

Feminismos, cooperación y educación superior: reflexiones en torno al caso del Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València (España)

Feminisms, Cooperation and Higher Education: Reflections on the Case of the Master's Degree in Development Cooperation at the Universitat Politècnica de València (Spain)

Carola Calabuig Tormo¹ & Álvaro Fernández-Baldor²

Copyright: © 2024

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.

Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de investigación

Recibido: febrero de 2024

Revisado: abril de 2024

Aceptado: mayo de 2024

Autores

¹ INGENIO (CSIC- Universitat Politècnica de València). Profesora titular y Directora Académica del Máster interuniversitario en Cooperación al Desarrollo por la UPV. Doctora ingeniera industrial por la UPV. Su labor investigadora y docente se vincula a las temáticas de sostenibilidad, educación superior, educación para la ciudadanía global, innovación social y cooperación transformadora.

Correo electrónico: cacator@dpi.upv.es

² INGENIO (CSIC- Universitat Politècnica de València). Doctor en economía agroalimentaria y medio ambiente (UPV), máster en desarrollo rural (Univ. Federal do Rio Grande do Sul, Brasil), ingeniero técnico industrial (Univ. de Cantabria), ingeniero en automática (Univ. del País Vasco). Profesor en el Departamento de Proyectos de Ingeniería de la Universitat Politècnica de València en el Máster U. en Cooperación al Desarrollo, donde coordina el grupo de innovación educativa EICE-MACODE.

Correo electrónico: alfermaz@upvnet.upv.es

Cómo citar: Calabuig Tormo, C. & Fernández-Baldor, Á. (2024). Feminismos, cooperación y educación superior: reflexiones en torno al caso del Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València (España). *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 11(1), 19-35. DOI: [10.21500/23825014.6940](https://doi.org/10.21500/23825014.6940)

 OPEN ACCESS



Resumen

En un mundo cambiante no solo se hace necesario cuestionar los sistemas y enfoques del desarrollo y cooperación existentes, sino que también deben ser releídas y renovadas las titulaciones que desde la educación superior contribuyen a la formación de profesionales en este sector, como son los másteres en Cooperación al Desarrollo. El presente trabajo muestra los resultados de una investigación que ha tenido como objetivo explorar si los másteres oficiales en Cooperación al Desarrollo ofertados por universidades españolas incorporan el feminismo y la decolonialidad en sus planes de estudio y, de ser así, cómo lo están llevando a cabo. Tras exponer lo que se entiende por visión gerencialista frente a visión crítica feminista en la formación de profesionales del desarrollo el trabajo analiza, desde un enfoque cualitativo, 14 másteres en Cooperación impartidos en España del total de 15 existentes. Se toma como caso de estudio el Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València, a partir del cual se reflexiona sobre las posibilidades y, al tiempo, las dificultades de ser coherentes con esa mirada crítica. Para finalizar, se sugieren algunas recomendaciones que podrían considerarse para incorporar una mirada crítica y feminista en estos estudios de posgrado, visión que contribuye a combatir las desigualdades de género de manera efectiva y a construir un modelo de sociedad más justa.

Palabras clave: educación superior; cooperación para el desarrollo; género; feminismos; decolonialidad.

Abstract

In a changing world, it is not only necessary to question the existing systems and approaches to development and cooperation, but also the degrees that contribute to the training of professionals in this sector, such as the master's degrees in development cooperation, need to be re-examined and renewed. This

paper shows the results of a research aimed at exploring whether the official master's degrees in development cooperation offered by Spanish universities are incorporating feminism and decoloniality in their curricula and, if so, how they are doing it. After explaining what we understand by a managerialist vision versus a critical feminist vision in the training of future development professionals, the paper analyzes from a qualitative approach 14 official master's degrees in cooperation offered in Spain out of the total of 15 existing ones. The Master's Degree in Development Cooperation at the Universitat Politècnica

ca de València is taken as a case study, from which we will reflect on the possibilities and, at the same time, the difficulties of being consistent with this critical view. Finally, some recommendations are suggested that could be considered to incorporate a critical and feminist perspective in these postgraduate studies, a vision that contributes to combating gender inequalities effectively and building a more just society model.

Keywords: higher education; development cooperation; gender; feminisms; decoloniality.

1. Introducción

1.1 Contexto y justificación del estudio

El panorama actual del desarrollo se destaca por los cambios cada vez más profundos en las relaciones globales, las desigualdades y las formas de exclusión (OXFAM, 2022; Chancel et al., 2021; UNDP, 2020). En lo que se refiere a las desigualdades de género, informes recientes como el *World's Women 2020* (UN, 2021) del departamento de estadística de Naciones Unidas, recuerdan la distancia que aún existe en cuánto a igualdad de poder y derechos para las mujeres. En ese sentido, el proyecto "Social Institutions and Gender Index" de la OCDE ofrece un análisis riguroso a partir de un índice aplicado a los países, el cual mide la discriminación en materia de género en las instituciones sociales y sus repercusiones. Aborda una amplitud de temas (desde matrimonio infantil, trabajo doméstico y de cuidado no remunerado y violencia doméstica, hasta derechos reproductivos, derecho laboral o participación política, entre otros) para la totalidad de países del mundo. Los datos evidencian restricción de libertades, discriminación familiar, económica y financiero, tanto en las leyes y normas como en las prácticas sociales. En el informe de 2023 se evidencia que en 46 países (en los que residen el 16% de la población mundial de mujeres) todavía no se han promulgado disposiciones legales que criminalicen la violencia doméstica ni que la tipifiquen como delito (OECD, 2023, p. 55); o que la cuota de mujeres miembros de parlamentos nacionales en todo el mundo, aunque ha aumentado con los años, se sitúa solo en un 27% (OECD, 2023, p. 17). Por su parte, el Foro Económico Mundial (FEM) publica anualmente el *Global Gender*

Gap Report, que examina las brechas de género en cuatro áreas: participación y oportunidades económicas, educación, salud y supervivencia, y poder político. Para el año 2022, el FEM (2023) estimó que se necesitarán 132 años para eliminar las desigualdades de género en el mundo. Además, estas desigualdades se ven aumentadas cuando se cruzan elementos de raza, nación o clase (Cruells López, 2015; Gandarias Goikoetxea, 2017).

Los enfoques que han considerado las desigualdades de género como objeto de análisis y que han influido significativamente en las políticas de desarrollo han sido los enfoques de Mujeres en Desarrollo (MED) —desde la década de 1970— y Género en Desarrollo (GED), así como la estrategia de transversalización y empoderamiento —desde la década de 1980— (Murguialday, 2005). El enfoque MED consistió básicamente en incorporar a las mujeres en las políticas y proyectos de desarrollo, mientras que el enfoque GED fue una evolución del anterior y que en gran medida lo sustituyó. El enfoque GED critica a esa mirada que sitúa a las mujeres como el centro de las acciones o incluso como el foco de los problemas (Navarro, 2007). Al contrario, atiende la cuestión de género estableciendo la división sexo-género e incorporando el triple rol: la realización simultánea, por parte de las mujeres, de acciones relativas a los roles reproductivo, productivo y comunitario; también evidencia la división sexual del trabajo e incorpora la necesidad de analizar las desigualdades desde las relaciones de poder, buscando incidir en cambios estructurales en la sociedad para promover

así transformaciones sociales (Molina, 2019, p. 72). De forma resumida (y simplificada), el enfoque GED propone incorporar la transversalidad de género a todos los niveles y desarrollar acciones que busquen el empoderamiento de las mujeres. Sin embargo, muchas son las críticas que apuntan a que sigue siendo un reto la incorporación efectiva del género en las políticas de desarrollo: implementación residual y metas poco ambiciosas (Moser, 2006), incapacidad de incorporar la interseccionalidad de factores como la raza o la clase social (Cruells López, 2015), nulo cambio organizacional feminista en las propias organizaciones (Del Río y Dema, 2013), etc.

Supone, por tanto, todo un reto incorporar una mirada feminista y decolonial a la cooperación al desarrollo para que pueda combatir las desigualdades de género de manera efectiva y construir un modelo de sociedad más justa (Del Río y Dema, 2013; Medina, 2013; Navarro, 2007; Mohanty, 2003). Pero ¿está la academia preparada? ¿disponemos de herramientas para formar a las personas que serán futuras profesionales del desarrollo en este campo?

La formación reglada en cooperación al desarrollo se estructura generalmente en posgrados universitarios, los conocidos como másteres en Cooperación al Desarrollo. A su vez, estos másteres pueden ser oficiales (aquellos que dan acceso a un programa de doctorado) o títulos propios de universidades. Existen numerosos estudios sobre cómo incorporar una mirada feminista decolonial a la cooperación al desarrollo (Del Río y Dema, 2013, Crecente Dapena, 2016 o Mohanty, 2003). También hay investigaciones que analizan cómo se ejecuta y traslada esa mirada en proyectos de cooperación (de León, 2022). Incluso se encuentran estudios sobre la incorporación del feminismo en la educación superior en diferentes contextos (Lucas-Palacios et al., 2022; 2022 Rivera Gómez & Rivera García, 2016; Danaj et al., 2019). Pero en la literatura no se hallaron estudios o investigaciones sobre cómo los másteres de Cooperación al Desarrollo están incorporando una mirada feminista y decolonial en sus programas.

Lo anterior contrasta con lineamientos normativos en España que precisamente abogan por

incorporar la igualdad de género en la enseñanza superior y en los planes, programas y proyectos de cooperación. Por un lado, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que explicita como medida (en su artículo 25) la incorporación, en los planes de estudio de titulaciones universitarias, las enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres (Gobierno de España, 2007, p. 12616), y por otro, la Ley 1/2023 de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y Solidaridad Global, la cual manifiesta el carácter feminista de la política exterior española y, por ende, la política de cooperación. En su artículo 41, referido a las universidades y centros de estudio, alude a las cuestiones de género (aunque de forma indirecta, incluidas en la agenda global como expone en su preámbulo), al promulgar que se potenciará la incorporación del desarrollo sostenible global y sus prioridades, tanto en los programas de investigación como en los planes de estudio de las titulaciones universitarias. De forma general, la igualdad de género en esta ley (en la que se aprecia con claridad el enfoque GED), es un elemento transversal y prioritario que debe estar presente en todo el ciclo de la política pública y las intervenciones: desde la planificación a la gestión, hasta el seguimiento y la evaluación. Por ello, tiene sentido que en las enseñanzas superiores, que precisamente tienen la encomienda de formar a las futuras profesionales en materia de cooperación al desarrollo (las cuales tendrán responsabilidades en la gestión de políticas y procesos de desarrollo), esté presente e incorporada la igualdad de género. Otra cuestión es que dicho entendimiento sigue siendo, a nuestro juicio, limitado respecto a una mirada feminista crítica y decolonial.

Para cubrir el vacío de conocimiento que se evidenció, esta investigación se centra en explorar si los másteres oficiales en Cooperación al Desarrollo ofertados por universidades españolas están incorporando el feminismo y la decolonialidad en sus planes de estudio y, de ser así, cómo lo están llevando a cabo.

El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza una discusión teórica sobre las dos principales visiones que conviven en

la actualidad sobre cómo debe ser el o la profesional que se forme en un máster en Cooperación al Desarrollo. Dentro de dicha discusión se describe brevemente el entendimiento de las autoras sobre conceptos como los feminismos críticos y decoloniales. A continuación, se analiza cómo están incorporando los másteres españoles, si lo hacen, el feminismo y la decolonialidad en sus programas, clarificando, en primer lugar, las características y justificación de la muestra. Posteriormente, se profundiza en el caso del Máster en Cooperación al Desarrollo de la UPV. A partir de este caso se discute sobre cómo se están incorporando estas cuestiones y los retos a los que se enfrentan los másteres, para finalizar con una propuesta de recomendaciones para aquellas titulaciones de posgrado que deseen incorporar, en su estructura, el feminismo y la decolonialidad. Por último, se extraen las principales conclusiones del trabajo.

1.2 Transitando de una visión gerencialista a una visión crítica y feminista

El rol de la formación de profesionales del desarrollo es una cuestión que sigue estando en el debate y sobre la cual se viene trabajando desde hace años en la UPV (Calabuig, Fernández-Baldor y Belda-Miquel, 2018; Delgado-Caro, Calabuig y Maicas-Pérez, 2023). Se pueden identificar dos corrientes diferenciadas, la gerencialista y la crítica, con características particulares: por un lado la gerencialista, que tiene el carácter hegemónico por su extensión en tiempo y espacio en el sistema de cooperación, de forma dominante. Puede caracterizarse como una corriente instrumentalista, de corte positivista y fundamentalmente poco crítica con el sistema (Gulrajani, 2010; Mosse, 2005). Entre sus postulados más visibles y empleados se encuentra la creencia de que los especialistas dedicados a la gestión del desarrollo deben ser “buenos gestores” y guiarse por el principio de atribución (si llevan a cabo un manejo adecuado de las herramientas de gestión, eso guiará correctamente el cambio en la dirección deseada), como apuntan Johnson y Thomas (2007). Peris et al. (2013) alertan sobre las asunciones de adoptar esta perspectiva ya que, desde este entendimiento, las propuestas formativas en gestión de proyectos de desarrollo se focalizarán, inevitablemente, en dotar

al estudiantado de capacidades para manejar instrumentos y herramientas que permitan, desde una visión lógica causa-efecto y una planificación estricta (modelo *blueprint*), alcanzar lo mejor posible los objetivos previamente fijados de desarrollo (Clarke & Oswald, 2010).

Esta corriente gerencialista se apoya en una visión que está presente, de forma generalizada, en los lineamientos y acciones de la cooperación al desarrollo (Shutt, 2015), lo que evidencia una ausencia de enfoque político en el sistema de cooperación (Carothers y De Gramont, 2013), esencial para combatir las causas profundas que generan la exclusión, la pobreza y la desigualdad y que debería impregnar los estudios universitarios en la materia. Los lineamientos aprobados por la comunidad internacional son criticados, a su vez, por pasar por alto temas como la redistribución del poder (Spangenberg, 2017), que es objeto de los enfoques feministas críticos. Desde esta mirada, los proyectos y políticas verticalistas y el gerencialismo sistémico (entre otros elementos) han negado deliberadamente la existencia de diversas formas de dominación en el pasado, como el colonialismo y el racismo, en pos de una visión y una comprensión del desarrollo que, a su vez y consciente o inconscientemente, continúa reproduciéndolos.

En contraste con lo anterior está la segunda corriente, la crítica. Una de las mayores contribuciones de esta perspectiva es que considera que las profesiones gestoras del desarrollo deben ser capaces de situar, de manera central en sus actuaciones, la naturaleza compleja y política de los procesos de desarrollo, teniendo en cuenta que en estos procesos y espacios existen relaciones de poder que, además, juegan un papel fundamental (McCourt y Gulrajani, 2010; Eyben et al., 2015). La visión crítica, consecuentemente, centra los esfuerzos en que los estudios de educación superior en materia de cooperación contribuyan a la generación de competencias para “entender, desvelar y moverse en contextos complejos y embebidos en relaciones de poder, desde una perspectiva, abierta, flexible, colaborativa y adaptativa” (Calabuig, Fernández-Baldor y Belda, 2018, p. 1429).

Aquí se pretende dar un paso más e incorporar una mirada feminista a la visión crítica. Entender la complejidad de las desigualdades de género y cómo se encuentran embebidas en relaciones de poder complejas debería tener un rol destacado en la planificación de un máster en Cooperación al Desarrollo. No obstante, si bien el enfoque de cooperación feminista se está extendiendo, y se asume institucionalmente (de acuerdo a las leyes anteriormente mencionadas y donde se posiciona, por ejemplo, la Coordinadora de ONGD de España, como plataforma estatal que aglutina a las entidades sociales del sector), es llamativo que, incluso desde las organizaciones sociales que llevan años trabajando en procesos educativos no formales y participando también de la educación formal, no se definan propuestas de acción e incidencia política para potenciar la formación especializada en materia de cooperación y desde la educación superior con enfoque feminista y crítico; ello no hace sino eludir un campo de trabajo de enorme potencial para promover esos otros aprendizajes que luchan contra el androcentrismo, el colonialismo o el patriarcado, entre otros asuntos.

En cuanto a un mayor aterrizaje al espacio educativo, tal como apuntan diferentes autoras desde ejemplos concretos, es posible encontrar métodos y propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo de capacidades que trascienden la visión gerencialista predominante en la práctica del desarrollo (Ortiz Aragón, 2010; Pearson, 2010; Pettit, 2006; Soal, 2010). Se trata, tanto de abordar contenidos, como de aportar metodologías y dinámicas que permitan ponerlo en práctica. Los másteres en Cooperación al Desarrollo llevan años incorporando en sus contenidos los enfoques MED y GED y cómo se trasladan en la transversalización del género en un proyecto de cooperación. Pero no acaban de ser aproximaciones, en la mayoría de los casos superficiales, que simplemente pretenden que las personas sean capaces de incorporar el lenguaje de género en la planificación y gestión de proyectos (indicadores de género en la matriz de planificación, actividades concretas de género, etc.). Podría afirmarse que esta visión se encuentra aún anclada en esa mirada gerencialista. Sin embargo, los másteres, a nuestro juicio, deberían incorporar contenidos específicos sobre feminismos

y decolonialidad (economía feminista, feminismos negros, feminismos comunitarios, ecofeminismos, etc.). Y también emplear diferentes metodologías que permitan entender de forma profunda, desde la práctica, los conceptos y su aplicación posterior. Hay organizaciones sociales e instituciones públicas que han desarrollado diferentes materiales formativos y dinámicas que ayudan a traducir algunas de estas complejidades (por ejemplo, la dinámica de la flor ayuda a identificar las desigualdades de género desde una mirada interseccional; o la dinámica de los usos del tiempo ayuda a visualizar las desigualdades de género en la realización de tareas diarias).

2. Feminismos críticos y decoloniales

En relación con los enfoques feminista crítico y decolonial por los que se apuesta en este trabajo y caracterizados de forma muy sucinta en lo ya expuesto, es necesario aclarar que se aquí se entiende el feminismo desde diferentes planos: como un proyecto político e intelectual, como un movimiento para la justicia social y la igualdad; y también como un medio para el desarrollo teórico (Benschop and Verloo, 2016); es decir, desde una perspectiva ético-política y como un proceso en transformación. Se concuerda con bell hooks, quien concibe el feminismo como “un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión” (2017, p. 21), reivindicando que la lucha feminista debe hacerse por todos (no solamente por las mujeres) y fuera del orden social existente, ya que este es patriarcal, racista, clasista y con relaciones desiguales de poder. Los enfoques feministas críticos abordan de forma interseccional las diferentes opresiones y buscan visibilizar y dar voz a miradas “no occidentales”, las cuales han enfatizado que las estructuras y sistemas de relaciones del patriarcado están conectados con otros sistemas de explotación y opresión existentes (como el capitalismo). En ese sentido, Mohanty (2003) hace una crítica a la práctica académica del feminismo occidental (diverso y no homogéneo, a su vez) sobre las mujeres del Sur Global, en su pretensión universalizadora y de usurpación de voz. Es posible afirmar que gran parte de los enfoques de género y feministas aplicados en cooperación derivan de estos feminismos occidentales. Mohanty también sitúa su mirada sobre las micropolíticas de contexto, subjetividad y

lucha, así como a la macropolítica de los sistemas y procesos políticos y económicos globales que están en la base de las opresiones y la dominación. Por otro lado, autoras como [Medina \(2013\)](#) permiten entender la existencia de feminismos diversos no occidentales y en los márgenes (feminismos negros, comunitarios, periféricos...) que, más allá de querer alzarse como propuesta contrahegemónica, evidencian la riqueza de miradas y, al tiempo, la necesidad de luchas como las que hooks apunta. Lo anterior puede resumirse en la síntesis que realiza [Javiera Cubillos \(2014\)](#) del feminismo decolonial (término acuñado por la autora [María Lugones en 2010](#)) donde lo define como: “un movimiento en pleno crecimiento y maduración que se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo dado lo que considera su sesgo occidental, blanco y burgués” (p. 266). Se trata no solo de hacer una mirada interseccional identificando la interconexión de opresiones de clase, raza, género y sexualidad, sino también visibilizar las voces de mujeres feministas indígenas y afrodescendientes dentro de los movimientos feministas.

Finalmente, estas otras perspectivas feministas se enriquecen desde la economía feminista ([Pérez-Orozco, 2014](#)) y el ecofeminismo como propuestas post-desarrollista y que comparte postulados ([Herrero, 2023](#)). La economía feminista se centra en el cuestionamiento de los sesgos androcéntricos del modelo neoliberal capitalista, pero al tiempo, trabaja por un cambio sistémico, un nuevo paradigma de desarrollo que ponga en el centro de las decisiones (políticas, socioeconómicas...) la sostenibilidad de la vida y los cuidados, desde una perspectiva tanto ecológica como de justicia social (atender al reparto justo de tareas sociales y la redistribución de la riqueza).

Lo expuesto alude a las formas diversas e incluso transculturales del feminismo en el mundo de hoy y a la necesidad de entender la conexión entre la lucha contra el patriarcado y la lucha contra un sistema (económico) dominante, depredador y excluyente de esas “otredades”. Hablar de feminismo crítico y decolonial no es aludir a un movimiento monolítico con vocación hegemónica, sino a una

propuesta que visibiliza las raíces profundas de la desigualdad (de género, entre otras) la opresión y la exclusión. Un entendimiento así transforma las maneras como han sido habitualmente entendidos el desarrollo y la cooperación, retando para un cambio de modelo. Y es por ello por lo que tiene todo el sentido que estas perspectivas tengan presencia, y en aumento, en la formación específica universitaria en cooperación al desarrollo, para poder nombrarla como verdaderamente transformadora.

3. Metodología

La investigación se basa en una metodología cualitativa y exploratoria, para aproximarse a una realidad no estudiada antes, a tenor del estudio del estado del arte realizado. Entre las técnicas de recolección de información, se realiza por una parte una revisión de la literatura feminista y decolonial, expuesta en el anterior apartado; por otro lado, se lleva a cabo una revisión de los programas formativos y documentos de los másteres en Cooperación al Desarrollo existentes en España. No se ha planteado incorporar métodos cuantitativos dado el carácter incipiente del estudio, dirigido a obtener unas primeras evidencias sobre la presencia de las variables de interés en las titulaciones de cooperación al desarrollo existentes. El trabajo pretende, precisamente, ser la base para futuras investigaciones que profundicen en el grado de implementación de enfoques feministas, con perspectiva crítica, y decoloniales, en los másteres en cooperación.

En total se han analizado nueve titulaciones de máster oficial en Cooperación al Desarrollo de universidades españolas, de un total de 10 existentes en el curso 2023-2024 (titulaciones en activo y registradas en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad-ANECA de España). Considerando que tres de ellos son títulos interuniversitarios, con especialidades y matrícula diferenciadas, se ha analizado finalmente el equivalente a 14 másteres de 15 posibles, lo que supone un 93% de cobertura. Como estudio de caso se analiza en profundidad el Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València (UPV), dado el conocimiento profundo que los autores del presente artículo tienen del mismo, al ser docentes y desempeñar también

cargos de gestión y coordinación dentro del máster desde hace más de diez años. Además de la revisión de los documentos propios del máster, en este caso se analizan los documentos aportados por el estudiantado (como evaluaciones e informes de prácticas), y también actas de reuniones de planificación y coordinación del profesorado implicado.

Respecto a la elección de la muestra de másteres, se indican a continuación los criterios definidos, habida cuenta de que no existe un área de conocimiento específica para el sector de la cooperación, precisamente por la interdisciplinariedad de los estudios: (i) las titulaciones deben abordar la cooperación al desarrollo o internacional de manera significativa e incluso indicarlo en su nombre, denotando el campo de abordaje de dichos estudios; (ii) deben ser titulaciones oficiales de entre el total de másteres ofertados en cooperación en España, de

manera que el tratamiento del caso de estudio escogido permita una cierta comparabilidad con otras titulaciones también de carácter oficial; (iii) deben tener un cierto componente generalista, aunque pueden tener un marcaje temático (por ejemplo salud o tecnologías); (iv) se descartan los másteres de acción humanitaria (se trata de un ámbito diferente al de cooperación), los de relaciones internacionales, los de DDHH o los demasiado específicos, como los estudios de género. Los másteres interuniversitarios cuentan con una o varias especialidades en cada universidad implicada, matriculándose el estudiantado en la universidad de la especialidad que quiere cursar. Dado lo anterior finalmente se tomaron como muestra 14 másteres, impartidos en 18 universidades españolas, tal como se aprecia en la tabla 1, habiendo descartado uno cuya información no es pública y solo accesible previo envío de un formulario de solicitud.

Tabla 1. Másteres en cooperación al desarrollo analizados

NOMBRE DE LA TITULACIÓN	UNIVERSIDAD IMPARTICIÓN Y ESPECIALIDAD	TIPO UNIVERSIDAD	DURACIÓN	TAMAÑO GRUPO	MODALIDAD
	Universitat de València UV (universidad coordinadora) Especialidades: Planificación integral del desarrollo local y Salud en países en desarrollo	Pública		45	Presencial
Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo	Universitat Politècnica de València UPV. Especialidad en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo	Pública		25	Presencial
(Interuniversitario)	Universitat Jaume I UJI. Especialidad en Cooperación y Políticas de desarrollo	Pública	90 ECTS	25	Online
Titulación a la que pertenece el caso de estudio	Universidad de Alicante UA. Especialidad en Sostenibilidad ambiental	Pública		25	Presencial
	Universidad Miguel Hernández UMH. Especialidad en Salud en países en desarrollo	Pública		25	Presencial
Máster en Estrategias y Tecnologías para el Desarrollo: La cooperación en un mundo en cambio	Universidad Politécnica de Madrid UPM. Especialidad en Políticas	Pública		38	Presencial
(Interuniversitario)	Universidad Complutense de Madrid, UCM. Especialidad en Tecnologías	Pública	90 ECTS	38	Presencial

NOMBRE DE LA TITULACIÓN	UNIVERSIDAD IMPARTICIÓN Y ESPECIALIDAD	TIPO UNIVERSIDAD	DURACIÓN	TAMAÑO GRUPO	MODALIDAD
Máster U. en Cooperación Internacional para el Desarrollo (<i>Interuniversitario</i>)	U. de Salamanca, U. de Burgos, U. de León y U. de Valladolid (solo hay una especialidad, se imparte en un campus y también online)	Pública	60 ECTS	40 (entre las 4 universidades)	Semi-presencial
Máster U. en Cooperación Internacional al Desarrollo	Universidad de Comillas UCO (Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones)	Privada	60 ECTS	45	Presencial
Máster U. en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional	Universidad de Murcia UM	Pública	60 ECTS	17	Presencial
Máster U. en Cooperación Internacional y Gestión de Políticas Públicas, Programas y Proyectos de Desarrollo	Universidad Internacional Menéndez Pelayo UIMP	Privada	60 ECTS	30	Presencial
Máster Oficial en Desarrollo y Cooperación Internacional	Universidad del País Vasco e Instituto HEGOA (UPV-HEGOA)	Pública	60 ECTS	25	Presencial
Máster U. en Cooperación Internacional y Políticas de Desarrollo	Universidad de Málaga UMA	Pública	60 ECTS	25	Presencial
Máster en Cooperación al Desarrollo, Gestión Pública y de las ONGDs	Universidad de Granada UG	Pública	60 ECTS	45	Presencial

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior expone las características básicas de las titulaciones analizadas. Predominan los másteres de 60 ECTS de duración (1 ECTS equivale de media a 25 horas) y los que se imparten en universidades públicas. Los másteres se adscriben a facultades, departamentos e institutos de investigación de predominancia en ciencias sociales, salvo unos pocos de ingeniería, lo cual puede evidenciar la tendencia a ciertas temáticas o campos como área de especialización del máster.

Respecto a las categorías empleadas, estas vienen relacionadas con las dos visiones descritas en el apartado anterior: visión gerencialista y visión crítica feminista. En cuanto a las categorías de análisis, se han diferenciado las siguientes:

- » Enfoque general adoptado en el máster: se englobaría todo aquello relacionado con la

narrativa de la titulación (bases sobre las que se asienta el máster, si se explicitan; descripción y finalidad de la titulación). La fuente principal de análisis han sido las páginas web y memorias de verificación de las titulaciones.

- » Competencias: existencia de competencias generales y específicas en las que aparezcan las variables ligadas a una visión o a otra (gerencialista vs crítica feminista). La fuente principal de análisis ha sido la memoria de verificación de las titulaciones y la guía docente de las asignaturas.
- » Contenidos: existencia de asignaturas o materias específicas (relativas a género y feminismos); existencia de módulos, seminarios y temas específicos sobre género, feminismos, etc., dentro de asignaturas no específicas; bibliografía de las asignaturas; posible

conexión entre asignaturas. En ese sentido, el análisis ha considerado la carga docente de las asignaturas y, dentro de la misma, la establecida para los contenidos específicos sobre género y feminismos, de forma que se pudiera valorar la dedicación real en tiempo a estas cuestiones. La fuente principal de análisis ha sido el plan de estudios y la guía docente de las asignaturas.

- » Metodologías: empleo o no de metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y que favorezcan el aprendizaje crítico, reflexivo y significativo. También se incluiría en esta categoría la proporción de contenido práctico versus teórico, cuando ha sido posible evidenciarlo. La fuente principal de análisis ha sido la guía docente de las asignaturas y cualquier otro material de libre disposición publicado por el equipo docente en cuestión.

En cuanto a limitaciones y posibles sesgos en la investigación, la primera consideración a hacer es que es difícil conocer el detalle de las metodologías docentes empleadas o el temario finalmente impartido, ya que dicha información (y actualizada) solo es accesible al estudiantado matriculado. A veces se explican estas cuestiones en las guías docentes, de forma somera e incluso detallada, pero no en la mayoría de los casos. Hay que considerar también el desajuste que a veces se produce entre lo publicado y lo finalmente impartido. Por otro lado, no se ha dispuesto de capacidad y recursos para realizar entrevistas al profesorado implicado (también al estudiantado) y profundizar en el análisis, por lo cual el estudio es considerado como de corte exploratorio. Tampoco ha sido posible acceder a determinada información, como evaluaciones internas de las asignaturas o si existen TFM realizados desde la visión crítica feminista, como medida del impacto. Solo ha sido posible profundizar, y por ello se toma como caso de estudio, en el máster en cooperación por la UPV, por el conocimiento que se tiene del mismo por parte de los autores del artículo y por contar con más abundante información en su página web. En relación con lo anterior, cabe la posibilidad de sesgo al analizar un máster en el que los autores están altamente implicados. Al respecto, se ha primado la

autocrítica y tomado en consideración lo exploratorio del estudio.

4. Resultados

4.1 ¿Están los másteres oficiales en Cooperación al Desarrollo de universidades españolas incorporando una visión crítica feminista?

Atendiendo a las categorías de análisis y las limitaciones expresadas, se expone en este apartado las evidencias más significativas del estudio para 13 de las 14 titulaciones analizadas, puesto que la titulación restante, el Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universitat Politècnica de València, se ha tomado como caso de estudio analizado en profundidad y dichos resultados se mostrarán en el siguiente subapartado.

Al centrarse en los másteres mostrados en la tabla 1 (salvo el de la UPV), se puede evidenciar y constatar lo siguiente, siempre considerando que ha habido un acceso limitado a la información: respecto a la categoría de enfoque, y aun siendo estudios en materia de cooperación al desarrollo con una agenda internacional que lleva décadas priorizando estas cuestiones, la dimensión de género en sus múltiples acepciones, así como los feminismos, no son una materia que exista ni esté integrada en todos los másteres analizados. La descripción de las titulaciones no menciona ni sugiere el concepto género, salvo solo en dos casos (máster de la UG y máster de la UPM/UCM, que considera que la equidad de género es una perspectiva transversal a la visión del desarrollo). Tampoco se aprecia en general una narrativa que aluda a la visión crítica, sino que los másteres se enfocan fuertemente a la contribución que realizan para formar a futuros/as profesionales del sector, por lo que su orientación es básicamente capacitar para el desempeño profesional o investigador (enfoque finalista).

En cuanto a la segunda categoría, relativa a las competencias de la titulación, sí hay más menciones a género (no así a feminismos), tanto en aquellas competencias generales como específicas. Sin embargo, en prácticamente todos los casos las expresiones y redacción aluden a un entendimiento más utilitarista del género (enfoque de género para

ser transversalizado en intervenciones, indicadores de género o saber comunicar con perspectiva de género). En ninguna de las titulaciones se mencionan entre sus competencias la economía feminista, la interseccionalidad, los feminismos “otros” (comunitarios, decoloniales, del Sur...) o los ecofeminismos.

Considerando la tercera categoría de contenidos, se debe precisar primeramente que se constatan diferencias apreciables en el tipo, número de asignaturas ofertadas por cada plan de estudios, así como su duración en ECTS/horas, evidenciando una gran disparidad. Hay una titulación en la cual no existe ni siquiera un tema dentro de una asignatura en el que se hable de género, constituyendo el caso más desfavorable. De manera general, lo relativo a género (enfoque y perspectiva de género, equidad/igualdad/desigualdad de género, más ligados a una visión gerencialista) se imparte en asignaturas introductorias que conceptualizan el desarrollo, incluyendo módulos o temas específicos, que varían en el tiempo dedicado. En dos de los másteres sí existe una asignatura específica sobre género: Políticas de promoción de la igualdad de género (5 ECTS) en UPM/UCM y Género y Cooperación al Desarrollo (3 ECTS) en UPV/Hegoa. En ellas sí se aprecian conceptos más ligados a una visión crítica y feminista: la del máster por la UPV/HEGOA no solo menciona feminismos en la asignatura, sino también economía feminista, sostenibilidad de la vida y los cuidados, patriarcado, capitalismo y dominación; en la del máster por la UPM/UCM se mencionan interseccionalidad, feminismos comunitarios y del Sur y decolonialidad en su descripción, aunque sorpresivamente no aparecen desarrollados en los ocho temas de que se compone la asignatura

Respecto a la cuarta categoría, no ha sido posible disponer del detalle de los métodos docentes y evaluativos empleados para los 13 másteres que aquí se consideran.

5. El caso de estudio del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV

El Máster en Cooperación al Desarrollo (en adelante, MCAD) es un título oficial de la Universitat Politècnica de València (UPV) de 90 ECTS con cinco

asignaturas de entre 10 y 14 ECTS en el primer curso. Se trata de una titulación que tiene como principal objetivo contribuir a la formación de profesionales en gestión del desarrollo y la cooperación, con capacidades orientadas a desarrollar una práctica crítica y reflexiva. El MCAD se imparte en una universidad conformada por titulaciones de ingeniería y arquitectura, principalmente. Tal como se viene reflexionando en anteriores trabajos (Calabuig et al., 2018), en la UPV se mantiene una mirada predominantemente racionalista, positivista e instrumental en su accionar. Se trata de una interpretación restringida del rol y responsabilidad de la universidad en el desarrollo de capacidades transformadoras en su estudiantado. En coherencia con lo anterior, la UPV se orienta predominantemente a la empleabilidad (no tanto a la formación de ciudadanía activa y crítica); y, a pesar de que se han impulsado iniciativas novedosas a nivel pedagógico con empuje institucional, todavía coexisten, en gran medida, prácticas de enseñanza-aprendizaje poco activas. A pesar de todo ello, es una universidad que ha permitido también, desarrollar estrategias y espacios alternativos, desde diversos agentes internos, con una intencionalidad clara: lograr que el profesorado disponga y aplique una perspectiva más amplia en su docencia universitaria, revisitando y reconfigurando los procesos de enseñanza-aprendizaje desde pedagogías más activas (Calabuig et al., 2018, p. 1429).

Al ser una titulación oficial, el profesorado debe ser personal en plantilla de la universidad (funcionario o no; a tiempo completo o a tiempo parcial), lo cual favorece la estabilidad, aunque limita la diversidad de perfiles, puesto que no hay expertas en todas las materias del máster y predomina la formación de base en ingeniería del equipo docente asignado. En ese sentido, no se cuenta de momento con especialistas en género y feminismos dentro del profesorado, carencia que se viene arrastrando desde la puesta en marcha de la titulación en el curso en 2011-2012.

Respecto al planteamiento, el máster ha apostado desde sus inicios por la mirada crítica, la participación, la consideración del poder y el enfoque reflexivo (Boni, Calabuig y Pellicer, 2017), así como

por la cooperación transformadora como enfoque de cooperación (Belda, Boni y Sañudo, 2016). Esta manifestación de interés puede apreciarse, tanto en su página web, como en los descriptores y contenidos reflejados en las guías docentes de sus asignaturas, así como en otros materiales (dosieres de prácticas y TFM, vídeos de innovaciones educativas llevadas a cabo, bibliografía de las asignaturas, etc.). Desde el máster se reconoce la clara influencia de las miradas ecofeministas, incorporando desde el año 2017 el enfoque de cuidados, a la docencia y a la gestión. También se sugiere a los estudiantes textos diversos: tanto los que describen al sistema de cooperación con las teorías y enfoques más tradicionales y ortodoxos, como otros que se proponen como alternativa, valorando la ecología de saberes y concepciones de corte post-desarrollista.

En cuanto a la especificidad de género y feminismos, el máster ha navegado en las aguas de una titulación interuniversitaria con un plan de estudios gestado hace más de diez años tiempo en el que no ha cambiado de manera profunda. Esto hace que, por ejemplo, solo aparezca la mención al género (feminismos no se menciona) de dos formas a nivel de documentación oficial: en una de las competencias específicas de la titulación y en los descriptores de la asignatura Conceptos Básicos del Desarrollo. Esta circunstancia no ha sido obstáculo para incorporar miradas más vanguardistas y una reflexión continuada a lo largo de los años sobre la necesaria actualización en la materia. Estas miradas de corte feminista y decolonial han sido incorporadas en el máster por el empuje significativo de tituladas en el MCAD UPV que, desde sus estudios de doctorado, se han especializado en género y feminismos y han participado como profesoras invitadas y colaboradoras, e incluso en la programación de contenidos; también desde estudiantes procedentes de otros territorios se han recibido valiosos insumos, al cuestionar al máster la ausencia de feminismos decoloniales y del Sur Global en sus contenidos; por otro lado, la participación en congresos y espacios de interacción con otras especialistas ha favorecido, en parte del profesorado, una renovación en enfoques y contenidos.

En el momento actual la mencionada asignatura de Conceptos Básicos del Desarrollo (12 ECTS) incluye entre sus módulos uno sobre Desarrollo Humano, Feminismos y Sostenibilidad en el que se tratan feminismos y género, feminismos decoloniales y del Sur Global, enfoques MED/GED, interseccionalidad y diversidad sexual y de género, con 2 ECTS de dedicación, haciendo uso de técnicas específicas de corte participativo para trabajar en el aula; además de lo anterior, se abordan los ecofeminismos en una sesión específica de 5 horas con una especialista en la materia. En la asignatura de Cooperación al Desarrollo (12 ECTS) se trabaja la agenda internacional y la incorporación de las mujeres y del género en la evolución del sistema de cooperación a lo largo de uno de los temas, pero no se avanza en una visión más feminista. En la especialidad del máster, la asignatura de Gestión del ciclo del proyecto de cooperación (14 ECTS) trabaja la transversalización de género en las intervenciones (indicadores), con el concurso de ONGD que ilustran en aula su experiencia en formulación de proyectos, en una sesión (5h). En otra de las asignaturas de la especialidad, Procesos de Desarrollo (12 ECTS), se lleva a cabo un seminario de gestión de conflictos (5h) desde la mirada feminista e interseccional; también se trabaja el poder y la interseccionalidad (10h). Finalmente, en la tercera asignatura de la especialidad, Metodologías de investigación (10 ECTS) el estudiantado desarrolla un estudio de caso como trabajo en equipo, con el concurso de una ONGD, sobre violencia afectivo-sexual.

Considerando lo expuesto en el apartado 1.2, puede afirmarse que en el MCAD por la UPV coexisten las dos visiones ya que, aunque hay un convencimiento institucional de la importancia de llevar a la práctica transversalmente a todo el máster las miradas (eco)feministas decoloniales, en algunas asignaturas prevalece una visión más gerencialista frente a la otra. Ello se relaciona con la mirada crítica o no sobre el modelo de desarrollo y la cooperación que tenga el profesorado y sobre el entendimiento o no de la reflexividad y autocrítica que los/las futuras profesionales deben tener en su contribución para transformar el sistema. Por otro lado, persisten las carencias a nivel de capacidades instaladas, puesto

que la responsabilidad sobre la presencia e impartición de contenidos más acordes a una visión crítica feminista sigue, al día de hoy, recayendo fuera del equipo docente en plantilla, cuestionando la coherencia del discurso del máster con la práctica y su sostenibilidad en el tiempo.

6. Conclusiones y recomendaciones:

6.1 El predominio de una visión gerencialista

A tenor de la documentación e información consultada y considerando la narrativa y planteamiento de los másteres y sus asignaturas, hay un predominio de la visión gerencialista en los másteres en cooperación de las universidades españolas, salvo el caso de la UPV, de la UPV/Hegoa y la UPM/UCM, en el que aprecian elementos más cercanos a la visión crítica feminista. Al centrarse en los másteres analizados en el apartado 3.1, el género (no así otras variables) se introduce y explica en la mayoría de las titulaciones, concibiéndolo como un sector o ámbito, lo cual deriva en que se desligue de las corrientes feministas. La visión gerencialista ha sido evidenciada en estos términos: si bien es un avance considerar las cuestiones de género en una formación de esta naturaleza y características, abordar solamente cuestiones como la desigualdad de género, los enfoques MED/GED, la transversalización de género en los proyectos y programas, los aportes en la materia de las agendas y acuerdos internacionales (cumbres, ODS 5...) o la interseccionalidad, no son suficientes para afrontar los desafíos actuales y contribuir a la formación de futuros/as profesionales que cuestionen críticamente el sistema desde visiones más transformadoras. La existencia únicamente de variables como las anteriores en un máster en cooperación al desarrollo vendría conectada con un enfoque más utilitarista y finalista de la cooperación; es decir, con entender las desigualdades de género y corrientes al respecto como conceptos y mecanismos para formular proyectos y políticas dirigidas a erradicar la desigualdad (entre ellas, de género) y las injusticias, sin considerar lo suficiente la naturaleza compleja, política y colonial que subyace al modelo dominante del desarrollo. Por otro lado, se ha identificado una visión crítica feminista cuando en los másteres se abordan cuestiones como la economía feminista y los feminismos (más allá del

género), específicamente los comunitarios, del Sur Global y decoloniales; también cuando se incluyen y trabajan conceptos como los ecofeminismos (es decir, la consideración de las relaciones desiguales de poder y de los cuidados, así como la sostenibilidad de la vida), la diversidad sexual y de género y la interseccionalidad (aunque esta puede ser considerada también desde una mirada básicamente gerencialista). Los másteres que abordan temáticas más ligadas a una visión gerencialista, pero que además incorporan conceptos como los anteriores, se considera que contribuyen a una mirada más crítica, transformadora y autorreflexiva, trascendiendo la comprensión limitada de la desigualdad de género como aquello que es necesario comprender, no solo para identificar inequidades, sino básicamente para ser capaces de formular proyectos y programas de desarrollo para erradicarlas.

Aun con todo, se requeriría de un estudio más detallado de todas las titulaciones existentes. En concreto, de un estudio más profundo que permita conocer cómo en másteres como los de la UPV/Hegoa y UPM/UCM se desarrolla en la práctica la asignatura específica sobre género que imparten, así como poder saber si la visión crítica y feminista ha empapado otros de sus espacios y asignaturas (algo que no se ha evidenciado al analizar la documentación), favoreciendo la existencia de un discurso que cuestione los enfoques y contenidos impartidos para hacerlos más transformadores.

Respecto al MCAD por la UPV, si bien la decolonialidad es objeto de inquietud y se está incorporando, no se ha logrado ni una transversalización efectiva de género y feminismos, tanto en contenidos como en prácticas del máster, ni una renovación y especialización a nivel formativo en el profesorado en plantilla.

6.2 Cómo incorporar una mirada crítica y feminista en los másteres en Cooperación al Desarrollo

Si bien durante el análisis se han apuntado ya algunos elementos de interés, para finalizar este artículo se sugieren algunas propuestas a diferentes niveles.

Por un lado, es necesario replantear los planes de estudio de los másteres en cooperación, actualizando y modificando, tanto competencias y resultados de aprendizaje, como los contenidos de las asignaturas. Y no solo renovando la mirada en materia de género desde el reconocimiento de las epistemologías y cosmovisiones del Sur Global, sino cuestionando de forma crítica también la mirada sobre el desarrollo y la cooperación, así como de sus enfoques y teorías asociados. Si algo ha podido arrojar este estudio exploratorio, es que aquellos másteres en los que ha habido presencia de visión crítica y feminista también incorporaban cuestionamientos sobre las teorías y enfoques de desarrollo, apostando por visiones incluso post-desarrollistas.

Concretando estas ideas en algunas temáticas de interés, Camila Abbondanzieri apuesta por los feminismos decoloniales, pues caminar hacia la transformación de la cooperación internacional solamente es posible si emplea una metodología situada y respetuosa de las identidades locales, como estos feminismos defienden. Por ello será necesario “ontológica, epistemológica y metodológicamente repensar el modo de planificar nuevas experiencias evitando la reproducción de estereotipos derivados de la matriz de dominación colonial, capitalista y patriarcal y de evadir el relativismo cultural impuesto desde los agentes colonizadores” (Abbondanzieri, 2022, p. 46). Ello implicaría cuestionar, por ejemplo, las metodologías de gestión del ciclo del proyecto, pues considera que será muy poco probable que lleguen a generarse estrategias colectivas de emancipación, mientras las intervenciones de desarrollo no se conciben y estructuran de manera situada y contextualizada en clave decolonial; en caso contrario, solo se contribuirá a “reafirmar los mecanismos reproductores de asimetrías en clave de género en el sistema internacional” (Abbondanzieri, 2022, p. 47). También, en relación a repensar los planes de estudio y sus contenidos, apostar por los ecofeminismos y enfoques de cuidados podría implicar, por ejemplo, incorporar esta perspectiva en competencias transversales como la de trabajo en equipo, tal como se hace en el MCAD por la UPV, competencia habitualmente aplicada desde un enfoque de eficacia; asimismo debería cuestionar los atributos referidos no

solo a contenidos, sino a habilidades y actitudes del perfil del/la profesional en cooperación al que quiere contribuir la titulación de máster en cuestión.

En cuanto a la relación y proporción teoría/práctica de los planes de estudio, aspecto apenas analizado aquí, se considera de enorme interés reflexionar sobre la idoneidad de incorporar experiencias prácticas “en terreno” durante el año de docencia de los másteres (para el caso del MCAD, la propuesta metodológica del aprendizaje en acción que se desarrolla en barrios de la ciudad de Valencia; pero podrían ser otras, como el aprendizaje-servicio en una asignatura como la de gestión de proyectos); y de revisar cómo se van produciendo y vivenciando las experiencias del estudiantado en los procesos de prácticas externas posteriores (o extracurriculares durante el periodo docente). Si se incorpora la visión crítica feminista en los contenidos de los másteres, atendiendo a conocimientos habilidades y actitudes, un seguimiento de cómo se aplican y afloran (o, al contrario, no se evidencian) en los espacios prácticos de aprendizaje formal, no formal e informal, será sin duda esencial (como ya apuntaban Boni, Calabuig y Pellicer, 2017). Si el primer año de docencia de los másteres puede ser una aproximación al cambio epistemológico inicial y potencial necesario para un proceso de aprendizaje transformador desde una perspectiva feminista crítica y decolonial, las relaciones que se desarrollan con los demás en experiencias como las prácticas externas o el aprendizaje en acción, pueden hacer posible un cambio ontológico que, a su vez, permitiría a las estudiantes (y futuros profesionales) situarse en el mundo de la cooperación y del desarrollo con un enfoque incluso más restaurativo (Delgado et al., 2023).

Por otro lado, pero en conexión con lo anterior, apostar por miradas críticas feministas decoloniales requiere una formación adecuada del profesorado y una apuesta real por tener capacidades instaladas en las instituciones de educación superior, especialmente en aquellas que no son del ámbito de las ciencias sociales. Si bien el concurso de profesorado externo es valioso y enriquece la formación recibida, se corre el riesgo, si se depende en exceso de estas especialistas, de considerar estas cuestiones como

secundarias y no conectadas con el expertise de los docentes en plantilla. Sin embargo, esta apuesta requeriría de apoyo institucional desde las diversas universidades, para reconocer en el cuerpo docente la valía de los estudios de género respecto a otras disciplinas y áreas de conocimiento. Se ha evidenciado, no obstante, posibles resistencias en el seno de los equipos docentes, debido a la coexistencia de marcos mentales diversos y comprensiones, incluso opuestas, sobre las cuestiones aquí tratadas relativas a género y feminismos.

Así mismo, es esencial el empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas, conducentes a un aprendizaje significativo y una educación emancipatoria. Los másteres en cooperación, si quieren ser coherentes con la visión crítica feminista, deben reconocer el espacio del aula como complejo y embebido también en relaciones de poder; un espacio que debe posibilitar tener y dar voz, siendo que suele haber un grado de interculturalidad en los estudiantes. En relación con esta cuestión de las metodologías, se considera como el mejor escenario trabajar los feminismos y la decolonialidad de manera presencial y con interacción física entre estudiantes y profesorado, dada la carga emocional que suelen tener estas cuestiones. Y porque la escucha activa y el reconocimiento de otros saberes conducentes a la co-creación de conocimiento se posibilitan más en la interacción presencial. Desde el máster en cooperación por la UPV, fruto de años de llevar a la práctica procesos (auto)reflexivos y de evaluación participativa, incorporando además la dimensión emocional desde la generación de espacios seguros, nos reafirmamos en la importancia que el estudiantado concede a la presencialidad, al acompañamiento, a la dimensión de los valores en el equipo docente y a cómo la generación de climas de trabajo con estas características les posibilitan un mejor aprendizaje y el refuerzo de la empatía para con las otras. Todo esto también es abordado desde perspectivas feministas críticas. El concurso de Institutos de Ciencias de la Educación en las universidades podría ofrecer el apoyo institucional, metodológico e incluso económico para una renovación y/o mejoras de las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas.

Por otro lado, sería de interés el abordaje de procesos de cambio organizacional con mirada feminista (y decolonial) emprendidos por los equipos docentes y las estructuras responsables de la gestión de los másteres en cooperación al desarrollo, para poder avanzar en una mayor coherencia entre discurso y práctica. Ello requeriría abrir espacios de reflexión interna, identificar posibles opresiones y desigualdades, revisar cómo son las relaciones del equipo docente entre sí y con el estudiantado, pero también con sus socios y socias (y otros agentes), llegando a tomar decisiones valientes sobre cómo generar los necesarios cambios.

A todo lo anterior habría que incorporar otra dificultad añadida, y es que los sistemas de aseguramiento de la calidad de los estudios universitarios vienen definidos por un patrón contrario a las miradas feministas y decoloniales. Además, las materias de equidad e igualdad de género no tienen obligatoriedad de estar presentes en los planes de estudio; a su vez, el sistema español es poco flexible y se hace difícil modificar de forma más ágil los planes de estudio una vez aprobados. A pesar de este panorama, avances como los realizados en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España) pueden servir de referente. Como bien apunta [Verge \(2021\)](#), el trabajo debe realizarse desde frentes y agentes diversos, aprovechar las ventanas de oportunidad, caminar desde la acción colectiva, evitar el “gender washing” y trabajar comprendiendo que los sistemas de mejoramiento de la calidad pueden también emplearse de forma estratégica y hábil para contribuir a una política de transformación.

Finalmente, se coincide con quienes reconocen la existencia de múltiples relaciones de poder y opresiones resultantes de la supremacía occidental de dominación sobre el sistema. Sin embargo, no es suficiente con reconocer estas injusticias (sociales, ambientales, epistemológicas), que los másteres en cooperación al desarrollo deben desvelar, sino que se debe avanzar hacia un sistema de cooperación internacional para el desarrollo verdaderamente reparador y que lo haga en un ejercicio de auténtica curación ([Delgado et al., 2023](#)). Apostar por esta perspectiva, de eminente mirada decolonial y crítica,

implicaría cambios profundos en los discursos y prácticas de carácter multinivel, transdisciplinario y multiactor, incluyendo especialmente la dimensión educativa y pedagógica, como proponen Sripakash et al. (2020), de manera que las y los futuros profesionales en cooperación al desarrollo incorporen esta perspectiva en su quehacer y prácticas.

7. Referencias

- Abbondanzieri, Camila. (2022). Los aportes de la decolonialidad a las narrativas feministas en Relaciones Internacionales: aproximaciones para posibles abordajes de la cooperación internacional. *Relaciones Internacionales*, 49, 31-49. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2022.49.002>
- Belda-Miquel, Sergio; Boni, Alejandra y Sañudo Pazos, M. Fernanda. (2016). *Hacia una cooperación internacional transformadora: solidaridades y aprendizajes con movimientos sociales por los derechos humanos en Colombia*. Madrid, Icaria.
- Benschop, Yvonne y Verloo, Mieke. (2016). Feminist organization theories. Islands of treasure. En R. Mir, H. Willmott y M. Greenwood (Eds.), *The Routledge Companion to Philosophy in Organization Studies* (pp.100-112). London, Routledge.
- Boni Aristizábal, Alejandra; Calabuig Tormo, Carola y Pellicer Sifres, Victoria. (2017). Transforming the System from Within: Experiences of a Development Cooperation Masters. En M. Walker y M. Wilson-Strydom, (Eds.), *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education* (pp. 201-220). London, Palgrave Macmillan.
- Calabuig Tormo, Carola; Fernández-Baldor, Álvaro y Belda-Miquel, Sergio. (2018). El trabajo en equipo desde la mirada de los cuidados y la participación: reflexiones de su aplicación en el Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV. *IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (IN-RED 2018)*. (1428 - 1442). Valencia, España: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Carothers, Thomas y De Gramont, Diane. (2013). *Development aid confronts politics: The almost revolution*. Brookings Institution Press.
- Chancel, Lucas; Piketty, Thomas; Saez, Emmanuel y Zucman, Gabriel (Coords.) (2021). *Informe Sobre la Desigualdad Global 2022*. World Inequality Lab, Paris School of Economics, 2022. Accesible en: <https://wir2022.wid.world/about-us/>
- Clarke, Peter y Oswald, Katy. (2010). Why reflect collectively on capacities for change? *IDS Bulletin*, 41, 1-12.
- Crecente Dapena, María (2016). *Descolonizando la cooperación internacional al desarrollo: Un análisis del caso español desde las teorías feministas postcoloniales* [Master thesis, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional UO, <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38439>
- Cruells López, Marta (2015). *La interseccionalidad política: Tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/131630>
- Cubillos, Javiera. (2014). Reflexiones sobre el proceso de investigación. una propuesta desde el feminismo decolonial. *Athenea Digital*, 14(4), 261-285.
- Danaj, Edmira; Lame, Elvin & Kalaja, Daniela. (2019). Gender and feminist studies in Albania—A brief state of the art. *Gender Place and Culture*, 26(7-9), 926-934. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2019.1596887>
- de León, M. Carolina. (2022). *Permeabilidad de los feminismos decolonial y comunitario en proyectos de la cooperación vasca en Ecuador, en el horizonte del Buen Vivir*. [Tesis de Maestría]. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Del Río Martínez, Amaia y Dema Moreno, Sandra. (2013). El replanteamiento de la cooperación para el desarrollo desde el feminismo en un escenario de crisis estructural. En, A. Del Río, S. Dema y R. Palacios. (Eds.), *Voces y saberes feministas: hacia una agenda de cooperación emancipadora* (pp. 15-37). Bilbao: Hegoa.
- Delgado-Caro, Carlos; Calabuig, Carola y Maicas-Pérez, Marta. (2023). Fostering a Reparative International Development Cooperation System: Transformative Learning in a Master s Degree in Development Cooperation. En *Reparative Futures and Transformative Learning Spaces* (pp. 111-136). Springer Nature Switzerland AG. <http://hdl.handle.net/10251/202202>

- Gobierno de España. (2007, 22 de marzo). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. BOE, 23 de marzo de 2007, p. 1261-12645.
- Gobierno de España (2023). *Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global*. BOE, 21 de febrero de 2023, p. 26097-26139.
- Eyben, Rosalind; Guijt, Irene; Roche, Chris y Shutt, Cathy. (Eds.) (2015). *The Politics of Evidence and Results in International Development: Playing the game to change the rules?* Rugby: Practical Action Publishing.
- FEM (2023). *Global Gender Gap Report 2022*. Foro Económico Mundial / World Economic Forum: Ginebra (Suiza).
- Gandarias Goikoetxea, Itziar. (2017). ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 73-93. <https://doi.org/10.5209/INFE.54498>
- Global Gender Gap Report 2022. (s. f.). World Economic Forum. Recuperado 9 de enero de 2024, de <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2022/>
- Gulrajani, Nilima. (2010). New vistas for development management: examining radical-reformist possibilities and potential. *Public Administration and Development*, 30, 136-148.
- Herrero, Yayo. (2023). *Ecofeminismos*. Madrid. Icaria.
- hooks, bell (2017). *El feminismo es para todos*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Johnson, Hazen y Thomas, Alan. (2007). Individual learning and building organizational capacity for development. *Public Administration and Development*, 27, p. 39-48.
- Lucas-Palacios, Laura, Garcia-Luque, Antonia, & Jose Delgado-Algarra, Emilio José. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students' Conceptions in a Spanish Educational Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8369. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148369>
- Medina Martín, Rocío. (2013). Feminismos periféricos, feminismos-otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 8, 53-79.
- McCourt, Willy y Gulrajani, Nilima. (2010). The future of development management: Introduction to the Special Issue. *Public Administration and Development*, 30, 81-90.
- Mohanty, Chandra T. (2003). Under Western Eyes Revisited: Feminist Solidarity Through Anti-Capitalist Struggle. *Feminism Without Borders*, Durham/London: Duke University Press.
- Molina, M. Estefanía. (2019). *Horizontes para la reformulación de la cooperación universitaria al desarrollo desde una perspectiva de Género entre España y América Latina* [tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/686793>
- Moser, Caroline. (2006). Asset-Based Approaches to Poverty Reduction in a Globalized Context. *Global Economy and Development Working Paper No. 01*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1011176>
- Mosse, David. (2005). *Cultivating development: An ethnography of aid policy and practice*. London: Pluto Press.
- Murguialday, Clara. (2005). ¿Cómo han sido vistas las mujeres por la cooperación para el desarrollo? En C. Murguialday, (Ed.), *Las mujeres en la cooperación al desarrollo* (pp. 67-103). HEGO/Gobierno Vasco.
- Navarro, Natalia. (2007). *Desigualdades de género en las ONGD: procesos de cambio organizacional pro equidad*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. San Salvador.
- OECD (2023). *SIGI 2023 Global Report*. DOI: <https://doi.org/10.1787/803413ef-en>
- Ortiz Aragón, Alfredo. (2010). A case for surfacing theories of change for purposeful organizational capacity development. *IDS Bulletin*, 41, 36-46.
- OXFAM (2022). *Las desigualdades matan*. OXFAM: Oxford (UK).
- Pérez-Orozco, Amaya. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid, Traficantes de sueños.
- Peris, Jordi; Belda, Sergio y Cuesta, Iván. (2013). Educating development professionals for reflective and transformative agency. En A. Boni A. y M. Walker (Eds.), *Human Development and Capabilities: Reimagining the University of the Twenty-first Century* (pp. 192-203), London and New York: Routledge.

- Pearson, Jenny. (2010). Pushing at a half-open door. *IDS Bulletin*, 41, 118-127.
- Pettit, Jethro. (2006). Power and pedagogy: Learning for reflective development practice. *IDS Bulletin*, 37, 69-78.
- Rivera Gómez, Eva y Rivera García, Cirilo. (2016). The masculinity/masculinities studies in University academia. The Mexican case. *Punto Género*, 6, 129-141. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2016.42921>
- Soal, Sue. (2010). The more things change, the more they stay the same? *IDS Bulletin*, 41, p. 128-137.
- Spangenberg, Joaquim H. (2017). Hot Air or Comprehensive Progress? A Critical Assessment of the SDGs. *Sustainable Development*, 25(4), 311-321.
- Sriprakash, Arathi; Nally, David; Myers, Kevin y Ramos-Pinto, Pedro. (2020). *Learning with the past: Racism, education and reparative futures*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education Report.
- Shutt, Cathy. (2015). The politics and practice of value for money. En Eyben, R. Guijt, I; Rocher, C. y Shutt, C. (Eds.) *The politics of evidence and results in international development. Playing the game to change the rules?* (pp. 57-77). Practical Action Publishing.
- UNDP. (2020). *Human Development Report 2020. The next frontier: human development and the anthropocene*. United Nations Development Programme: New York.
- UN (2021). *World's Women 2020*. Recuperado 9 de enero de 2024, de <https://worlds-women-2020-data-undesa.hub.arcgis.com/>
- Verge, Tània. (2021). Gender Equality Policy and Universities: Feminist Strategic Alliances to Re-gender the Curriculum. *Journal of Women, Politics & Policy*, 42(3), 191-206. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2021.1904763>