiento. Al respecto, el movimiento feminista ha insistido en la necesidad de generar medidas que garanticen una equidad efectiva: “[...] resulta necesario visibilizar los nudos críticos para alcanzar la equidad entre hombres y mujeres en este ámbito, y fomentar

estrategias de intervención que intenten corregir las inequidades observadas” (Araújo, 2006: 207).

En la Política de Educación Superior Inclusiva del 2013 del Ministerio de Educación (MEN) de Colombia, aparece una noción de *diversidad* que amplía la noción de *inclusión* de años anteriores, y propone educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico, más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados” (MEN, 2013: 30). Esta definición desde la política coincide con el debate reciente sobre la interseccionalidad⁴ que tensiona y complejiza la noción de *inclusión*, incluyendo variables de clase social, raza, región, edad, profesión, etcétera. Esto, a su vez, lleva a cuestionar los parámetros de normalidad y anormalidad impuestos de manera hegemónica en las sociedades. Estos debates, si bien no se han logrado incorporar efectivamente en la formulación de la política, son un contexto muy interesante para el ejercicio ciudadano y para la discusión académica sobre las características de unas ciencias sociales críticas.

En el marco de dicha política, el MEN plantea una serie de acciones estratégicas con el fin de incorporar el enfoque de género en la educación inclusiva como categoría de análisis, específicamente en el acceso, la permanencia, la pertinencia y la calidad. Esta política se fundamenta en seis pilares: la participación, la pertinencia, la diversidad, la calidad, la interculturalidad y la equidad. A la vez, define cinco grupos, tradicionalmente minoritarios, por focalizar: personas en situación de discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, los grupos étnicos, la población víctima del conflicto armado, la población desmovilizada en proceso de reintegración y la población habitante de frontera. Sobresale aquí el interés del MEN por visibilizar a la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales (LGBTI), a partir de la diversidad y de sus particularidades y no sólo desde el enfoque de género.

Por su parte, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), en el 2014 presentó una propuesta para el diseño de una política pública de educación superior de calidad proyectada al 2034, que adiciona el concepto de *universalidad*, entendido como “el acceso a la educación superior de todas las personas que tienen la motivación y la preparación suficiente, y supone utili-



▪ Simón Rodríguez, Venezuela 1796 - 1854 | Propuso enseñar con justificación y razón, sin autoritarismo. El estudiante debe preguntarse el por qué de los acontecimientos.

zar diversas formas de intervención para garantizar este derecho” (CESU, 2014: 95). Al mismo tiempo, desde el MEN, el CESU y otras instancias de política, se habla de consolidar un sistema de educación superior para un país competitivo y que aporte a la construcción de la paz⁵.

En efecto, el MEN establece para el periodo 2014-2018 como una de las líneas estratégicas del Plan Nacional de Desarrollo, el acceso, la calidad y la acreditación de la educación superior, para lo cual se “establecerán los incentivos para que las Instituciones de Alta Calidad aumenten en cobertura y que el resto de las instituciones avancen en la acreditación institucional y de programas” (MEN, 2014: 18). De esta manera, entran en escena, de forma aparentemente coherente, discursos sobre “alta calidad”, “acreditación institucional” y los de inclusión, equidad y diversidad en la educación superior.

Sin duda, es un avance que desde el MEN se incentive una política de educación superior centrada en el concepto de *diversidad*, y más allá de la ampliación de cupos universitarios. Como señalan Carrillo y Garay, a partir del 2012

[...] empezamos a movilizar una serie de conceptos que nos permitieran abrirnos un poquito el espectro, salirnos del enfoque poblacional y empezar a trabajar desde una perspectiva muchísimo más abierta y realmente desde donde nosotros, a partir de la política pública pudiéramos potenciar todo lo relacionado con la diversidad entendiendo y protegiendo las particularidades⁶.

En este marco, se construyó el índice de inclusión para la educación superior⁷, que integra una noción de calidad en relación con la inclusión de la diversidad, la formación ciudadana y para la paz⁸. Para ello, ha sido de gran importancia la participación de diversos actores sociales que demandan escenarios, recursos, acciones y estrategias particulares.

Pero esto se produce en un ambiente de tensión dentro de las mismas políticas que se formulan desde el MEN. Por una parte, en relación con los actores sociales, porque unos y otros tienen historias de luchas diferentes; algunos han logrado ciertos reconocimientos sobre los cuales quieren avanzar, otros están en otro momento de luchas, por lo cual no es fácil que todos se sientan afines a la noción de *educación inclusiva*. En esto coinciden tanto quienes desde el MEN adelantan la política, como académicos vinculados con temas de género y movimientos sociales⁹. Por otra parte, consideramos que la noción de *inclusión* suele caer en la retórica economicista de integrar grupos poblacionales marginales a una forma de vida a tono con los cambios económicos actuales y con lo que el mundo globalizado nos exige, pero no debate el conocimiento como instrumento de poder y de política que valida unos saberes e invalida otros, y, con ello, a sujetos, saberes y prácticas sociales que no se adaptan al modelo hegemónico. Esto es, la noción de *inclusión* enfrenta esta paradoja de resonar con un modelo económico al cual le interesa integrar todo lo útil al mercado, y, al tiempo, responder a la demanda de larga data de grupos y actores sociales que han estado marginalizados.

De hecho, en las mismas décadas (1990-2000), tanto la Organización Mundial de Comercio (OMC) como el Banco Mundial (BM) declaran la educación no sólo importante para el desarrollo económico de los países, sino como un bien sujeto a las leyes del mercado. Así, “el Banco Mundial, como fuente de financiamiento, se permite sugerir políticas educativas para que los países de bajo y mediano ingreso puedan acelerar el crecimiento económico” (García, 2015: 82). Desde estos lineamientos se inscriben criterios de calidad y acreditación institucional de la educación superior, vinculados con la competitividad, y una noción de la *universidad corporativa*, que privilegia los conocimientos generadores de rentabilidad. En este contexto, corremos el riesgo de que campos como la filosofía, las artes, y otras áreas de las ciencias sociales y las humanidades, tiendan a ser suprimidas de la formación universitaria (Nussbaum, 2015).

En efecto, se trata de un escenario de avances en la región, pero en medio de tensiones y paradojas. En especial, la hegemonía de discursos económicos globales y multilaterales que marcan el horizonte de políticas educativas nacionales obliga a los Estados a jugar con reglas de indicadores y *rankings* internacionales. Éstos entran en contravía de propuestas por la diversidad, la inclusión, la democratización y la paz. Así, el mundo educativo tiende a definirse por resultados, logros útiles, criterios de productividad y de mercado, que bajo la retórica de la calidad y la excelencia (quién no estaría de acuerdo con éstas) ponen en jaque hoy a las ciencias sociales, los saberes críticos y a la Universidad misma, como espacio autónomo de producción de conocimiento, pues éstos, como la cultura, se mercantilizan bajo la lógica del actual capitalismo (Rueda, 2008). ¿Cómo abordan las ciencias sociales estas problemáticas desde sus objetos de estudio? Veamos lo que encontramos en los programas de doctorado de la región.

Programas de doctorado en ciencias sociales en Colombia y América Latina

En términos epistemológicos, nos interesó revisar los doctorados en ciencias sociales que asumen perspectivas críticas, en la medida en que esperamos encontrar allí resonancias con el debate de la inclusión, la diversidad y la equidad que están planteando las políticas de

educación superior. El carácter crítico está dado, entre otros, por el cuestionamiento a las políticas esencialistas de la identidad, los modelos hegemónicos de producción y validación de conocimiento, la preservación del orden y las jerarquías establecidas tanto entre las disciplinas como entre los sujetos sociales, la lógica de consumo y mercado del actual capitalismo, los modelos universales y eurocéntricos de conocimiento científico. A este posicionamiento han contribuido, entre varias más, tanto las políticas y filosofías de la diferencia y del posestructuralismo, las académicas feministas, el movimiento feminista y, en general, los estudios de género, el posmarxismo, los estudios culturales latinoamericanos, los estudios del lenguaje, los estudios pos-decoloniales, las teorías de la complejidad, como también la vigorosidad de nuevos movimientos sociales y formas creativas de organización colectiva, de arte y activismo que hacen resistencia a modelos hegemónicos, a veces en negociación con la institucionalidad estatal y con la academia¹⁰. En suma, consideramos que las ciencias sociales críticas asumen que la producción de conocimiento social es un fenómeno ético y político y que requiere superar miradas unidisciplinarias, normalizadoras, sobre la realidad social.

Los programas de doctorado en ciencias sociales en Colombia

En el 2014, bajo la categoría *Ciencias Sociales y Humanidades* del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) del MEN, encontramos 63 doctorados a nivel nacional¹¹. De estos programas, se escogieron aquellos con un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar explícito en su presentación, como un criterio básico para unas ciencias sociales críticas¹²; como resultado, se revisaron 22 programas repartidos entre instituciones de carácter público y privado y por ciudades como se muestra en las tablas 1 y 2.

Tabla 1
Tipo de universidades

Tipo de institución	Total	Participación porcentual
Privada	15	68 %
Pública	7	32 %

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2
Distribución de programas por ciudad

Ciudad	Total
Bogotá	9
Medellín	5
Manizales	3
Barranquilla	2
Cajicá	1
Cali	1
Tunja	1
Total general	22

Fuente: elaboración propia.

Esta muestra se corresponde con la tendencia general del país, donde la oferta académica de doctorados en ciencias sociales se produce principalmente desde las universidades privadas y se concentra en dos ciudades capitales: Bogotá y Medellín. Sobresale, no obstante, el caso de la oferta desde Manizales.

La mayoría de los doctorados se denomina, según la clasificación del SNIES y Colciencias, como: *ciencias sociales y humanas, ciencias sociales, ciencias humanas, humanidades*. En la presentación de los programas aparece la interdisciplinariedad y en algunos la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, sea como punto de partida o de llegada, pero no hay unidad sobre lo que se entiende por estos enfoques. En muchos casos se alude a la globalización y a la necesidad de estar a la vanguardia de los cambios que ésta ha producido, como el contexto y origen de las transformaciones. Algunos optan por darle una singularidad desde un campo problemático-temático específico, por ejemplo: lenguaje y cultura, bioética, estudios territoriales, niñez y juventud. Los programas que en principio aparecen como disciplinares también tienen como horizonte la interdisciplinariedad. No obstante, se trata de la articulación entre diferentes disciplinas *a posteriori*, pues éstas se presentan como separadas entre sí.

La interdisciplinariedad en algunos doctorados se refiere al diálogo entre las disciplinas para abordar temáticas-problemáticas concretas y, en otras, hay un marco epistemológico que parte de reconocer la complejidad de lo social y, por lo tanto, el carácter fragmentario del saber disciplinar para abordar los

problemas en su complejidad. Por ello, se proponen avanzar en la construcción de metodologías, marcos e instrumentos conceptuales y técnicos adecuados para análisis sociales comprensivos. En la mayoría de casos, la interdisciplinariedad se establece con disciplinas del campo de las “ciencias sociales y humanidades”.

El diálogo con otras ciencias y artes tiene menor presencia en los doctorados; sin embargo, existen algunas propuestas en esta dirección. Un doctorado en “Lenguaje y Cultura” propone un enfoque transdisciplinar entre ciencias sociales, humanas, artes y ciencias naturales¹³.

En algunos doctorados la interdisciplinariedad viene en principio dada porque en el programa confluyen diferentes facultades y se observa un esfuerzo institucional por aprovechar los acumulados de las facultades para proponer un programa que las integre. Cómo se materializa la interdisciplinariedad en el desarrollo del programa y su efecto en las disciplinas mismas y en las investigaciones doctorales de los estudiantes es un asunto que sería interesante profundizar.

En menor proporción, la interdisciplinariedad se origina alrededor de uno o varios problemas sociales desde los que se articulan las líneas de investigación que sustentan los doctorados. Aquí juega un rol importante el reconocimiento y clasificación de los grupos en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). En este sentido, se observa que los institutos o centros de investigación lideran los programas de doctorado, pues allí se encuentran los profesionales con mayor nivel de formación académica y experiencia investigativa, lo cual, además, es criterio para su acreditación.

De otro lado, encontramos que las categorías *cultura, sujeto, poder y sociedad* son comunes y transversales a la mayoría de los programas. Se evidenció también una tendencia en algunos doctorados a ofrecer, en el último semestre, seminarios (o coloquios) donde se proponen diálogos entre las ciencias sociales, las ciencias naturales y el arte; con este último campo sucede algo más excepcional, y se trata de una asignatura donde estudiantes y profesores intentan establecer dichos puentes.

Son muy pocos los doctorados que se asumen como transdisciplinares de partida, y tampoco hay unidad sobre su definición. Algunos parten de un enfoque



■ *Mary Anning*, Inglaterra 1799 - 1847 | Paleontóloga autodidacta, desempeñó un papel fundamental en la consolidación de la paleontología como una nueva disciplina científica.

interdisciplinar con la transdisciplinariedad como horizonte, y privilegian el tratamiento de problemáticas específicas con efectos a nivel local y en prácticas concretas. Para otros programas, se trata de la formulación de políticas públicas dentro de su objeto de estudio, y orientan los procesos de toma de decisiones y el diseño y puesta en marcha de los programas y proyectos en el país y la región.

La transdisciplinariedad aparece desde ya como un objetivo a largo plazo y un horizonte de reflexión e investigación que permita en el futuro integrar las diferentes metodologías de investigación en género implementadas en esta línea. (Presentación Línea de Género, Doctorado en Humanidades, revisado en octubre del 2014)

Los doctorados con líneas en estudios de género tienen sublíneas de investigación derivadas de sus grupos con enfoques interdisciplinares-multidisciplinares-interseccionales¹⁴, donde temas como las

desigualdades sociales y culturales en torno a marcadores de diferencia como el género, la clase social, la etnicidad o la juventud son objeto de estudio. Esto es, en este campo es prácticamente “natural” hablar de interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. Del mismo modo, los doctorados con líneas en estudios culturales (latinoamericanos) muestran abordajes que traspasan las disciplinas desde nociones de *cultura*, *poder*, *política* y *subjetividad*. En ambos casos se da un valor importante a los movimientos sociales en las ciencias sociales. En estos programas las sublíneas de ciencias, tecnologías y culturas suponen también objetos de estudios interdisciplinares y transdisciplinares.

En suma, por una parte, como plantea Arango (2014), los doctorados apuestan porque la formación epistemológica y los planteamientos interdisciplinares y transdisciplinares sean alrededor del análisis y debates sobre problemas sociales contemporáneos que amplíen y fortalezcan la comunidad de investigadores a nivel local y nacional. De otra parte, se percibe, sin embargo, que en muchos programas las disciplinas mantienen sus campos y definiciones y no hay transformaciones ni aperturas reales entre éstas, tendencia ya destacada por Sánchez, Serna y Rozo (2005).

Los doctorados con líneas de género y en estudios culturales tienen de partida un enfoque interdisciplinario, condición que constituye su riqueza y valor heurístico en contextos teóricos y prácticos, pero con dificultades institucionales. Como lo denuncia López: “[...] desde hace varios años venimos hablando mucho de interdisciplinariedad en el país, pero las estructuras universitarias en las áreas de Ciencias Sociales y Humanas siguen siendo marcadamente disciplinares en su organización burocrático-institucional” (2013, citado en Arango, 2014: 21)¹⁵.



■ John Stuart Mill, Inglaterra 1806 - 1873 | Añadió ideas nuevas respecto del papel de la educación en la no generación ni mantenimiento de las clases sociales y las diferencias salariales. Defensor de los derechos de la mujer.

Otra dificultad es la dinámica de las líneas y grupos de investigación donde priman las exigencias de productividad y financiación¹⁶ sobre el cuidado y sostenimiento de la apuestas interdisciplinares-multidisciplinares; así, no hay espacios curriculares para el trabajo conjunto entre profesores y estudiantes, y entre éstos y otros actores sociales no vinculados con la academia pero que son en “teoría” “sujetos” de estudio de las ciencias sociales críticas.

Programas de doctorado en América Latina

En el caso latinoamericano, inicialmente revisamos los países con las universidades más reconocidas en el *ranking* de la región: Brasil, Chile, México y Argentina, y que cuentan además con sistemas educativos con alta inversión pública. No obstante, en el proceso

de búsqueda y revisión de información, nos dimos cuenta de la importancia de integrar otros países que no están en las clasificaciones internacionales y que cuentan con propuestas novedosas para las ciencias sociales críticas¹⁷.

En total, se eligieron 51 programas¹⁸, por su carácter interdisciplinar y transdisciplinar, distribuidos en universidades públicas y privadas y organismos descentralizados¹⁹. A diferencia de Colombia, la mayoría de las universidades son de carácter público, y se destaca la participación de organizaciones intergubernamentales regionales autónomas, como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), y de organismos descentralizados de interés público, como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), en la formulación de programas de doctorado. La oferta de programas en Brasil, México y Argentina es cuantitativamente superior a la de otros países de la región, al parecer son los Estados de mayor atracción académica para los/as colombianos/as y, en general, los/as latinoamericanos/as²⁰.

Una primera tendencia sobresaliente es que, así como en Colombia los doctorados se inscriben en las categorías de *ciencias sociales y humanas, ciencias sociales, ciencias humanas, humanidades*, algunos poseen una especialidad, por ejemplo, ciencias sociales en estudios andinos, en desarrollo sostenible, en acción colectiva, conflictos y Estado, en transformaciones de América Latina.

Como segunda tendencia aparecen nominaciones a campos que se han consolidado en las ciencias sociales de la región: en estudios latinoamericanos, en medio ambiente y desarrollo, en medio ambiente y sociedad, en estudios cultura-



■ Harriet Taylor Mill, Inglaterra 1807 - 1858 | Filósofa feminista, defendió los derechos igualitarios entre hombres y mujeres en la educación, el matrimonio y ante la ley.

les latinoamericanos, en historia de América Latina y el Caribe y en estudios andinos. En varios programas se abordan problemáticas específicas: cambios en la relación entre actores y proyectos políticos surgidos en la crisis de los regímenes neoliberales en la región andina; la globalización, las migraciones y las desigualdades en procesos de transnacionalización y transculturación; las relaciones multiescalares entre lo nacional, lo regional y lo transnacional; los enfoques de género, subjetividades y ciudadanías; las desigualdades de género y sus manifestaciones políticas, económicas y sociales; los procesos de diversos sujetos en los que se producen y se resisten formas de exclusión, violencia, racismo, sexismo y homofobia.

Otros doctorados, desde su nominación, destacan su carácter transdisciplinar y alternativo respecto de la epistemología tradicional de las ciencias sociales: Doctorado en Diálogo de Saberes, Agroecología y Nuevos Paradigmas de las Ciencias y del Desarrollo; Doctorado en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura; doctorados en estudios de género; Doctorado Multidisciplinario en Ciencias del Desarrollo; Doctorado Multidisciplinario de Cultura y Sociedad; Doctorado en Psicosociología de Comunidades y Ecología Social; Doctorado Transdisciplinario en Desarrollo Científico y Técnico para la Sociedad.

Varios programas tienen líneas de investigación en interseccionalidad, incluso en programas de origen disciplinar. En esta línea también hay doctorados en antropología social que ofrecen un enfoque interseccional a través de la línea de investigación “marcadores sociales de diferencia”, donde se aborda la producción social de la diferencia por medio de la articulación de categorías de raza, género, sexo, edad, clase, tanto desde el punto de vista de la configuración de sistemas de clasificación social como de cuerpos e identidades colectivas.

Existe una tendencia de doctorados que se nominan *interdisciplinares-multidisciplinares-transdisciplinares* con campos problemáticos específicos como género, procesos sociopolíticos emergentes, nuevas subjetividades e identidades en las sociedades latinoamericanas, estudios sociales y culturales.

En general, hay un interés en estos programas por contribuir al conocimiento de la problemática de la constitución del sujeto individual y colectivo contemporáneo en las redes de la cultura, la sociedad y la política. Así, aparecen con mayor frecuencia que en Colombia, líneas y enfoques de investigación sobre las problemáticas de la inclusión, el género, y los debates sobre las “nuevas subjetividades e identidades”. También sobresalen las líneas de investigación sobre pensamiento local, como el “pensamiento social brasileño” y los estudios sobre movimientos sociales latinoamericanos.

Un grupo sobresaliente de doctorados se ubica en el campo de los “estudios de sociedad y cultura” que destacan un posicionamiento crítico, éste pretende cuestionar las interpretaciones hegemónicas del or-



▪ *Augusta Ada Byron*, Inglaterra 1815 - 1852 | Primera científica de la computación en la historia. Previó las capacidades que una máquina tenía para el desarrollo de cálculos numéricos y acciones avanzadas.

den mundial contemporáneo y del lugar subordinado de América Latina. Se abordan en particular problemáticas del saber/poder como la que ofrece la crítica a la colonialidad y poscolonialidad latinoamericanas; las problemáticas de género y cultura en América Latina, la creación estética, arte y política; instituciones, interacciones sociopolíticas y políticas culturales; hegemonías y subalternidades. En otro grupo menor de doctorados afines aparecen las discusiones sobre biopoder, imperio, multitud, resistencias; raza, género y cultura y estudios *queer*.

Otra tendencia de doctorados son los que abordan la problemática del desarrollo sustentable. Éstos parten de una articulación entre temáticas de sociedad, tecnologías, ciencia, política y medio ambiente. Entre sus líneas de investigación aparecen la sostenibilidad, la salud de

comunidades, la cotidianidad de los grupos desfavorecidos, las nuevas formaciones subjetivas e identitarias, las nuevas formas de conocimiento y saberes, el entrelazamiento de sociedad y las nuevas tecnologías. También se observó en estos programas una articulación entre investigación e intervención social.

El Doctorado en Diálogo de Saberes, Agroecología y Nuevos Paradigmas de las Ciencias y del Desarrollo constituye un caso de interés en este estudio. Este programa se plantea de partida con un enfoque epistemológico crítico que rompe con los modelos de la epistemología representacional de las ciencias sociales. Se propone posibilitar la formación interdisciplinaria y transdisciplinaria para comprender la relación entre la ciencia y la sociedad como fenómenos complejos, multidimensionales e interculturales. Este programa se

plantea la creación de puentes epistemológicos entre la ciencia occidental moderna y los saberes locales y ancestrales de las naciones indígenas originarias. Sus líneas de investigación son, a saber: Gestión del Conocimiento: Revalorización e Innovación de Conocimientos y Prácticas Tecnológicas; Investigación Inter y Transdisciplinaria; Desarrollo Endógeno; Políticas Estatales para el Bien Vivir; Pluralismos y Políticas Desarrollistas. En esta misma línea se encuentra el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, que ya tiene cierto reconocimiento en la región por su vinculación con los movimientos indígenas y afrodescendientes.

Otro grupo de doctorados son aquellos que intentan abordar de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria la relación ciencia-tecnología-sociedad. Estos programas surgen del cruce de miradas disciplinarias, como la sociología, la economía y la historia de la ciencia y las tecnologías, con cuestiones específicas del mundo actual y de las sociedades iberoamericanas en particular. Entre estas cuestiones se destacan, por ejemplo, el papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo social y económico, la participación de los públicos en los desarrollos de conocimientos científico-tecnológicos, la gestión de los riesgos y sus implicaciones económicas, sociales y culturales, y las tecnologías alternativas. En algunos casos hay una línea en ciencia, tecnología y género. De igual forma, en algunos doctorados de género también se encuentra esta línea de investigación en ciencias y tecnologías.

Sobresale en algunos doctorados la inversión del Estado, a través de becas, incluso para estudiantes extranjeros, especialmente en países que han tenido una orientación de política social de izquierda. Se encuentran sintonías y resonancias de los programas con enfoques de género y de estudios culturales con los doctorados colombianos, aunque es evidente la mayor oferta de programas en estos temas fuera de Colombia. Asimismo, se destaca una mayor participación y reconocimiento de actores y movimientos sociales en la discusión de las ciencias sociales críticas en los programas de otros países latinoamericanos.

Discusión de resultados

Un asunto por considerar en el análisis de las propuestas de doctorado tiene que ver con las condiciones

para adelantar propuestas críticas y alternativas. Por una parte, los programas enfrentan el carácter ambiguo de las políticas de educación superior que invocan la inclusión y la diferencia como metas fundamentales y, al mismo tiempo, imponen criterios de calidad vinculados con la competitividad y el mercado, y, por otra, el cada vez más débil apoyo y financiación del Estado a la educación superior, asunto que en países como Colombia se observa con gran preocupación. De hecho, la financiación de los doctorados y la asignación de becas que permitan la dedicación a tiempo completo del estudiantado es uno de los problemas que se debería considerar en una política inclusiva y de calidad.

Como plantea Arango, la creación de doctorados enfrenta varios factores contradictorios:

Uno de ellos es el desarrollo de políticas educativas gubernamentales que buscan generar indicadores de educación superior acordes con patrones internacionales, desde una lógica liberal de compromiso decreciente del Estado con la educación pública. El diseño, administración y medición de los procesos de homogeneización de la investigación y de los nuevos estándares de productividad han fortalecido burocracias dentro de las instituciones estatales mientras en las universidades la gestión académica tiende cada vez más a imitar la gerencia empresarial, distanciándose de las prácticas académicas colegiadas que, en muchos casos, subsisten con pocos efectos reales sobre las decisiones que orientan el destino de las instituciones. (2014: 22)

Los doctorados retoman la experiencia y acumulado de grupos y líneas de investigación de experiencias de maestrías que constituyen un acumulado importante, pero enfrentan estructuras burocráticas centradas en las ciencias tradicionales, por una parte, y, por otra, las presiones de la productividad y la legitimidad del conocimiento en el sistema de ciencia, tecnología e innovación. Esto genera aislamiento y competencia interna por fondos de financiación y de publicación internacional. Así, temas de género, estudios culturales, poscoloniales y, en general, propuestas alternativas que introducen otros saberes y artes enfrentan con mayor rigor las estructuras unidisciplinarias, la falta de apoyo y el reconocimiento dentro y fuera de las universidades, y las estrecheces de la cuantificación que niega otros saberes no académicos.



■ Miguel Luís Amunátegui, Chile 1828 - 1888 | Promovió la educación superior femenina, mediante la cual las mujeres pudieran presentar exámenes y obtener títulos profesionales en las mismas condiciones que los hombres.

Encontramos que existen diversas definiciones sobre la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. A veces, incluso se usan de manera sinónima. No obstante, la retórica de la interdisciplinariedad ya es algo común y establecido tanto en los objetivos epistemológicos como en las propuestas curriculares, en el perfil de los estudiantes, incluso en los formatos administrativos. La *interdisciplina* se entiende en algunos casos como diálogo entre disciplinas para el abordaje de un problema social; en otros casos, como el análisis de un problema disciplinar con el apoyo de otras disciplinas de las ciencias sociales. La *transdisciplinariedad* da un paso más adelante. Para algunos implica la apertura a otros campos de saber por fuera de las ciencias sociales, como las ciencias naturales o el arte, de manera que los problemas sociales

son abordados complejamente por diversos saberes. La otra posición tiene que ver con abrir las ciencias sociales de la academia a los saberes de los actores y colectivos sociales. Los programas de doctorado revisados, en general, muestran una apertura hacia el diálogo entre las disciplinas y la construcción de objetos de estudio comunes; sin embargo, esta comunicación se refiere mayoritariamente a incluir nuevos aspectos o variables que serán analizados desde las disciplinas. La interdisciplinariedad o transdisciplinariedad entonces se posterga, o es un horizonte hacia el futuro. Como plantean Sánchez, Serna y Rozo: “[...] es entendible entonces cómo el contacto con otras disciplinas enriquece la mirada sobre el objeto de estudio, ‘descubriendo’ en él otras facetas o aspectos, pero sin intentar desplazarlo, reconfigurarlo o rastrear la trayectoria de su producción” (2005: 260).

No obstante, es también importante resaltar la tendencia (notablemente mayor en doctorados fuera de Colombia) de programas que están buscando las maneras de hacer efectiva esa transdisciplinariedad, “abriendo” la “legibilidad” entre las disciplinas, o su indisciplina (Castro-Gómez, 2002). En estos casos la categoría *cultura* es común a varios programas y se considera como campo de confrontación simbólica, de lucha por el control de significados y de negociación del poder social íntimamente enlazado con lo político, lo social, lo económico, lo epistémico y lo estético. Sobresalen, por una parte, los programas en estudios de género y los estudios culturales (latinoamericanos), y, por otra, los estudios de ciencia, tecnología y sociedad, los estudios ambientales y los que incluyen epistemologías complejas, ciencias naturales y arte, tal y como lo han analizado otras investigaciones (Klein, 2004; Uribe, 2012; Buquet, 2011; Alvarado y Pineda, 2014).

Los programas que consideran la transdisciplinariedad como un enfoque que va más allá de las disciplinas establecidas suelen hacer una crítica radical a la división *doxa-episteme* propia de las ciencias modernas, y proponen la integración de otros saberes y actores que han estado por fuera de las comunidades académicas. Generalmente estos programas integran la reflexión sobre colonialidad/modernidad, el pensamiento latinoamericano y los movimientos sociales. Se trata de lo que en los países del Norte, Klein denomina como un *propósito transgresivo*: “*the new discourse of transdisciplinarity is to renounce the logic of instrumen-*

tal reason by creating a more democratic discourse involving participation” (2004: 7), y que para los países del Sur consideramos tiene que ver con la tradición crítica del pensamiento latinoamericano y la crítica poscolonial sobre la necesidad de reconocer saberes propios e incluir aquellos saberes indígenas, campesinos, afrodescendientes dentro de la producción de conocimiento y la formación universitaria de nuestras universidades (Caravahlo y Flórez, 2014). En efecto, como señala Flórez: “[...] el paso de la disciplinariedad a la inter o transdisciplinariedad más que un imperativo es una necesidad política para poder refrescar el campo disciplinar, la investigación y para que esta se adapte a la complejidad de la realidad, para dejar de simplificarla” (entrevista, 2014). En Ecuador, Brasil y Bolivia se observaron más propuestas en esta dirección. En Colombia se encontró un doctorado con una línea con este enfoque.

No obstante, materializar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad no es fácil por el arraigo de las políticas de ciencia y tecnología nacionales en las disciplinas, lo cual ciertamente “fuerza” a mantener disciplinas tradicionales y otros saberes sociales fuera de éstas. En el nivel de doctorado parece haber más resistencias cuando no existe un camino recorrido en pregrados o maestrías. Sin embargo, se puede constatar que además de los estudios de género y los estudios culturales que ya tienen varias décadas en la región, están entrando los debates sobre epistemologías complejas y los estudios ambientales —y con éstos, los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS)—, los estudios *queer*, cuyas problemáticas parecen desplazar más radicalmente los límites disciplinares, institucionales y académicos. Estos programas exigen nuevas formas de interdependencia y co-

laboración en la producción de conocimiento, sobre lo cual se han dado pasos a través de los grupos y redes de investigación, así como una reconfiguración de categorías epistemológicas y culturales (aunque éste es un proceso más lento, más difícil y de largo plazo). En ese sentido, será muy interesante conocer los avances del proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal) sobre el campo “inclusión social y equidad en América Latina”, a través de su posgrado transnacional de creación reciente²¹.

De otro lado, es necesario insistir en que los doctorados en ciencias sociales críticas enfrentan toda la maquinaria de la producción del conocimiento del modelo Universidad-empresa actual. Sostener estos programas, abrir las ciencias, producir conocimiento con actores sociales no vinculados a la academia requiere de unas condiciones institucionales y una organización administrativa que sean capaces de



■ Rachel Holloway Lloyd, Estados Unidos 1839 - 1900 | Pionera en el campo de la química. Primera mujer estadounidense y segunda en todo el mundo, en obtener un título de doctorado en química.

estar a disposición de tales propuestas y al intercambio científico y social que exigen; pero también de enfrentar creativamente la exigencia del conocimiento útil y rentable que imponen los *rankings* nacionales e internacionales y el actual modo de producción capitalista y su lógica neoliberal. De hecho, dicha lógica tiende a prescindir de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, y a privilegiar una educación que produzca lucro por encima de una educación para una ciudadanía más incluyente. Esto, como se ha mencionado antes, paradójicamente, ¡en medio de políticas de inclusión para todos!

Por ello mismo, la política de inclusión de la educación superior debería tener en cuenta este escenario complejo, pues, sin duda, la diversidad, la equidad, la justicia social, la democratización de nuestras sociedades requieren de unas ciencias sociales críticas novedosas y alternativas que aborden dichas problemáticas de manera multidimensional. Esto implica que se establezcan las condiciones para el intercambio entre las ciencias, las tecnologías, el arte y la sociedad en su conjunto, así como la creación de redes locales, nacionales y regionales (académicas y ciudadanas) que fortalezcan su permanencia y la producción de conocimiento situado. Su enseñanza también requiere de propuestas pedagógicas que abran el espacio al pensamiento autónomo y emancipador, donde la pedagogía no se reduzca a la metodología o al currículo, sino que se reconozca su estatuto epistemológico en tanto dimensión misma de la producción de conocimiento en las ciencias sociales y en las retóricas legitimadoras en este campo (Álvarez, 2014).

En este sentido, las problemáticas sociales no son sólo objeto de estudio, sino parte de la propuesta pedagógica en los programas de formación doctoral (desde los criterios de selección de las/os estudiantes, el tratamiento de los contenidos y metodologías, hasta las relaciones de poder-saber y las jerarquías dentro de los currículos visibles y ocultos, donde, entre otras, se siguen transmitiendo estereotipos y prejuicios de género). Todo ello requiere un diálogo productivo (no eficientista) entre administraciones universitarias, políticas públicas estatales, académicos y colectivos y movimientos sociales y artísticos. En América Latina hay varios ejemplos de programas que se vienen implementando en esta dirección. En Colombia hay algunos intentos, especialmente desde líneas o grupos de in-

vestigación que están jalonando propuestas de este tipo, pero es un proceso bastante difícil y lento porque dentro de las mismas universidades se evade discutir estos asuntos y se ejerce poca autocritica sobre los modelos de las ciencias y los modelos pedagógicos que les acompañan. Adicionalmente, las estructuras académicas siguen privilegiando modelos disciplinares, como sucede, por ejemplo, en los concursos de plantas docentes. Obviamente también hemos de señalar que estos programas por más críticos y alternativos que se consideren, también han de superar la tentación de conservar sus campos como los únicos verdaderos, frente al surgimiento de nuevos temas, de nuevas orientaciones y de nuevos sujetos (por ejemplo, los estudios sobre masculinidades, los estudios *queer*, los estudios ambientales, entre otros).

Nuestro balance, por lo menos para Colombia, es que estamos frente a un momento que constituye una posibilidad fecunda para proponer programas de carácter transdisciplinar y críticos, donde se aproveche la experiencia hasta ahora acumulada en los estudios interdisciplinares, con sus mayores o menores diálogos y aperturas; el marco de una política de educación superior inclusiva que apenas se está poniendo en marcha y que nos invitaría a un mayor diálogo entre la academia y el Estado; y los encuentros de saberes con diversos actores y movimientos sociales que transgreden fronteras disciplinares, políticas y sociales. Adicionalmente, como plantea Fuentes (2014b), más temprano que tarde estos enfoques de política inclusiva harán parte de los procesos de autoevaluación y acreditación. Pronto se empezará a generalizar, por mandato del MEN, la medición del índice de educación inclusiva, y este será sin duda otro reto para las estructuras y prácticas educativas universitarias.

Conclusiones

Si bien existe una retórica extendida sobre la interdisciplinariedad y, en algunos casos, sobre la transdisciplinariedad, no hay claridad sobre su definición y lo que implica en términos epistemológicos y de su enseñabilidad. Se encontró mayoritariamente la tendencia de miradas disciplinares que amplían o enriquecen un objeto disciplinar, o profesionales de diversas disciplinas trabajando problemas sociales de manera colaborativa, más no propiamente un diálogo entre las ciencias sociales

que lleve a desplazamientos de los marcos disciplinares, ni a una reflexión sobre éstas y su constitución en Colombia y en la región. Pero, de otro lado, los problemas sociales contemporáneos se van adelantando a cualquier definición, mostrando los límites del conocimiento y la urgencia de abrirse a otros saberes. La transdisciplinariedad está encontrando una vía, a través del campo de los estudios de género y sexualidades, los estudios *queer*, feministas y de la interseccionalidad; los estudios culturales latinoamericanos; los estudios ambientales; y los estudios sociales de ciencia y tecnología. Todos representan un campo fértil para la creación de programas donde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad irán adelantando sus definiciones, aunque aún no sepamos cómo llamarlas y localizarlas. Incluso, como plantea Serrano (entrevista 2014), existen múltiples prácticas y experiencias que diversos actores sociales, artistas y académicos están realizando de tiempo atrás y que responden a las mismas preguntas críticas y transgresoras sobre los saberes, las ciencias, las categorías epistemológicas, que no pasan necesariamente por programas de doctorado y que se desconocen en el debate académico.

En este sentido, existen líneas y grupos de investigación en programas doctorales en América Latina que están realizando experimentos novedosos sobre cómo poner a dialogar las ciencias sociales, naturales, el arte y los saberes sociales desplegados en comunidades, movimientos y grupos que a su vez están intentando promover otras formas de construir lo colectivo y

de vivir juntos en la diferencia. En estos experimentos, donde juegan diversas epistemologías, políticas y actores, vemos semillas de unas ciencias sociales críticas que pueden complejizar las nociones y políticas de la inclusión y encontrar vías para pensar un país donde efectivamente sean posibles la justicia epistemológica y la ecología de saberes como lo han planteado, por ejemplo, Boaventura de Sousa Santos o Santiago Castro-Gómez, y así superar, por un lado, los modelos “normalizadores” y hegemónicos en las ciencias y la cultura, y, por otro, hacer frente a la tendencia a la mercantilización de la cultura y la educación superior. Esto implica tomar decisiones académico-administrativas que permitan sostener este tipo de propuestas y actuar creativamente en el marco de los procesos de autoevaluación y acreditación institucionales.

Como señalara Hoyos (2003), si apostamos por la transformación de las relaciones de poder, de civilidad, se requiere que la educación sea un lugar de promoción de una cultura del pluralismo, de la solidaridad, de la corresponsabilidad, de la aceptación de las diferencias, del diálogo y de la formación ciudadana, y a la vez sea una estrategia para impulsar las ciencias y las tecnologías, de modo que diversos conocimientos produzcan progreso social y justicia como equidad. Para ello, la producción de conocimiento de las ciencias sociales ha de potenciar prácticas emancipatorias que favorezcan procesos de inclusión con justicia social y la democratización efectiva de nuestras sociedades.

Notas

1. En particular, una “educación superior incluyente que tenga en cuenta a las minorías étnicas y grupos vulnerables, para todos los colores e ideologías; se fomentarán todas las modalidades de formación: técnica profesional, tecnológica y universitaria, y se trabajará para lograr la cobertura universal en el acceso” (CESU, 2014: 4).
2. Un vacío que anunciamos por adelantado de este estudio es que dada su corta duración no tuvo acceso a profesores o estudiantes de los programas de doctorado ni tampoco a un mayor conocimiento de su propuesta pedagógica y curricular o a las tesis doctorales, lo cual, sin duda, permitiría una mayor profundidad y contrastación de la información recogida.
3. En el sector oficial, en el MEN se entrevistó a Juan Felipe Carrillo y Xiomara Garay encargados de la política de inclusión, y en la Secretaría de Educación de la Gobernación de Cundinamarca a Piedad Caballero. Adicionalmente, se entrevistaron a los siguientes académicos: Juliana Flórez Flórez, profesora investigadora de la Universidad Javeriana, experta en temas de feminismo y movimientos sociales; Fernando Zamora Guzmán, consultor independiente y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, experto en el tema de educación rural; y José Fernando Serrano, consultor e investigador independiente en temas de género, masculinidades, feminidades, políticas públicas y derechos sexuales y reproductivos.
4. El debate de la interseccionalidad hoy novedoso tiene una historia heredera de los debates feminista y de género. Como señala Viveros (2014), en las últimas décadas, y por debates internos del movimiento feminista en torno al sujeto político del feminismo, se empezaron a pensar las articulaciones del género y la sexualidad con otras relaciones de dominación como la raza y la etnicidad, no sólo en forma de analogía sino de intersección, es decir, ilustrando la simultaneidad y consustancialidad de estas opresiones. Uno de los modelos teóricos y metodológicos más elaborados para pensar la articulación entre estos sistemas de opresión, es el conocido con el nombre de *interseccionalidad*. Ahora bien, como nos alertan Esguerra y Bello: “[...] el enfoque interseccional es muy potente para la investigación y transformación social, sin embargo, cuando se pone en tensión dentro del campo de la acción estatal, supone fuertes contradicciones pues se puede reducir a un concepto técnico de la administración pública para gobernar los grupos ‘diferentes’ dentro del Estado-nación” (2014: 29). En esa medida, la instrumentalización ha significado un despojo de las herramientas de lucha de los movimientos sociales y la confiscación de sus saberes emancipatorios y contrahegemónicos. Una compilación sobre los debates actuales de la interseccionalidad en la educación superior se puede observar en Zapata, García y Chan de Ávila (2013).
5. Por ejemplo, se crea el programa TransFórmate, que busca restituir las capacidades de las víctimas para que puedan competir e insertarse en el mercado laboral en igualdad de condiciones (Ministerio del Trabajo, 2014).
6. Entrevista realizada a asesores de Política de Educación Superior Inclusiva del MEN, Bogotá, 5 de diciembre del 2014.
7. En el 2014 se encontraba en fase de prueba piloto con quince instituciones de educación superior, se esperaba ampliarlo a todas.
8. En ese sentido, es importante destacar los esfuerzos desde algunas universidades para incorporar un enfoque diferencial con énfasis en género como criterio novedoso de calidad de la educación superior, así como el proyecto “Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina” (Miseal), que plantea procesos de inclusión social con base en seis marcadores de diferencia: sexo/género, edad, nivel socioeconómico, etnia/raza, discapacidad y diversidad sexual. En Colombia participan las universidades Central, Nacional, Industrial de Santander (UIS) y Autónoma de Colombia en el proyecto Feges, que adelantó dos acciones concretas: la primera fue incorporar en la batería de indicadores de la autoevaluación con fines de acreditación de la Universidad Central, por lo menos quince indicadores diferenciados por sexo. La segunda fue con la organización de un seminario en el 2015 con el fin de incidir en la acreditación, con la participación de algunas autoridades educativas (viceministra de educación del Ecuador y Lorena Gartner del CNA de Colombia). Este es sin duda uno de los retos más grandes que tienen las universidades: traducir la política de educación superior inclusiva a criterios de calidad y acreditación institucional.
9. Información tomada de la entrevista realizada a Juliana Flórez en diciembre del 2014, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, y a José Fernando Serrano en diciembre del 2014, Bogotá.
10. Con ello las metodologías cualitativas, constructivistas, análisis del discurso, genealogías, las narrativas, las biografías, el interaccionismo, los *performances*, las exploraciones artísticas y visuales han tomado un lugar privilegiado en la investigación social.
11. A enero del 2015, en la base de datos SNIES del MEN hay bajo el criterio ciencias sociales, derecho, ciencias políticas y humanidades, 64 programas activos, 28 del sector oficial y 36 del sector privado. Véase la dirección electrónica disponible en: <<http://snies.mineduacion.gov.co/consultasnies/programa#>>.
12. Como criterio de selección de los programas, se consideraron los doctorados que explícitamente se aproximaran más al enfoque crítico de las ciencias sociales por el interés del estudio de factibilidad en la creación de un doctorado con dicho enfoque. No obstante, sabemos que es un criterio un poco arbitrario y no asegura que sean enfoques críticos. Además, es importante señalar que no fue una tarea fácil porque en muchos casos, la información de los programas de doctorado está incompleta y no tuvimos acceso a otros documentos que permitieran mayor contrastación de ésta.
13. No obstante, al revisar la propuesta académica, los campos temáticos del plan de estudios y las líneas de investigación están referidas principalmente al campo de la lingüística. Es probable que en estas líneas se tenga un desarrollo con las artes y las

- ciencias naturales, no obstante, los documentos revisados no permiten ver estas conexiones con claridad.
14. Un caso sobresaliente es el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, que hace parte de un macroprograma transnacional de Formación en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad (Miseal), y se sustenta en la trayectoria de diferentes grupos y líneas de investigación. Como antecedente de esta línea en el Doctorado, está la trayectoria y experiencia acumulada en la Maestría en Estudios de Género y el Grupo Interdisciplinario en Estudios de Género. En el contexto del proyecto Miseal, en el 2014 se creó en el Doctorado la línea de Género, Desigualdades Sociales e Interseccionalidad.
 15. Así continúa López: “A la hora de los concursos de mérito para proveer nuevos cargos docentes e investigativos, los perfiles que se exigen siguen siendo los disciplinares. Los departamentos de ciencias sociales y humanas (Geografía, Historia, Sociología, Filosofía, Lingüística, Literatura) tienden por lo general a reproducir las lógicas disciplinares y ven con sospecha y a veces con criterio defensivo, la eventual conformación de programas docentes inter o transdisciplinares” (2013, citado en Arango, 2014).
 16. Según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2008), un criterio de comparación de los doctorados de Colombia con los de otros países es que los proyectos de investigación tengan la suficiente calidad para competir en el mercado de financiación de proyectos a nivel nacional o internacional. Para ello, se está solicitando información sobre el monto de financiación que el (o los) grupo(s) de investigación que sustentan el doctorado ha(n) logrado movilizar en los últimos tres años. Además de agencias de financiación colombianas y extranjeras, la “financiación externa” también incluye subvención de parte de empresas y de diversas agencias del Gobierno nacional y departamental. Otro indicador tiene que ver con las publicaciones científicas de los grupos de investigación que sustentan el doctorado. Esta información se está complementando con otros indicadores de los CvLac, además de los que ya se derivaron de DocLac y el SNIES.
 17. Más aún, habría que reconocer que sería paradójico quedarse sólo con la oferta de las universidades de élite y de altos lugares en los *rankings*, porque, por un lado, las instituciones que ocupan estas posiciones no necesariamente responden a las propuestas más novedosas (de hecho, la mayoría tiene una tendencia disciplinar en las ciencias sociales), y, por otro lado, la pregunta por unas ciencias sociales críticas nos lleva a incluir aquellas universidades que han estado en el margen de los circuitos de reconocimiento y poder de la educación superior, y que hacen resistencia al modelo de Universidad que hoy se está imponiendo a partir de la competencia empresarial y mercantil.
 18. Esta elección siguió el criterio de que respondieran a programas de carácter interdisciplinario-transdisciplinario, pero la muestra responde a un corte por asuntos de tiempo, pues el número de programas de doctorado en Brasil y México, por ejemplo, es enorme.
 19. Se acudió a los directorios de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de México, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina, el Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (Capes) de Brasil; al portal Universia; también a los portales de Flacso y Clacso; así como aquellos que participan del proyecto Miseal, donde se ha posicionado el tema de género-interseccionalidad.
 20. De hecho, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil (MRE) creó el Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), que está dirigido a estudiantes provenientes de toda América Latina, el Caribe y África, motivados por cursar estudios de pregrado o posgrado en dicho país. El programa cubre el costo de la matrícula, un estipendio mensual de USD 520 y el pasaje de regreso al país de origen. No obstante, es requisito indispensable tener un nivel avanzado de portugués para poder postular a dicho programa (Ramírez, 2012).
 21. Este posgrado se propone como marca singular facilitar el acceso, la movilidad, la permanencia y el egreso de las personas que están en situación de vulnerabilidad social. Su carácter transnacional incluye la participación de países de América Latina y Europa. Un primer avance sobre logros y dificultades de la puesta en marcha de este programa interinstitucional (Doctorado con certificación en in/exclusión) lo han desarrollado recientemente Goetschel y Espinosa (2014).

Referencias Bibliográficas

- ALVARADO, Sara y Jaime Pineda, 2014, “El giro ambiental de las ciencias sociales”, en: *Nómadas*, No. 41, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 13-26.
- ÁLVAREZ, Alejandro, 2014, “El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política”, en: *Nómadas*, No. 41, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 45-61.
- ARANGO, Luz Gabriela, 2014, “Investigación e interdisciplinariedad en los programas de posgrado: la experiencia del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia”, en: Ana María Goetschel y Betty Espinosa (comps.), *Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina: experiencias y reflexiones*, Ecuador, Flacso-Miseal, pp. 12-24.
- ARAÚJO, Kathya, 2006, “Aportes desde los estudios de género al debate sobre equidad en la educación superior”, en: Pamela Díaz-Romero (ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*, Santiago de Chile, Fundación Equitas, disponible en: <<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt928.pdf>>.
- BUQUET, Ana, 2011, “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: problemas conceptuales y prácticos”, en: *Perfiles Educativos* (Especial), No. XXXIII, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 211-225.
- BURGOS, Gabriel, 2008, *Política de Formación Doctoral*, disponible en: <www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-157811_archivo_ppt9.ppt>.
- CARAVAHLO, José y Juliana Flórez, 2014, “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico”, en: *Nómadas*, No. 41, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 131-147.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, 2002, “Historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad: reflexiones desde América Latina”, en: Alberto Flórez y Carmen Millán (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad*, Bogotá, CEJA.
- CHAN, Jennifer, Sabina García y Martha Zapata, 2013, “Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior de América Latina”, en: *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior ISEES*, No. 13, Fundación Equitas, pp. 129-146.
- CONSEJO Nacional de Acreditación (CNA), 2008, “Situación actual de los doctorados en Colombia: análisis de indicadores que tipifican características importantes”, Bogotá, abril, disponible en: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-186363_SitDoc_Ind.pdf>.
- CONSEJO Nacional de Educación Superior (CESU), 2014, “Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior, en el escenario de la paz”, Bogotá.
- ESGUERRA, Camila y Jeisson Bello, 2014, “Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica”, en: *Revista de Estudios Sociales*, No. 49, Universidad de los Andes, pp. 19-32.
- FUENTES, Lya Yaneth, 2014a, “Proceso de autoevaluación con fines de acreditación, documento borrador”, Bogotá, Universidad Central, diciembre.
- _____, 2014b, “Reflexiones para la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad Central-Plan de Desarrollo y Acreditación, documento borrador”, Bogotá, Universidad Central, septiembre 26.
- GOETSCHHEL, Ana María y Betty Espinosa (comps.), 2014, *Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina: experiencias y reflexiones: actas del II Congreso Internacional de MISEAL, San José, Costa Rica, 18-22 noviembre 2013*, Quito, Flacso.
- HOYOS, Guillermo, 2003, “Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior”, en: Consejo Nacional de Acreditación, *Educación superior, calidad y acreditación*, Tomo I, Bogotá, CNA, pp. 135-152.
- KLEIN, Julie, 2004, “Interdisciplinarity and Complexity: An Evolving Relationship”, en: *E:CO Special Double Issue*, Vol. 6, No. 1-2, pp. 2-10.
- MINISTERIO de Educación Nacional (MEN), 2014, *Informe de gestión y rendición de cuentas: vigencia 2014*, Bogotá, MEN, disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-350102_Informe_2014.pdf>.
- MINISTERIO de Educación y Cultura, 2013, “Decreto Reglamentario 2387: por el cual se reglamenta la Ley N° 5136 de educación inclusiva”, Asunción, 23 de diciembre, disponible en <http://www.presidencia.gov.py/archivos/documentos/DECRETO2387_e9kc6xhs.pdf>.
- MINISTERIO del Trabajo, 2014, “Víctimas del conflicto en programas de formación para el trabajo”, en: *Mintrabajo*, 6 de agosto, disponible en: <<http://www.mintrabajo.gov.co/agosto-2014/3703-victimas-del-conflicto-en-programas-de-formacion-para-el-trabajo.html>>.

21. NÓMADAS, 2014, “Editorial”, en: *Nómadas*, No. 41, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 8-9.
22. NUSSBAUM, Martha, 2015, “Educación para el lucro, educación para la libertad”, conferencia pronunciada el diciembre 12, Universidad de Antioquia, Medellín.
23. OCAMPO, Aldo, 2014, “Los desafíos de la ‘inclusión’ en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI”, en: *Universitaria: Docencia, Investigación E Innovación*, Año 3, Vol. 3, No. 2, disponible en <www.senadis.gob.cl/descarga/i/1949/documento>.
24. ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2013, *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago, Unesco, disponible en: <www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/.../SITIED-espanol.pdf>.
25. PEDROZA, René y Guadalupe Villalobos, 2009, “Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela”, en: *Revista de la Educación Superior*, No. 152, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 33-47.
26. PONTIFICIA Universidad Católica de Chile, 2013, *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*, Santiago de Chile, Universidad Católica.
27. RAMÍREZ, Karla, 2012, “El incremento de posgrados en América Latina”, en: *Eduamericas*, septiembre 5, disponible en: <<http://www.educamericas.com/articulos/reportajes/el-incremento-de-los-posgrados-en-america-latina>>.
28. RUEDA, Rocío, 2008, “Cibercultura/es: capitalismo cognitiu i cultura”, en: *Temps d’ Educació*, No. 34, Universitat de Barcelona, pp. 251-264.
29. SÁNCHEZ, Alejandro, Edisson Serna y Fredy Rozo, 2005, “Producción de conocimiento desde los posgrados: un panorama”, en: *Nómadas*, No. 22, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 259-267.
30. URIBE, Consuelo, 2012, “Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas?”, en: *Universitas Humanística*, No. 73, Pontificia Universidad Javeriana, pp.147-172.
31. VIVEROS, Mara y Carmen Gregorio, 2014, “Sexualidades e interseccionalidad en América Latina, el Caribe y su diáspora: presentación”, en: *Revista de Estudios Sociales*, No. 49, pp. 9-16.
32. ZAPATA, Martha, Sabina García y Jenifer Chan de Ávila, 2013, *La interseccionalidad en debate: actas del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”*, Berlín, Misesal/Universidad Libre de Berlín.