

**UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS DE LA MUJER
POSGRADO EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS DERECHOS
HUMANOS**

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**TEMA: PROPUESTA DE TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA CIENCIAS
GEOGRÁFICAS CON ÉNFASIS EN ORDENAMIENTO DEL TERRITORIO DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL**

ESTUDIANTE: MARÍA AMALIA PENABAD CAMACHO

HEREDIA, 3 DE SEPTIEMBRE DE 2018

**Trabajo presentado para optar al grado de Magíster en Perspectiva de
Género en los Derechos Humanos. Cumple con los requisitos establecidos
por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional.
Heredia. Costa Rica.**

TEMA: PROPUESTA DE TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA CIENCIAS GEOGRÁFICAS CON ÉNFASIS EN ORDENAMIENTO DEL TERRITORIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

MARÍA AMALIA PENABAD CAMACHO

Trabajo Final de Graduación presentado para optar al grado de Magíster en Perspectiva de Género en los Derechos Humanos. Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica

Personas miembros del Tribunal Examinador

.....
Presidenta del Consejo Académico del Posgrado

.....
Directora Programa de Posgrado

.....
Zaira Carvajal Orlich
Directora de Trabajo Final de Graduación

.....
Carmen Ulate Rodríguez
Lectora Trabajo Final de Graduación

.....
María Amalia Penabad Camacho
Estudiante

RESUMEN

El presente Trabajo Final de Graduación tuvo como objetivo desarrollar una propuesta de transversalización de género a la malla curricular de la carrera Ciencias Geográficas con Énfasis en Ordenamiento del Territorio de la Universidad Nacional. Para ello se realizó un análisis de contenido al Plan de estudios de la carrera en proceso de implementación y cuatro programas de curso desde la mirada de género. Se complementó esta revisión con entrevistas a docentes a cargo de los cursos analizados y estudiantes que han recibido dichos cursos, con el fin de recopilar el nivel de aprendizaje sobre la disciplina desde la perspectiva de género, así como necesidades puntuales para incorporar a la propuesta curricular actual. A partir de la aplicación de estos instrumentos, se identifica un abordaje limitado o nulo de la perspectiva de género aplicada a la disciplina de la geografía por parte del personal docente. Por parte del estudiantado, se identificó la prevalencia de manifestaciones de discriminación, así como la necesidad de fortalecer el componente social a la carrera de ciencias geográficas. Se elaboró una propuesta para cada descriptor de cada uno de los cuatro cursos investigados con el fin de que las recomendaciones propuestas sean retroalimentadas por el equipo a cargo del proceso institucional de la Política para la Igualdad y Equidad de Género en conjunto con cada docente representante del curso analizado. Se realizan recomendaciones finales orientadas a clarificar el compromiso de la Escuela de Ciencias Geográficas hacia la transversalidad de género, mediante menciones explícitas en su plan de estudios, directrices para el personal docente y apoyo a esta población con procesos de formación en transversalidad de género.

AGRADECIMIENTO

Quisiera externar un profundo agradecimiento a todas las personas que formaron parte de la construcción colectiva de esta investigación, ya que por medio de su escucha activa y sus sugerencias, así como su solidaridad, me mantuvieron motivada a llevar a cabo este proceso y llevarlo a buen término.

A la Escuela de Ciencias Geográficas, quienes participaron activamente de este proceso, me facilitaron los materiales necesarios para la investigación, así como su disposición en crear procesos transformativos hacia la igualdad.

A mi familia: mi mamá María Elena, mi hermana Liana y mi pareja Jason, por estar ahí, por apoyarme, por creer.

A mi tutora Zaira, mi lectora Carmen y mi profesora de investigación Marcela, quienes estuvieron escuchando, orientando y revisando que este proceso se desarrollara de la mejor forma, así como por motivarme a participar de esta acción la cual forma parte de una Política que fue diseñada para impactar en la construcción de entornos transformativos para la igualdad, compromiso que asumo para el resto de mi vida como una lucha permanente.

A mis amigas Ana María, Andrea y Hellen por tener siempre la disponibilidad de estar allí, por darme porras y sugerencias para el diseño de mi investigación.

A Sofía, Stephanie y Sharon, amigas y especialistas en investigación que me aportaron sugerencias necesarias para mi estudio.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I	9
1.1 Introducción	9
1.2 Justificación	10
1.3 Antecedentes	15
1.3.1 Antecedentes internacionales	15
1.3.1.1 Antecedentes normativos internacionales	19
1.3.2 Antecedentes nacionales	21
1.3.2.1 Antecedentes normativos nacionales	25
1.3.3 Antecedentes institucionales	26
1.4 Objetivos	28
1.4.1 Objetivo General	28
1.4.2 Objetivos Específicos	28
1.4.3 Objetivo Propositivo	28
CAPÍTULO II	29
2.1 Marco Teórico	29
2.1.1. Educación: aspectos generales	29
2.1.2. Aportes desde las perspectivas sociológicas y críticas de la educación	30
2.1.3. Importancia de la educación con perspectiva de género	33
2.1.4. Aporte del feminismo a la educación	38
2.1.5. Propuestas feministas y sus orientaciones en la educación	39
2.1.6. El poder en la educación: poder para la dominación, poder para la emancipación	41
2.1.7. La pertinencia de incorporar la perspectiva de género en la educación en función de la garantía del derecho humano a la educación	43
2.1.7. Transversalización de la perspectiva de género en la educación: algunas implicaciones	46
2.1.8. Propuesta de este estudio para la incorporación de la perspectiva de género en la educación	49
CAPÍTULO III	51
3.1 Marco Metodológico	51
3.1.1 Tipo de estudio	51
3.1.2. Área de estudio	53
3.1.3. Unidades de análisis	54
3.1.4. Población de estudio	55
Criterios de selección:	55
3.1.5. Fuentes de información	55
3.1.7. Criterios de selección de técnicas e instrumentos de recolección de información	61
3.1.7.1 Técnica análisis de contenido	61
3.1.7.2 Técnica entrevista semiestructurada	63
3.1.7.3 Entrevista cualitativa estructurada	64
3.1.7.4 Triangulación	65
3.1.8. Plan de recolección, ordenamiento y análisis de la información:	67
3.1.9. Limitaciones de la investigación	70

Cronograma	72
CAPÍTULO IV	72
4.1 Análisis de la información	72
4.1.1 Caracterización de las unidades de análisis	72
4.1.1.1 Plan de estudios	72
4.1.1.2 Programas de curso	73
4.1.1.3 Entrevistas	74
4.2 Categorías de análisis	75
4.2.1. Presencia de elementos que posibilitan la transversalización de la perspectiva de género en las unidades de análisis	76
4.2.1.1 Plan de estudios	76
4.2.1.2 Programas de curso	83
4.2.1.3 El contenido del programa en contraste con la entrevista a docentes	84
Ciudad y Urbanismo:	84
Geografía de la población:	87
Geografía Rural:	92
Geografía Política:	96
4.2.1.4. Entrevistas a estudiantes	96
4.3. Identificación del aprendizaje de la perspectiva de género a partir de las unidades analizadas	106
4.4. Manifestaciones de currículo oculto en la población de estudio	109
4.4.2 Manifestaciones de lenguaje inclusivo en las unidades de análisis	113
4.5. Necesidades presentadas por la población de estudio con respecto a la incorporación de la perspectiva de género a la carrera de Ciencias Geográficas	115
4.6 Diseño de propuesta de transversalización de género en los descriptores de cuatro cursos de la carrera de Ciencias Geográficas	118
4.6.1 Aspectos orientadores	118
4.6.2 Recomendaciones y observaciones para la transversalidad de género en el Plan de estudios	122
4.6.4 Sugerencias para la transversalización de género en los descriptores de los cursos analizados	126
CAPÍTULO V	143
5.1 Conclusiones	143
Plan de estudios	144
Programas de curso	145
5.2 Recomendaciones	147
A la PIEG-UNA	147
A la Escuela de Ciencias Geográficas	148
VI. REFERENCIAS	148
VII. ANEXOS	161

Índice de tablas

Tabla 1. Descripción de unidades y categorías de análisis	56
Tabla 2. Propuesta de análisis de dimensiones de la unidad: Programa de curso	74
Tabla 3. Identificación de subcategorías que refieren a elementos para la transversalización de la perspectiva de género en cuatro cursos de la carrera Ciencias Geográficas	84
Tabla 4. Propuesta para la transversalidad de género en el curso Geografía Urbana y Urbanismo, 2018	127
Tabla 5. Propuesta para la transversalidad de género en el curso Geografía de la Población, 2018	131
Tabla 6. Propuesta para la transversalidad de género en el curso Geografía Rural a partir de su descriptor, 2018	135
Tabla 7. Propuesta para la transversalidad de género en el curso Geografía Política a partir de su descriptor, 2018	139

Índice de figuras

Figura 1. Propuesta de triangulación a partir de los datos obtenidos de la investigación.	66
Figura 2. Cantidad de personas entrevistadas que afirma haber recibido un contenido con el que se posibilita el aprendizaje desde la perspectiva de género.	97
Figura 3. Aspectos que “sí” afectan de forma diferenciada a hombres y a mujeres.	100
Figura 4. Nivel de satisfacción del estudiantado sobre su experiencia en la carrera.	101
Figura 5. Manifestaciones de discriminación sufrida por parte de docentes o estudiantes.	102
Figura 6. Uso de la perspectiva de género por parte del personal docente según los cursos recibidos.	104

Índice de anexos

Anexo 1. Matriz de análisis de contenido para el Plan de Estudios	161
Anexo 2. Matriz de análisis de contenido para revisión de programas de curso	164
Anexo 3. Preguntas generadoras para entrevista con el personal docente y Coordinación de carrera	164
Anexo 4. Preguntas para entrevistas a estudiantes	166

CAPÍTULO I

1.1 Introducción

Este informe de investigación, presenta los resultados del Trabajo Final de Graduación titulado: Propuesta de Transversalización de la Perspectiva de Género en el plan de estudios de la Carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio de la Universidad Nacional.

De conformidad con el derecho a una educación que posibilite el desarrollo de la personalidad humana, se manifiesta la importancia de incorporar transformaciones en los procesos educativos para garantizar la igualdad de derechos sin discriminación o exclusión. En este sentido, se vuelve preponderante velar por el derecho que tienen las personas a vivir libres de formas de discriminación. La educación es una herramienta determinante en la transformación de espacios represivos y en la eliminación de prejuicios y estereotipos que vulneran el ejercicio de los derechos.

La Universidad Nacional, Costa Rica posee un compromiso con el cumplimiento de los derechos humanos plasmado en su visión como institución de educación superior y con base en ello aprueba la Política para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG-UNA) el 20 de mayo de 2010 en Gaceta N°09-2010, con los aspectos necesarios para lograr transversalizar la perspectiva de género en la educación superior y de esta manera, cumplir con los mandatos internacionales que velan por la protección de los derechos humanos.

Este proyecto de investigación tiene como fundamento la política número 8 de la PIEG que dice: “Promueve un currículo de formación profesional, con la inclusión operativa del género, con perspectiva humanista y de derechos humanos, como eje transversal” (Universidad Nacional, 2016, p.20) comprende uno de los ejes de esta Política que consiste en la implementación de la transversalización de género en los planes de estudio de la UNA). La transversalidad de género permite de una forma innovadora, identificar los “impactos diferenciados del sistema de género en hombres y mujeres” (PIEG-

UNA, 2016, p. 10) para implementar medidas específicas que permitan eliminar las desigualdades.

La investigación comprende cinco capítulos. En el primer capítulo se realizó un estado del arte sobre experiencias similares y aportes teóricos en materia de transversalización de género en la educación, con el fin de orientar los objetivos del proyecto de investigación.

Un segundo capítulo dedicado al marco teórico, que desarrolló elementos para la discusión de la transversalización de género en la educación.

En el tercer capítulo se plantea la propuesta metodológica desde un enfoque descriptivo cualitativo por medio de las técnicas de estudio de caso y entrevista semiestructurada.

El cuarto capítulo corresponde con el análisis de datos a partir de los instrumentos aplicados y triangulados para la identificación de la información y determinación de los principales hallazgos de la investigación.

El quinto y último capítulo refiere a las conclusiones de la investigación y recomendaciones dirigidas a las instancias participantes para un futuro seguimiento de esta investigación.

1.2 Justificación

*La educación no cambia el mundo:
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.*
Paulo Freire

La educación es un proceso complejo e inherente al ser humano, quien a lo largo de su vida, aplica el razonamiento y pone en marcha su aprendizaje a partir de múltiples experiencias de socialización. Varios análisis teóricos como el de Luengo (2004), reseñan la etimología de este concepto como “el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse” (p. 32). Reconocemos en esta cita dos elementos determinantes para conformar la educación: las potencialidades y la capacidad de desarrollo. La primera nos remite a la diversidad de potencialidades que puede poseer una persona determinada y la segunda nos indica que dependiendo de las opciones

de desarrollo que se posean, la persona podrá alcanzar el ejercicio máximo de sus potencialidades.

La educación es reconocida como derecho humano por su capacidad de garantizar un proceso de crecimiento y de transformación de la realidad que le rodea. El proceso formativo comprende la responsabilidad sobre el uso de nuestros saberes, de forma justa, para socializar con otras personas. De esta forma, nos acercamos a la pertinencia del proceso educativo para ejercer, y a su vez, garantizar los derechos humanos. Se contempla la creación de un marco normativo común a todas las personas, para velar por la convivencia justa entre semejantes. Ello obedece a que históricamente se han dado hechos convulsos, en los cuales se vio afectada la libertad, la vida y las relaciones entre personas.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)* (Unesco, 2008) creada en 1948 representa el interés del conjunto humano, para eliminar la violencia y destrucción entre estos, y el compromiso a transformar progresivamente la vivencia desigual entre las personas hacia la paz. Un reto amplísimo que pretende desestructurar el modelo tradicional de relacionarnos y así erosionar las desigualdades.

Lagarde (1995), describe que aquellos antecedentes que conformaron los derechos humanos, resultaron insuficientes para dar respuesta a la realidad de las necesidades de todo el conjunto humano (integrado por mujeres y hombres). Insuficiencia que tiene origen en el sistema hegemónico de desigualdad conocido como patriarcado, que establece la autoridad de los hombres como referente de lo humano. Si bien, la DUDH (Unesco, 2008) posee una convicción para la paz, la justicia y la libertad en el mundo, me cuestiono ¿cómo son interpretados estos derechos?

El modelo de ser humano al que responde la Declaración Universal de Derechos Humanos, es conformado a partir de un ser occidental, blanco y masculino (principal beneficiario del patriarcado) y, por lo tanto, las mujeres no son consideradas dentro de este parámetro. El resultante de esta conceptualización ha sido la transgresión de la vivencia real de los derechos por parte de las mujeres quienes son consideradas como *lo otro* (Beauvoir, 1949).

Un otro creado a partir de justificaciones de orden biológico, histórico y social, lo cual impide que puedan ejercer en su totalidad, los derechos humanos.

La educación se convirtió de esta forma, en una institución reproductora de concepciones patriarcales que han subordinado a las mujeres a un espacio de opresión y deshumanización. Se desvirtúa esa responsabilidad que posee, de velar por el uso del conocimiento para motivar el desarrollo de todas las personas y se manipula para beneficiar a determinados grupos, reproduciendo el *status quo*.

El feminismo constituye un movimiento político que surge (entre varios objetivos) para alertar sobre esta construcción desigual de las relaciones entre seres humanos y comienza a contraatacar el sistema patriarcal en todas las dimensiones posibles, entre ellas, la educación. Los estudios de género forman parte de las iniciativas académicas del feminismo para colocar otros paradigmas que permitan desnaturalizar las relaciones desiguales entre mujeres y hombres.

Lo que convierte al estudio de género en algo desafiante y potencialmente muy fructífero es la visión que ofrece de lo que sucede al interior de los sistemas sociales y culturales. El/ la estudioso/a que busca comprender cómo el peso relativo de cada género puede cambiar en relación con los conjuntos opuestos de valores culturales y fronteras sociales establecidos, impulsando a su vez el reordenamiento de todas las demás categorías sociales, políticas y culturales, aprende mucho acerca de la ambigüedad de los papeles de género y la complejidad de la sociedad. Quienes estudian el género pueden revisar nuestros conceptos de humanidad y naturaleza y ampliar nuestra percepción acerca de la condición humana. Desde esta perspectiva, aprender acerca de las mujeres implica también aprender acerca de los hombres. El estudio del género es una forma de comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella. (Conway, Bourque y Scott, 2000, p. 6)

La cita anterior me permite reflexionar sobre la importancia de transformar a través de una perspectiva de género los elementos que han estructurado de

forma desigual las relaciones entre seres humanos y establecer un compromiso político para la resignificación de la igualdad. La perspectiva de género – planteada como categoría de análisis- permite reconstruir el derecho, la historia, la sociedad, la cultura, desde las mujeres y con las mujeres, facilitando el desarrollo de una humanidad diversa (Lagarde, 1997a). Esta visión o enfoque, ha permitido la concientización sobre los desequilibrios en la normativa de derechos humanos y ha contribuido con la creación de normativa de protección especial para las mujeres.

Los principios orientadores de la creación de convenciones internacionales para la protección de los derechos de las mujeres como la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (en inglés, CEDAW) y la *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención Belém do Pará"*, describen el compromiso de reivindicar los derechos fundamentales de las mujeres, debido a que se reconoce que siguen siendo objeto de discriminaciones que violan su derecho a la igualdad y la dignidad.

A través de estas normativas se pretende orientar las acciones de los Estados para procurar la igualdad de las mujeres en todas las esferas; designan artículos específicos como por ejemplo el Artículo 10 de la CEDAW o el Artículo 6-b de la Belém do Pará para el acceso de las mujeres, en igualdad de condiciones a la educación y la importancia de realizar cambios en el comportamiento social por medio del proceso educativo.

Los Estados se han comprometido a ratificar dichas convenciones para procurar el bienestar de sus poblaciones y reconocer su derecho a la igualdad. La educación tiene un potencial enorme para la transformación de prácticas desiguales y contribuir al acceso de todas las personas -en igualdad de condiciones- a ejercer sus derechos. No obstante, se detecta que persiste la reproducción de estereotipos, que permean en mayor nivel sobre grupos poblacionales históricamente discriminados, entre ellos, las mujeres. Esta situación se agrava dependiendo de su contexto particular en el que todavía no se ven garantizados sus derechos.

Tanto en el contexto internacional como en el caso específico de Costa Rica, se han implementado diversas medidas para transversalizar la perspectiva de género en el sistema educativo. Sin embargo, como se expuso anteriormente, las acciones implementadas no reflejan un avance consistente para la transformación de la educación hacia la igualdad.

Propongo, a partir de los argumentos desarrollados, realizar un estudio sobre transversalización de género en el currículo universitario y plantear una propuesta curricular, desde un enfoque de género. Considero que esta experiencia puede ser replicable como buena práctica educativa en beneficio de la igualdad y el respeto de los derechos humanos. Además, permite habilitar nuevos espacios educativos para la discusión crítica sobre las desigualdades que han conducido a la discriminación de las mujeres entre otros grupos sistemáticamente excluidos.

La educación es un espacio reproductor de aprendizajes sexistas; dependerá de cómo se aborden nuevos aprendizajes para poder conducir un ejercicio justo en el marco del respeto y con el interés de fomentar las potencialidades del conjunto humano en su diversidad. Mi compromiso con otras mujeres, es aportar insumos conceptuales y prácticos para la reivindicación de nuestros espacios del saber y consolidar una estructura educativa no excluyente orientada hacia la criticidad. La perspectiva de género permite la interpretación de otras variables de exclusión que se suman al sexo/género, como la condición étnica, económica, discapacidad, orientación sexual, que actúan sobre la diversidad de mujeres y que constituyen un reto para la aplicación del principio de igualdad.

Particularmente, considero que la profesionalización en estudios de género y derechos humanos, facilita una vinculación con el ámbito educativo para crear espacios de criticidad y fomentar la justicia, para lo cual es necesario la autocrítica, así como visiones críticas a nivel social y estructural de la desigualdad, apostando por hacer incidencia en procesos transformativos que posibiliten la libertad.

1.3 Antecedentes

El siguiente apartado presenta un estado del arte sobre las investigaciones relacionadas con el tema de estudio. Se utilizaron como conceptos clave: género, transversalidad, currículo, educación. Se identificaron diferentes estudios desarrollados entre los años 2010 y 2015, realizados en países como Colombia, México, España y Costa Rica, que utilizaron una metodología cualitativa o mixta. El análisis de información sobre dichas investigaciones fue complementado con artículos científicos que señalan retos en materia de género y educación. Esta información es ampliada con normativa nacional e internacional referida a la temática de estudio.

Como aspecto general que subyace en cada texto, se identifica un distanciamiento entre tres aspectos a saber: la gestión de las políticas públicas, el aporte de la investigación y la aplicación de acciones estratégicas. La labor de estos elementos, debe ser concatenada para orientar de manera progresiva la transformación de la educación.

1.3.1 Antecedentes internacionales

Sintetizo aspectos relevantes de dichos estudios:

Paulina Lecanda (2010) de México, en su tesis: *La inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria: de la sociedad y las políticas públicas a la comunidad educativa en el aula*, retoma el vínculo que se da entre las políticas estatales y la práctica educativa cotidiana, por medio de un caso de estudio en educación primaria referido en tres niveles: las instituciones, la vida cotidiana en la escuela y los acontecimientos en el aula. Dicho estudio refleja una serie de limitaciones de la gestión o implementación de las políticas de igualdad dentro de la dinámica cotidiana del profesorado y su práctica educativa. Si bien, se tienen las metas estructurales, estas no pueden ser ejecutadas por la comunidad docente, ya que no poseen las herramientas de sensibilización y conocimientos necesarios para llevar la política a la práctica.

Las autoras Luz Stella Gómez y Lilia Inés Forero (2011) de Colombia, en la tesis con el título: *Representaciones de género en las imágenes icónicas de los textos escolares de ciencias naturales de los grados sexto a noveno de básica secundaria publicados en el período 1995 -2009*, analizan la construcción de estereotipos a través de las representaciones de figuras ejemplares en textos escolares. Para ello, crearon una metodología de categorización, lo que contribuyó a identificar la representación estereotipada y sesgada, reproducida a través de la educación del aporte de las mujeres al mundo científico.

Rebeca Caballero (2011) de México, esboza en su artículo: *El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior*, los problemas que enfrentan para transversalizar el género en el currículo de la educación superior. Como parte de sus contribuciones, hace referencia al carácter simbólico del sexismo que dificulta la incorporación del enfoque de género en la formación universitaria. También hace énfasis en las desigualdades y desequilibrios producidos culturalmente entre mujeres y hombres que integran dichas instituciones, lo que condiciona el camino hacia la incorporación del enfoque de género en la formación universitaria. Ello implica la trascendencia de los obstáculos en la transversalización de género desde lo institucional hacia las personas que conforman dichas instancias. Esta autora considera que el diseño curricular es un espacio de oportunidad para incidir en procesos transformativos para la transversalidad de género en la educación superior.

Liliana Villanueva (2012) de México, a través de su tesis: *Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la FES-ACATLÁN estudiantes universitarios*, analiza la inequidad de género en las carreras universitarias de ingeniería, pedagogía y derecho para desarrollar estrategias de transversalización de género en la cultura institucional. Su investigación contribuye en la identificación de aspectos que favorecen o frenan la incorporación y permanencia a espacios tradicionalmente asignados por género, como por ejemplo, la ausencia de representación de los aportes de las mujeres en la malla curricular de las carreras, o los estereotipos de género que

designan carreras dependiendo del área académica, ya sea ciencias sociales o ciencias exactas. También se muestran comportamientos sexistas que desencadenan casos de hostigamiento sexual.

Como elementos coincidentes de estas investigaciones se revela que los alcances de las políticas públicas son insuficientes, ya que las investigaciones demuestran la persistencia de estereotipos de género y sexismo en la educación, la invisibilización de los aportes de las mujeres y la permanencia de carreras identificadas como *masculinas o femeninas* (Gómez y Forero, 2011; Villanueva, 2012).

La recopilación de Doris Fernández (2012) de Costa Rica, con el nombre *Reflexionando sobre los procesos de transversalización de género en la educación superior: Conversación con la Dra. Martha Zapata Galindo*, narra la experiencia de esta académica de la Universidad Libre de Berlín y de la cual se hace referencia a los obstáculos para transversalizar el enfoque de género en la educación superior. Como aspecto fundamental se enfatiza la necesidad de apoyo de las autoridades en la incorporación de medidas y estrategias, la ausencia de mujeres sensibilizadas sobre la perspectiva de género en los puestos de decisión y la posibilidad de que cada instancia universitaria gestione su aporte a la transversalidad de género a partir de presupuestos específicos destinados para este objetivo.

Edith Mariana Rebollar (2013) de España, planteó en su tesis: *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas*, estudiar el rol del género en las guías docentes de las asignaturas que integran los grados de educación en las universidades públicas españolas. En su análisis demostró que este enfoque no se ha trabajado significativamente y los avances son débiles. Se presentan disparidades en el nivel de importancia que le dan a dicha temática en las carreras donde se detectó mayor presencia del enfoque de género en los cursos optativos, que en los obligatorios. Se presentaron resistencias por parte de quienes administran los planes de estudio para incorporar este eje de manera transversal.

Inmaculada Gómez (2015) de España, plantea en su tesis: *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*, las implicaciones que conllevan las carencias formativas en su ejercicio profesional, específicamente, analiza los casos de formación en las carreras Psicopedagogía, Pedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria respecto a temas como interculturalidad, género, convivencia, conflictos y violencia. Se determinó que en aquellas situaciones donde el personal docente debió intervenir en un proceso de discriminación o violencia en el aula, logró identificar claramente la problemática, pero presentó incertidumbre acerca de cómo actuar en este tipo de situaciones y dinámicas que surgen en el aula. El personal docente manifiesta mejoras en este aspecto a partir de procesos de formación especializados en estas temáticas.

Lo anterior permite identificar las necesidades de capacitación al personal docente (Gómez, 2015) en la cual, la perspectiva de género no se contempló en sus carreras. Paralelamente, las instituciones gestoras de la educación, agencian capacitaciones en menor proporción que no son aprovechadas en su totalidad por la población docente, debido a contradicciones de horario o dificultades para llevar la teoría impartida a la vivencia en el aula. Se identificó un nivel de sensibilidad en la población docente para incorporar la temática, pero no saben cómo ponerlo en práctica. A su vez, se manifiesta desconfianza de las instancias superiores que les imponen los contenidos sin brindarles el apoyo para implementarlos (Lecanda, 2010).

María Josefa Cabello (2017) de España, en su artículo: *Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África*, desarrolla un estudio sobre los beneficios de la perspectiva de género en la intervención educativa de la mano con un enfoque interseccional. Se propone un enfoque educativo que supere necesidades o demandas puntuales para alimentar un plano más amplio de derechos. Ofrece también recomendaciones de aspectos que debe promover la práctica educativa, para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva del contexto específico que se aborda. Entre sus principales hallazgos, se identifica cómo la división

sexual del trabajo sumada a las condiciones económicas, sociales y culturales de la región investigada, impactan el acceso de las mujeres a la educación entre ellas destaca el embarazo en jóvenes mujeres y las limitaciones geográficas que impactan de manera diferenciada el acceso al espacio físico por parte de las mujeres. También se identifican las limitaciones del Estado para ofertar procesos formativos que incorporen el enfoque de género y la igualdad.

1.3.1.1 Antecedentes normativos internacionales

Con respecto a la normativa internacional, se recuperan varios instrumentos que abogan por la importancia de la transversalización del enfoque de género en la educación.

El Artículo 10 de la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres, conocida por sus siglas en inglés como CEDAW (Naciones Unidas, 1995) establece una variedad de ejes desde los cuales se deben trabajar las transformaciones en la esfera educativa, por ejemplo, el acceso universal a la educación (en todos los niveles), la orientación vocacional, acceso a los mismos recursos educativos, eliminación de estereotipos transmitidos en los procesos de formación, ser poseedoras de las mismas oportunidades, reducir las brechas de conocimiento entre mujeres y hombres, eliminar la deserción y acceso a la información que le permita su salud personal y familiar, entre otros.

En el artículo 8 (b y c) de la *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer* “Convención Belém do Pará”, se establece la necesidad de modificar “patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, (...) para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan [sic] exacerban la violencia contra la mujer” (Artículo 8, 4, párr.). Esto incluye: diseño de programas de educación, capacitación del personal tanto de administración de la justicia como de

aplicación de políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer.

La Plataforma de Beijing (ONU Mujeres, 1995) en sus objetivos estratégicos, sección B, refiere a los mecanismos necesarios para transversalizar el género en la educación, entre ellos, igualdad en el acceso a la educación y las transformaciones en los procesos de formación.

El artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966) reconoce el derecho de toda persona a la educación y establece obligaciones de los Estados en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y superior, así como el acceso para aquellas personas que no fueron partícipes de estos niveles de enseñanza. Hace énfasis en que la educación no debe limitar la libertad de culto o ideologías de las personas.

La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (Unesco, 1960), en su artículo 4, hace mención de los elementos necesarios para acceder a una educación libre de discriminación, en la que se considera indispensable: la accesibilidad, la calidad y la cobertura total.

La Unesco, establece como parte de sus prioridades fundamentales la igualdad de género, por lo cual se propone como meta para el 2021,

... subsanar las disparidades persistentes entre hombres y mujeres y promover la igualdad de género en la educación en todo el sistema educativo, en la participación en la educación (acceso, promoción de entornos de aprendizaje seguros y potenciadores), dentro de la educación (contenidos, contexto y prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, modos de transmisión y evaluaciones) y mediante la educación (resultados del aprendizaje y posibilidades en la vida y el trabajo). (Unesco, 2014, p.33)

Para ello genera como parte de sus instrumentos de trabajo *la Guía para la Equidad de género en la formación docente, políticas y prácticas* (2015). En ella se propone una serie de 10 módulos de sensibilización que fortalecen las capacidades de enseñanza del personal docente para alcanzar la igualdad de

género desde la educación, por medio de actividades participativas, estudios de caso y ejemplos exitosos de la transversalización de género en la educación.

1.3.2 Antecedentes nacionales

En el contexto costarricense, Sandra Araya (2003a), sistematiza en el artículo: *Caminos recorridos por las políticas educativas de género*, las políticas sobre transversalización de género en la educación costarricense a través de la conformación de instancias estatales, encargadas de la atención especializada de estos objetivos. En este recorrido se destaca la intencionalidad de mejoras a través de proyectos, convenios interinstitucionales y reelaboración de materiales didácticos, pero también se muestra la imposibilidad de dar continuidad a estos procesos por carencias presupuestarias que no son solventadas por el Estado.

Ivette Fleming (s.f.) realizó una revisión bibliográfica para la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura con el nombre *Mujer y Educación en Costa Rica*. Dicha revisión comprende un estudio exhaustivo sobre toda la normativa, iniciativas y acciones estatales referidas a la eliminación de formas de discriminación contra la mujer en la educación. También, destacan todas las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica entre los años 1990 y 2004 para incorporar la transversalización de género en la educación. Como parte de sus principales aportes, además de sistematizar la línea de estrategias que se han trabajado en materia de género y educación, señala también las debilidades en la transversalización de género en la educación, por ejemplo, limitaciones en la asignación de recursos, el reducido nivel de importancia que se brinda a esta temática, la amenaza o resistencia que produce el tema para determinados grupos sociales. Finalmente, determina recomendaciones para transversalizar el género en la educación, entre las cuales destaca, las políticas de igualdad y equidad de género, incorporar el género de manera transversal en el currículo y solidificar los procesos de capacitación en materia de género para fomentar una cultura institucional que promueva la igualdad.

Rocío Chaves (2015), sistematiza en su artículo *Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario*, los elementos necesarios para incorporar la perspectiva de género en la construcción curricular universitaria. Dicha labor se plasma en la transformación del enfoque teórico, la elaboración de propuestas y acciones para mujeres y hombres desde su diversidad y evidenciar las manifestaciones de la desigualdad. Puntualiza una serie de estrategias y pasos necesarios para lograr la transversalización, entre las que destacan, la incorporación de los aportes de las mujeres y la elaboración de metodologías innovadoras, con materiales educativos especializados que garanticen el lenguaje inclusivo y la eliminación de estereotipos.

Nalda Arias, Ana Lucía Bustos y Celia Víquez (2016), presentan en el artículo *Transversalización de la perspectiva de género: Una mirada crítica a los programas de estudio de la Facultad de Ciencias Sociales. ¿Cuánto hemos avanzado?*, los resultados de un proyecto que se enfocó en el análisis de la transversalización de la perspectiva de género en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, en el cual plantean la necesidad de abordar la transversalidad de género desde tres enfoques simultáneos: el político institucional, en el nivel de formación del estudiantado y finalmente en la estructuración de los planes de estudio y programas de cursos. Como resultados de su estudio se revela que la implementación de la perspectiva de género ha sido nula en el caso de estudio en aspectos como la bibliografía de cursos, la participación paritaria de mujeres, el lenguaje inclusivo, entre otros.

María Carlina Avendaño (2017) analiza en su trabajo final de graduación titulado *Socialización y género: Manifestaciones del currículum oculto en el proceso socializador de género en niños y niñas de preescolar v. su reproducción en las aulas de preescolar*, las manifestaciones de currículum oculto que practica el profesorado que se reflejan en las prácticas de estudiantes en etapa preescolar, para elaborar recomendaciones prácticas que incidan en la transformación de estereotipos vinculados a la construcción de género. Se identificó que el personal docente presenta dificultades para la identificación de

prácticas socializadoras que repercuten en el actuar del estudiantado y tampoco son sensibles de las manifestaciones de discriminación que reproducen de forma implícita por medio de estos aprendizajes. La autora hace referencia al papel determinante que posee la persona docente para transformar los esquemas de construcción desigual del género desde las aulas.

En el año 2014, el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), elaboró una *Guía Didáctica para la incorporación del enfoque de género en la formación profesional*, la cual promueve la facilitación de la transversalización de género en cada una de las fases de desarrollo curricular. Como parte de sus criterios, implementa un listado de verificación para la adopción de prácticas que contribuyen con la incorporación de la perspectiva de género en el currículo, en cuatro ejes: investigación, diseño, ejecución y evaluación. Este instrumento representa un modo de implementación práctico que posiciona la necesidad de transversalizar el género en la educación técnica costarricense.

El Estado costarricense ha manifestado un compromiso con la igualdad de género en su *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018* (Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2014), el cual incluye la promoción y ampliación de los derechos humanos de todas las personas que habitan en el país y se compromete a impulsar políticas públicas que representen las necesidades e intereses de la población, de manera que se pretende superar los paradigmas de la discriminación en cualquiera de sus dimensiones y garantizar la autonomía y participación plena de las mujeres.

El Vigésimo Primer Informe del Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible de Costa Rica (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, PEN, 2015), señala la persistencia de brechas de desigualdad que incide en el acceso de las mujeres en diversos ámbitos, entre estos el educativo o laboral. Esto se ve agravado por limitaciones de orden económico y social. También se identifica un rezago en la gestión de la educación que afecta sus tareas en materia de equidad e inclusión social.

Costa Rica cuenta con la Política para la Igualdad y Equidad de Género (INAMU, 2007) que en su objetivo 3 refiere a las acciones en favor de una

educación y salud de calidad para la igualdad, en la cual se espera que para el año 2017, “la totalidad de niñas, niños y adolescentes a partir de edades tempranas, haya sido cubierta por acciones formativas deliberadas, dirigidas a remover estereotipos de género en los patrones de crianza, en la sexualidad y en la salud sexual y reproductiva, que obstaculizan la igualdad entre mujeres y hombres” (INAMU, 2016, p. 45). Como parte de sus acciones se plantea la reforma de currículos, la capacitación y sensibilización del personal docente y la inclusión de cursos especializados en materia de salud sexual y reproductiva.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), publicó en el año 2016 la *Política de Equidad e Igualdad de Género y su Plan de Acción*. Este producto diseñado desde el 2014, señala la responsabilidad del MEP en los diversos mecanismos de acción que deben propulsar la transversalización de género en la educación. Particularmente, en su eje estratégico 1 se compromete con la alianza interinstitucional para la investigación, la promoción de acciones que eliminen formas de discriminación y contribuyan a promover la igualdad de género. También en el eje estratégico 3 promueve acciones para la educación con enfoque de género que contempla acciones en el ámbito curricular y co-curricular, así como en la permanencia de servicios de apoyo estudiantiles.

Entre los principales mecanismos de intervención que ha implementado el MEP se encuentra el Programa de educación para la Afectividad y la Sexualidad en el año 2013 enfocado en los primeros 3 años de la educación secundaria y a partir del 2018 en los años de décimo y undécimo. Una de las metas de dicho programa es contribuir a la sensibilización de jóvenes sobre sus derechos y responsabilidades para evitar prácticas sexuales inseguras y procesos reproductivos adelantados que afectan en mayor proporción a las mujeres. Dicho Programa desató polémica a nivel nacional tanto en su implementación del 2013, lo que impactó en los alcances obtenidos y nuevamente genera polémica en el 2017 previo a su implementación en el 2018. Su ejecución se ha visto afectada por la falta de capacitación del personal docente para atender la acción propuesta (Cerdas, 2017) y la intervención de posturas conservadoras y

religiosas que rechazan la aplicabilidad de este tipo de contenido y movilizan el accionar de la sociedad civil (Cruz, 2016; Madrigal 2017).

1.3.2.1 Antecedentes normativos nacionales

Con respecto a la normativa nacional, se identifica en la *Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer, Ley No 7142 de Costa Rica* (Presidencia de la República de Costa Rica, 1990), un apartado dedicado a la promoción de los derechos de las mujeres costarricenses en la educación. Específicamente, el artículo 17, establece la obligación de eliminar estereotipos sexistas y garantizar que los contenidos educativos y herramientas de lectura deben eliminar prácticas discriminatorias en razón de género y fomentar la transversalización de género en el estudio de la participación de las mujeres en la historia.

La *Ley Contra la Violencia Doméstica, Ley No 7586 de Costa Rica* (Presidencia de la República de Costa Rica, 1996), determina en el capítulo V los deberes del Estado entre los que se encuentran la modificación de patrones socioculturales a través del diseño de programas educativos que permitan contrastar prácticas estereotipadas basadas en prejuicios y estereotipos, que producen conductas de violencia contra las mujeres.

La *Ley Contra el Hostigamiento o Acoso Sexual en el Empleo y la Docencia, Ley No 7476 de Costa Rica* (Presidencia de la República, 1995) establece las responsabilidades patronales en la atención de la problemática del hostigamiento sexual en la docencia por medio de la creación de políticas institucionales que incluyan la atención pronta y cumplida, así como la prevención en los espacios laborales y el acceso a la información para asesorar a la comunidad trabajadora. Esta ley es de acatamiento obligatorio por parte de los centros educativos quienes deben crear una estructura y un procedimiento de atención a las denuncias presentadas y notificar a la Defensoría de los Habitantes y al Ministerio de Trabajo sobre cada caso denunciado. Sobre esta normativa destaca el planteamiento de acciones estratégicas para la eliminación de formas de discriminación y la eliminación de formas de violencia de género que contemplan a toda la comunidad universitaria.

1.3.3 Antecedentes institucionales

En el contexto local que compete a esta investigación, se vincula el estudio, en los procesos de transversalidad de género en la Universidad Nacional en Costa Rica (UNA). La UNA cuenta desde el 2010 con una Política para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG-UNA), pero alcanza iniciar la implementación de su Plan de Acción en el año 2016 según resolución R-0336-R-2015 emitida por la exrectora Sandra León Coto. Como parte de los compromisos de la Rectoría (período 2017-2021 a través de la Sesión Ordinaria número 4, 2016) se incorpora en el Plan operativo anual 2017, lo cual propulsa la posibilidad de ejecución del Plan de Acción. Específicamente, plantea 10 políticas con sus ejes estratégicos, de las cuales orienta las políticas 7 y 8 hacia de transversalidad de género en el currículo y formación universitaria. Entre estas acciones, se prepara su proceso de revisión para la incorporación de la perspectiva de género de los planes de estudio de todas las carreras, comenzando por la Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar.

Como apoyo al Plan de Acción de la PIEG-UNA, el Instituto de Estudios de la Mujer (IEM), de la UNA, formuló el proyecto *Diseño y gestión curricular con perspectiva de género en la Universidad Nacional (2011-2016)*. Dentro de este proyecto se diseñó un curso sobre la transversalización de género en la docencia y se complementó con un *Módulo para personas facilitadoras; Transversalizando el enfoque de género en la docencia universitaria (2015)*. En este instrumento se realiza un abordaje inicial hacia las formas de discriminación y formas históricas patriarcales para luego identificar la construcción desigual de género y proponer estrategias de cambio en los contextos inmediatos. Contempla también un abordaje sobre los derechos humanos y los avances hacia la transversalidad de género. El curso se oferta semestralmente a todo el personal de la UNA y se analiza a través de un pretest y un postest los alcances transformativos del curso para el personal docente que lo recibe. Como parte de los alcances de este proyecto, se trabajó en la transversalización de género en los planes de estudio de la Escuela de Educación Básica del Centro de

Investigación y Docencia en Educación (CIDE) y en la Escuela de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras. En el caso de la experiencia de transversalidad en el CIDE, se identifica un proceso multiplicador del aprendizaje de género que reciben quienes se forman para ser educadores y educadoras de formación básica (Jiménez, Carvajal, Araya y Campos, 2017) A partir de esta experiencia, se realizaron recomendaciones a programas de cursos de dichas carreras y una primera experiencia de transversalidad de género en el currículo de formación universitaria.

Otro instrumento relevante de considerar es el *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional* (2005), que determina la visión pedagógica universitaria en función de “los retos de la equidad de oportunidades” (p. 3) considerando la calidad de la educación referida al pensamiento crítico y la creatividad que respete la diversidad y contexto del estudiantado. Importante acotar que, si bien este modelo hace un intento por incorporar una perspectiva de no discriminación, no manifiesta de forma explícita la eliminación de formas de discriminación por género.

La Universidad Nacional (2009) también cuenta con la Política Institucional contra el Hostigamiento Sexual, la cual busca combatir y evitar conductas de hostigamiento sexual en la comunidad universitaria. Para ello desarrolla nueve acciones que posibilitan la atención sobre esta problemática. Destaca la acción 3 en la cual se promueve “un ambiente de trabajo, de estudio y de desarrollo de las actividades académicas e institucionales libre del hostigamiento sexual” (Gaceta N17, 2009, p.1). También, en la acción 7, establece la igualdad de trato en el abordaje de los casos de hostigamiento y en la acción 8, promueve la continuidad de las acciones de sensibilización, investigación, capacitación y divulgación sobre el tema de hostigamiento sexual. A partir de esta acción, se han gestado encuestas periódicas, materiales bibliográficos, herramientas divulgativas y procesos de formación permanentes sobre la temática.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Elaborar una propuesta para la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en el planteamiento curricular de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio de la Facultad de Ciencias de Tierra y Mar de la Universidad Nacional, en el marco de la PIEG-UNA.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analizar el Plan de estudios de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio en cuanto a: relación entre perfil profesional, la malla curricular y los objetivos para la transversalización de la perspectiva de género.
- Revisar el contenido de cuatro programas de curso de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio con miras hacia la actualización con enfoque de género.
- Identificar posibles manifestaciones de currículo oculto tanto en los programas de curso analizados como en el personal docente que imparte estos cursos.
- Conocer la opinión de estudiantes de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio, acerca de los aprendizajes con perspectiva de género.

1.4.3 Objetivo Propositivo

- Elaborar recomendaciones para hacer una aproximación a la incorporación de la perspectiva de género en los cursos analizados.

CAPÍTULO II

2.1 Marco Teórico

2.1.1. Educación: aspectos generales

La educación se conforma a partir de la suma de múltiples elementos que orientan la transmisión del conocimiento y se considera un eje determinante para la formación de las personas. Ha quedado establecido en la normativa de derechos humanos, como un medio para que cada persona alcance el pleno desarrollo de su personalidad humana y se fortalezca su capacidad para el ejercicio y respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 2008).

La educación es un elemento social al cual se adhiere un componente político (Araya, 2004) que posiciona intereses específicos de quien la administra. Gimeno (2013), explica que “la educación es una posibilidad para autodesarrollarse en libertad” (p. 23) en la cual interviene un enlace con la sociedad. Por lo tanto, se convierte en un proceso colectivo y se define como un instrumento de cambio social. Por medio de esta se puede empoderar, liberar, provocar crítica en quien se asume desde el acercamiento al conocimiento, sin embargo, también puede reproducir formas de discriminación y opresión (Martínez, 2016).

El proceso de formación se aborda en diferentes espacios del ser humano, desde el informal que refiere al aprendizaje cotidiano hasta el formal y no formal, que implica la vinculación con una estructura educativa que implementa un currículo oficial en la persona aprendiente. Díaz Barriga (2005), refiere a los temas transversales que coinciden con el planteamiento de Araya (2004) y de Gimeno (2013), los cuales buscan posicionarse como “ejes vertebradores” (p.10) que pueden ser abordados en diferentes momentos de un proceso formativo. Estos temas pueden incluir nuevas perspectivas para conducir a cambios sociales y posibilitar la construcción de la capacidad de criticidad en quienes reciben el aprendizaje. De esta forma temas como derechos humanos,

democracia, ambiente y género se constituyen como temas transversales del currículo formativo en los servicios de educación formal.

Como se analizará más adelante, se busca que la persona aprendiente logre comprender la vinculación entre un aprendizaje de un ámbito del saber específico, el comportamiento social y su dinámica cotidiana. El ejemplo más claro refiere a la violación de un derecho humano. Este eje transversal, sumado al ámbito de estudio específico, permite deconstruir prácticas que conducen a la limitación de ese derecho y construir acciones para aportar en la promoción de relaciones sociales igualitarias.

2.1.2. Aportes desde las perspectivas sociológicas y críticas de la educación

La propuesta de esta investigación gira en torno al abordaje de procesos educativos desde la perspectiva de género y derechos humanos. En función a esto se cuenta con un referente teórico basto sobre el cual se hizo un extracto puntual para mostrar los principales abordajes teóricos que se vinculan más a la propuesta. En conjunto con los aportes feministas para la incorporación de una perspectiva de género en la educación, se rescatan algunos aportes de la visión sociológica de la educación que plantea elementos comunes con la lucha feminista en la educación. Desde la perspectiva sociológica, se realiza un principal cuestionamiento a la visión capitalista hacia la que ha tendido a funcionar la educación, así como otros sistemas socializadores. Ello consiste en que, debido a las demandas de la globalización, se ha enfocado la educación para responder a lo que demanda el mercado y se ha dejado de lado la perspectiva reflexiva que alimenta el conocimiento de las personas. Por ejemplo, Gimeno (2013), hace referencia a la devaluación de la educación en función de esa visión de productividad:

La educación se devalúa cuando se la somete a las demandas del mercado, cuando se la pone unilateralmente al servicio del capital humano para el empleo, cuando las instituciones se burocratizan y pierden de vista

el sentido de su fin primigenio, cuando el profesorado no asume que su profesionalidad no se agota en desarrollar la enseñanza de su asignatura, cuando las tareas académicas tienen derivaciones y vicios que contradicen la finalidad de la educación, y se falsean esos principios cuando los expertos reducen los problemas y las recomendaciones que hacen a fórmulas técnicas sobre las que solo ellos son los entendidos. (p.34)

Desde esta visión, se identifica una priorización de los Estados hacia la mercantilización de la educación. Ya no se requiere de personas críticas sino de personas que produzcan en función del mercado. Esta visión debe ser considerada al momento de incorporar la perspectiva de género, ya que, en el caso de las instituciones de educación superior, con el aumento de las carreras técnicas se deja de lado la visión social, para adentrarse en la productividad de la especialidad que se realiza. Esto se ve reflejado también en las metas mundiales de desarrollo en las que se asocia la educación y el empleo como estrategias en paralelo para el alcance del desarrollo (OEI, 2010).

De acuerdo con Galicia (2004), si consideramos que la pedagogía es el medio por el cual se produce saber, las instituciones de educación determinan el tipo de conocimiento que se imparte, lo cual según esta autora, podría superar al cómo se enseña, es decir que los contextos políticos tienen que ser considerados al momento de implantar una determinada práctica pedagógica, ya que estos influyen sobre los contenidos que son transmitidos.

Canovas (2014), analiza el término de la pedagogía sociológica crítica que incorpora el fin de la educación de “llevar a los educandos a situarse, activamente, en el contexto sociopolítico, como agentes de una praxis transformadora del discurso de reproducción de las estructuras de poder desde el currículo” (p.182). Desde esta pedagogía, se reconoce que la realidad social de las personas no es la misma en cada contexto, desde una visión histórica y un rescate de la educación como cultura.

La visión actual de la cultura se da como un elemento aislado y no como interés principal, ya que el objetivo de las personas se convertirá en formar parte de la cadena de producción. Desde este pensamiento, destaca Paulo Freire,

quien plantea esta visión crítica como medio para un compromiso ético de transformar la realidad a partir de un cuestionamiento previo sobre la misma, para poder intervenir en ella. Dicha visión, facilitará la incidencia “en los sujetos implicados con el objetivo de conjuntar el quehacer científico con lo subjetivo del ser humano, en una formación permanente guiada por el bien común” (Canovas, 2014, p.185), sin embargo, una de sus principales limitaciones es la puesta en práctica (Galicia, 2004). Esto puede verse ejemplificado en aquellas ramas de la formación que se asumen positivistas y desde esta perspectiva no consideran vinculante la perspectiva sociológica. “Por herencia del pensamiento positivista del siglo XVIII, se nos ha enseñado que la ciencia es un conocimiento lógico, riguroso, objetivo e independiente del contexto social e histórico” (Palacios, 2009, p.66).

A su vez, la formación desde la pedagogía crítica demanda un compromiso del personal docente para poseer “dominio teórico de la perspectiva sociológica, con la finalidad de mediar adecuadamente en el proceso de aprendizaje” y conformar con el estudiantado, un pensamiento crítico”. (Canovas, 2014, p.188). También se requiere el reconocimiento de las personas participantes en un plano de igualdad entre sí, plantear un diálogo horizontal y la identificación de visiones hegemónicas que puedan ser deconstruidas en busca de modelos alternativos. Quien educa desde la perspectiva sociológica, debe promover la dignidad de las personas y la lucha por sus derechos humanos (Sarrate y Hernando, 2011).

A partir de estos aportes pedagógicos, se puede retomar que la perspectiva de género profundiza el aporte sociológico y contribuye con la evaluación de las formas culturales de ser hombres y mujeres en nuestro propio contexto (Barffusón y Revilla, 2010, p.361), pero debe ser más asertiva en su aplicación práctica que permita al estudiantado, demandar una educación distinta a lo ya impuesto por la institucionalidad, de manera que posibilite en las personas una visión crítica de los contextos sociales a partir de una mirada de género y un compromiso ético con la transformación hacia la igualdad a partir de abordajes sensibles de las desigualdades de género.

2.1.3. Importancia de la educación con perspectiva de género

La educación con perspectiva de género implica analizar cómo la interpretación hegemónica de la diferencia sexual, conduce a la construcción social desigual de las personas y, a partir de esta concientización, motivar a la identificación de acciones transformadoras de dicha desigualdad. La comprensión de la educación desde la perspectiva de género, se hace presente en la necesidad de pensar la educación, de forma crítica, como un proceso histórico que posibilita un crecimiento reflexivo en las personas a partir de conocimientos que les permiten tomar decisiones sobre su vida. Concretamente, se parte de la existencia de una jerarquización social desigual, orientada desde la heteronormatividad, que limita las relaciones entre personas, condicionándolas por diversas variantes, y entre ellas, por género (Acker, 2003; Araya, 2003a; Maceira, 2005). La educación toma protagonismo para posibilitar esa vía reflexiva que habilita el reconocimiento de las formas de discriminación y facilita procesos de sensibilización que permitan orientar acciones transformativas para la eliminación de las desigualdades.

Como ejes de análisis en la perspectiva de género se indaga sobre las desigualdades y formas de discriminación producidas en la educación por condición de género. Como lo explica Lagarde (1997b), desde que se nace, en el ritual de parto, la primera asignación de género proviene del lenguaje que marca el significado de nuestro sexo y se perpetúa como una construcción social. Este elemento a su vez se encuentra entrecruzado con otros marcadores de diferencia que complejizan las vivencias de la discriminación y la desigualdad. El género interviene en la percepción de lo social, lo político y lo cotidiano y se manifiesta como un medio para institucionalizar la diferencia entre hombres y mujeres.

Frente a esto, se vuelve necesaria una constante crítica de las formas de socialización, hacia la deconstrucción de estereotipos y prejuicios en las relaciones para transformar aquellos mandatos sociales que impiden la igualdad entre las personas. Resulta un reto difícil de cumplir, ya que formamos parte de

un espectro de desigualdades que condicionan nuestro desarrollo hacia determinados roles de la sociedad y por ende nuestras posibilidades de acceso al conocimiento. Esos roles se nos muestran como imposiciones que son validadas por medio de la institucionalidad social, y no son sencillas de transformar, ya que se reproducen y se ajustan con persistencia, de forma tal en que se naturalizan. En nuestra interacción comunicativa se reproducen saberes que fortalecen las dinámicas de desigualdad.

Esto se ve representado claramente en temas como el uso de lenguaje sexista o en el currículo oculto. En el caso del primero, el debate en torno a este se ha intensificado, ya que la apropiación del sistema androcéntrico es una práctica cotidiana. Rojas y Rojas (2015), destacan cómo el lenguaje interviene en el pensamiento e impone una visión de mundo centrada en el hombre como referente de la humanidad. Se asume como absoluta una realidad en constante transformación como lo es el lenguaje y quizá es una fiel reproducción de la vivencia de desigualdad y discriminación que se experimenta en el cotidiano y se invisibiliza, ya que se asume como la norma. Estas autoras reflexionan como la práctica del lenguaje inclusivo se ha ido incorporando en diferentes espacios con predominio de la administración pública o espacios institucionales que han incluido en sus normativas, acciones tendientes a la igualdad en el lenguaje.

Tomando en cuenta que los seres humanos son iguales ante la ley, todas las personas, sin importar sexo, edad, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político y religioso, son iguales en dignidad y derechos. El respeto por la persona comienza, precisamente, por reconocer su existencia, su individualidad, lo cual debería verse reflejado en la escritura. (Rojas y Rojas, 2015, p.3)

El uso del lenguaje inclusivo se muestra constantemente interpretado según mitos y mecanismos como la burla para reducir el impacto real que este produce en el intercambio social y comunicativo de las personas.

En el caso del currículo oculto, Maceira (2005), advierte sobre la gravedad de normalizar determinados comportamientos, fundamentados en la lógica de la

costumbre o de lo implícito en los procesos de formación. El currículo oculto reproduce de manera sistemática, estereotipos de género, prácticas sexistas, etc. Cómo lo plantea esta autora (Maceira, 2005), el currículo oculto hace referencia a los aprendizajes no explícitos que surgen en el contexto escolar en un entramado complejo entre los elementos vinculados a este proceso y las relaciones de poder. Esto se manifiesta en una variedad de interacciones, entre estas, los materiales didácticos, las rutinas, las tareas, formas de disciplinamiento, el lenguaje, políticas institucionales, gestión institucional, entre otros.

Una de las principales funciones o consecuencias del currículo oculto es la naturalización y justificación de los valores, conductas, relaciones, conocimientos, significados, representaciones, actitudes, etc., que produce y reproduce; es decir, del sexismo, del androcentrismo, de la violencia y muchos otros elementos asociados a una cultura patriarcal. Esto quiere decir que a atributos, cualidades o características que son construidos o asignados socialmente se les establece un carácter “natural” o biológico, se les quita su carácter histórico- cultural para pasarlos al ámbito de lo estable, lo fijo, lo permanente, lo incuestionable, lo inmodificable. (Maceira, 2005, p. 206)

De acuerdo con Carrillo (2009), el currículo oculto se caracteriza como de presencia permanente, influencia de manera variable, repetitivo, rutinario, inevaluable, ya que no posibilita el reconocimiento explícito por parte de quien recibe la información. Por su parte, Díaz Barriga (2005), hace un acercamiento interesante al tema del currículo oculto desde la educación y la comunicación, y reflexiona cómo desde la crisis de valores que presenta la sociedad, sumado al mal manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se ha traducido en prácticas de violencia y discriminación. En este sentido, destaca el papel del personal docente como figura “modelo valoral” (p.5), por lo que se muestra una estrecha vinculación entre los valores y las actitudes. El currículo oculto se muestra como una forma más de socialización que no posee una

intencionalidad consciente. Díaz-Barriga (2005) señala que el currículo oculto se asocia más con la forma de actuar (los códigos que se transmiten por medio del lenguaje no verbal) que con lo que se dice.

El rol docente conlleva un peso enorme en la reproducción de estereotipos y en el comportamiento del estudiantado que recibe los aprendizajes. En el estudio realizado por Ortega, et al (2014) se identifica como las manifestaciones de trato entre docente y estudiante, modifican el interés o convicciones del segundo para su ejercicio profesional. El estudiantado se ve interpelado por la jerarquización. Ortega, et al (2014) señala que el abordaje del currículo oculto debe ser trabajado de forma permanente desde las políticas y evaluaciones institucionales.

Vinculado a lo anterior, se presenta la vinculación ineludible entre educación y sociedad, descrito por Torres (2005), en la cual los proyectos curriculares, así como sus herramientas de implementación se ven transversalizadas por elementos de las diferentes esferas sociales. Desde esta visión quien aprende se asume ignorante de todo saber y quien enseña le brindará todos los conocimientos necesarios, por lo tanto, esta persona que recibe el conocimiento no se asume como hacedor de su realidad sino como reproductor de una realidad ya dada.

Olvidarse de reflexionar el presente desde la historia es un peligro que transporta de un modo oculto el mensaje de la inevitabilidad y la imposibilidad de transformar la realidad. (Torres, 2005, p.15)

Como queda enmarcado en la emblemática frase de Simone de Beauvoir “No se nace mujer: se llega a serlo” (Beauvoir, 1949, p. 109), más allá de una mirada biologicista que pretenda naturalizar las disposiciones sociales, son en realidad las construcciones sociales sobre el cuerpo de las personas, las que condicionan el destino de las mismas y por ende, el reto consiste en identificar, a través de la formación y la reflexividad que posibilita la educación, que el género es una construcción social histórica, que puede ser transformada hacia la liberación de las personas sobre aquellas estructuras opresivas que les rodean.

Es importante identificar también el impacto diferenciado que tiene esta socialización para mujeres y para hombres, siendo históricamente las mujeres quienes han sido subordinadas, violentadas, objetivadas, deslegitimadas, limitadas en el pleno desarrollo de su humanidad. Beauvoir (1949), hace referencia explícita a cómo las mujeres son condicionadas por su sexo, para no ser reconocidas como iguales con respecto a los hombres.

Los lugares de las mujeres siempre son lugares muy complicados, porque en todas las culturas las mujeres estamos en lugares de subordinación. Cuando queremos reivindicar ciertos derechos siempre lo tenemos que hacer a costa de renunciar a otros, porque nuestros lugares son lugares complejos y siempre estamos en conflictos de lealtades. (Maffia, 2007, p. 57)

Investigaciones como las de Díaz (2003), Barffusón, Revilla y Castillo (2010), Castillo y Gamboa (2013), Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), y Martínez (2016), coinciden en que ha sido a través de los aportes de los movimientos feministas, que se ha posicionado el abordaje de la educación desde una perspectiva de género y, por ende, se han realizado importantes progresos en esta materia.

Es innegable el papel protagonista que ha tenido el movimiento feminista, sobre todo las últimas décadas, a la hora de visibilizar las discriminaciones por razón de género y el trabajo que ha hecho y aún realiza para dotar de herramientas a la sociedad desde todos los ámbitos posibles, para erradicar las desigualdades existentes. (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013, p. 77)

Martínez (2016), posiciona que el feminismo es aquella “poderosa opción de cambio” (p. 131) que permite realizar una propuesta alternativa sobre las relaciones de género que incorporen un pensamiento de igualdad y una transformación en los mecanismos de reproducción de las desigualdades.

Los movimientos feministas se han determinado en función a los diferentes contextos y experiencias de desigualdad que viven las mujeres en su diversidad.

Explica Maffia (2007), que no se requiere ser mujer o ser hombre para ser feminista, sino que se requiere un compromiso básico en función de una lucha de reivindicación sobre las desigualdades. También aclara que la fuerza del feminismo han sido las mujeres puesto que logran una identificación más clara con la vivencia de la opresión y logran de esta forma canalizar su lucha hacia la emancipación desde el referente feminista.

2.1.4. Aporte del feminismo a la educación

El feminismo, de acuerdo con Acker (2003), ha contribuido en el estudio social de la educación, a través distintas formas como por ejemplo, el reconocimiento del lugar de las mujeres y los vacíos que se presentan en su identificación contextual, también permite argumentar y reinterpretar los datos de estudios previos que hagan referencia a las diferencias de sexo, cuestionar suposiciones preexistentes sobre la diferenciación de género, reemplazar visiones obsoletas en el abordaje de las relaciones entre personas en función de su sexo y descubrir cómo la escolarización ha moldeado y continúa moldeando la vida de las mujeres en determinadas formas.

La perspectiva de género, por lo tanto, es una herramienta facilitada específicamente a través de la investigación feminista, que nos posiciona la discusión crítica y análisis sobre nuestra visión de la realidad social. Dicha perspectiva, sirve como punto de partida para analizar las otras formas de discriminación, como las referidas a la condición económica, la etnicidad, la edad, la identidad sexual, la discapacidad, entre otras, así como reconocer las relaciones de poder entre géneros que poseen una constitución social e histórica (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). El feminismo a través de la perspectiva de género, brinda la posibilidad del reconocimiento de una problemática de estudio específica y las posibles vías de acción para enfrentarla (Acker, 2003).

2.1.5. Propuestas feministas y sus orientaciones en la educación

Los movimientos feministas han planteado abordajes específicos en relación con la educación, a partir de una revisión crítica que se hace a los modelos pedagógicos existentes. Acker (2003), hace una revisión de tres estructuras feministas, que presentan particularidades en el abordaje histórico del feminismo con respecto a la educación y que ofrecen aportes desde su interpretación conjunta:

- Feminismo liberal: su objetivo es “asegurar la igualdad de oportunidades de los sexos” (Acker, 2003, p. 65), revisar los procesos de socialización y estereotipos de género, así como deconstruir la discriminación sexual. Presenta críticas en cuanto a una visión reducida que no contempla otras variantes en los procesos de desigualdad como si las mujeres fueran un conjunto único y generalizable que experimenta la subordinación.
- Feminismo socialista: su objetivo es “eliminar la opresión, (en parte mediante la abolición del capitalismo)” (Acker, 2003, p.69) y develar los procesos que producen la desigualdad. Fundamentada en una perspectiva neo marxista, pretende develar cómo la educación es reproductora de la división sexual del trabajo, que a su vez contribuye con la división de clases. Favorece el estudio conjunto de las variables de género y condición económica.
- Feminismo radical: su objetivo es conformar un cambio social que “eliminara el dominio masculino y las estructuras patriarcales” (Acker, 2003, p.72), para ello requiere abolir el género como “realidad cultural opresiva” (p.72). Los estudios desde esta perspectiva, hacen énfasis en la reproducción del dominio de los hombres sobre las mujeres que limita el acceso de las segundas a sus derechos. Puntualiza una crítica hacia la omisión de la participación de la investigación de mujeres y el uso de lenguaje androcéntrico.

Por su parte, Araya (2003b), se refiere a la implantación del género en las políticas educativas latinoamericanas, en las cuales se registra una influencia de

la coeducación. Este planteamiento altamente desarrollado en países europeos como España, hace referencia a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres dentro del proceso educativo formal. El Instituto de la Mujer (2008) de España, aborda el concepto de la coeducación como un término que ha percibido cambios y transiciones hacia una perspectiva más amplia, para la garantía de igualdad de oportunidades. Entre las principales vertientes de la coeducación se posicionan la liberal y la radical. Se diferencian por “la concepción de la igualdad y la diferencia en lo que respecta a la educación” (p.13), siendo que el enfoque radical hace un rescate al reconocimiento de una cultura femenina.

Otros aportes necesarios de considerar, se construyen a partir de los feminismos postcoloniales, que incorporan la existencia de la diversidad de saberes a través de múltiples sujetos experienciales y contempla la necesidad de reinterpretación de las masculinidades (Martínez, 2016). La visión postcolonial hace referencia hacia la “recuperación y valorización de los saberes subalternos, desde las fronteras, los márgenes y las experiencias” (Mohanty, citada por Martínez, 2016 p.142). Lo cual propone pedagogías no generalizadoras o coloniales, tal como las visiones descritas anteriormente.

Un planteamiento que busca incorporar los aportes de los diferentes movimientos feministas es la pedagogía popular feminista, en el cual se busca dar voz a las diversas vivencias, recuperar las experiencias de resistencia y conformando una identidad colectiva.

Es una pedagogía feminista que se vuelve inconveniente, que provoca al feminismo, lo cuestiona en sus teorías y sus prácticas, no porque crea tener más claridad que lo que se ha acumulado en la experiencia histórica de este movimiento, sino simplemente porque hace de la crítica y de la autocrítica un método fundamental; porque sabe que las preguntas abren más caminos que las respuestas y porque no teme al vacío que pueda crear una pregunta sin respuesta porque, tal vez, en ese espacio puedan multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas del poder. (Korol, 2007, p.18)

2.1.6. El poder en la educación: poder para la dominación, poder para la emancipación

Al analizar la incorporación de la perspectiva de género en la educación, se hace necesario examinar las implicaciones de las relaciones de poder en la construcción del conocimiento. Para ello, los aportes de Michel Foucault, revisados desde una mirada feminista, tienen un aporte significativo en la descripción del poder en la educación. Las personas de alguna u otra forma, nos vemos inscritas en relaciones de poder y para ello existe una serie de mecanismos que procurarán el ejercicio de ese poder, ya sea como privilegio o como opresión a través del control social y el autocontrol. Galicia (2004), hace referencia a la idea de disciplinamiento que plantea Foucault, como medio ordinario que fundamenta la tradición educativa:

(...) se puede interpretar que la educación en las escuelas marca el significado del poder: el sujeto aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, más que por discursos, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares (p.1)

Desde esta visión, se identifica una práctica pedagógica jerárquica en la que, el personal docente ejerce poder a través del conocimiento y esto le presenta un estatus de autoridad y control. Se crean hábitos a partir del aprendizaje sobre lo que representan las jerarquías en la dinámica del aula. El disciplinamiento posee una orientación muy individualista que impide a las personas accionar en conjunto con otras y formar intereses comunes. El efecto de la disciplina es que marca un determinado modo de ser y de actuar (Foucault, 2002).

Foucault (2002), refiere al elemento indispensable de docilidad-utilidad para comprender el proceso disciplinario. Las instituciones socializadoras tendrán un papel determinante en la ejecución de la disciplina. El poder de la disciplina se ve multiplicado por la posibilidad de procurar que entre cuerpos se genere ese

control y esa vigilancia, garantizando un castigo social sobre quienes no procuren la disciplina.

En este sentido, surgen corrientes encaminadas a reorientar la labor docente adecuandola a los principios democráticos y a las demandas sociales actuales, reinterpretando las relaciones de saber-poder establecidas entre docente y alumnado, como intentan las ramas crítica, radical y feminista de la pedagogía de los últimos años, que aportan una visión postestructuralista a la pedagogía y permiten la inclusión y tratamiento de cuestiones antes marginadas en la educación, como es la perspectiva de género y la incorporación de la mujer como miembro de pleno derecho de la comunidad intelectual.(Galicia, 2004, p.1)

La pedagogía feminista es considerada entonces como una pedagogía progresista que muestra una propuesta alternativa a las pedagogías tradicionales. De acuerdo con Galicia (2004), la pedagogía feminista y la crítica se encuentran dentro de un enfoque radical que tiene una unión óptima del discurso propuesto, pero no se visibilizan aplicaciones prácticas que reflejen la aplicabilidad de sus planteamientos. La reflexión final de Foucault de acuerdo con Galicia (2004), es que estos discursos que pretenden ser emancipadores no contienen una aplicabilidad demostrada por lo que se podría quedar en el plano de reproducir aquello que se cuestiona.

Finalmente, no se debe conceptualizar el poder como algo que se posee o no se posee, el poder se ejerce de forma constante y se transforma (Foucault, 1993). La búsqueda del poder en la educación no debe orientarnos hacia el disciplinamiento, sino hacia cómo utilizar este poder en función de un fin reivindicativo y emancipatorio, abriendo espacios para que el estudiantado sea partícipe de su educación sin distinciones que le limiten su ejercicio de aprendizaje.

2.1.7. La pertinencia de incorporar la perspectiva de género en la educación en función de la garantía del derecho humano a la educación

La educación queda consagrada como un derecho humano y reafirmado por otras Convenciones en las que se hace referencia como aquel derecho que posibilita la transformación de los escenarios sociales opresivos. Beltrán (2004) señala la importancia del derecho al acceso de la educación como medio para el fortalecimiento de los Estados y los sistemas democráticos. La educación posibilita la prevención de eventuales violaciones a otros derechos y se proyecta como una acción multiplicadora de otras acciones. Por su parte, Kamada (2009) identifica que tal y como la sociedad reproduce por medio de la educación patrones desiguales, también la educación se convierte en una herramienta para transformar el entorno. Esta consiste en un derecho y una herramienta necesaria que fortalece la capacidad de empoderamiento de las mujeres, al otorgarle las herramientas necesarias para su autodeterminación como sujetas de derechos.

A partir de la revisión realizada en diferentes textos y planteamientos discursivos sobre educación, se presenta una persistencia en el uso del término equidad y en menor proporción el término de igualdad, sin embargo, si se contrasta con la normativa de derechos humanos, esta se refiere al uso del término igualdad, ya que se valida como un principio de derechos humanos que corresponde al cumplimiento de los acuerdos firmados por los Estados (Facio, s.f.a). Si bien tanto equidad como igualdad son conceptualizaciones válidas, cada una posee enfoques específicos, por lo que para efectos de esta investigación se hará énfasis en el término de igualdad en la educación. Ello a su vez, coincide con los planteamientos de la Unesco para cumplir con los acuerdos de la CEDAW y la Plataforma de acción de Beijing.

La igualdad de género está estrechamente ligada al programa de Educación, que se esfuerza por promover el derecho a la educación para todos. El programa aspira también a acabar con las desigualdades persistentes entre

hombres y mujeres y a promover la igualdad de género en la totalidad del sistema educativo. (Unesco, 2014, p.13)

Alda Facio (s.f.b), señala que “sin un análisis género sensitivo de lo que se ha entendido por igualdad es absolutamente imposible ver las contradicciones que hoy día existen en las diferentes concepciones que sobre la igualdad se han dado en el universo jurídico” (p. 1). Por lo tanto, los Estados deben poder evolucionar hacia un proceso transformativo que parta de las necesidades de las personas respecto de su socialización y su desarrollo. Dicha transformación depende necesariamente de una deconstrucción en la ideología de desigualdad instaurada en las personas y un compromiso con la desmitificación del carácter progresista de los Derechos Humanos. Por ejemplo, Lagarde (2010) explica que “a mayor desarrollo humano social a escala nacional disminuye la opresión de las mujeres” (p.10).

De acuerdo con la recomendación 33 de la CEDAW (Naciones Unidas, 2015) referida al acceso a la justicia, se señala que la discriminación de género constituye un eje limitante para el acceso de las mujeres a otros derechos y se enfatiza la necesidad sobre una educación de accesibilidad, calidad y disponibilidad. Particularmente, dicha recomendación realiza aportes significativos a la determinación sobre qué significa incorporar la perspectiva de género en la educación, por ejemplo, contempla la necesidad de no solo concientizar a las mujeres de sus derechos sino también a los hombres sobre los derechos que tienen las mujeres -todo ello desde una perspectiva de género-, recomienda un aumento en la cantidad de personal que se facilita procesos de sensibilización, así como la incorporación de aportes de la sociedad civil, la academia y los medios de comunicación.

La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (Unesco, 1960), establece en su artículo 4, elementos necesarios para el acceso a la educación: la gratuidad del acceso o la facilidad de otorgar mecanismos económicos para su acceso, el carácter de obligatoriedad en una etapa de formación básica, proporcionar la misma calidad de educación en todos los centros que se disponen, propiciar la participación en

la educación para las personas que no hayan tenido acceso en su totalidad y la preparación de personal docente sin discriminación. Por su parte Pérez (2007), amplía este artículo y complejiza la dinámica de la garantía de un derecho, en función del cumplimiento de otros derechos:

(...) la efectividad de este derecho supone la realización simultánea de cuatro derechos y el cumplimiento de cuatro conjuntos de obligaciones por parte del Estado: el derecho a la disponibilidad de enseñanza y la obligación de asequibilidad, el derecho de acceso a la enseñanza y la obligación de accesibilidad, el derecho de permanencia en el sistema educativo y la obligación de adaptabilidad, y el derecho a una educación aceptable y la obligación de aceptabilidad. (Pérez, 2007, p.150)

Pérez (2007), sostiene, que es a través de las políticas públicas que los Estados pueden direccionar acciones concretas para la garantía de derechos humanos. Particularmente, las políticas educativas deben considerar un enfoque de derechos humanos para el cumplimiento de respeto, protección y realización progresiva de los mismos.

En la institucionalidad universitaria se ha promovido la implementación de la transversalización de género a través del cumplimiento de políticas internacionales y nacionales que así lo establecen. Nuevamente, persiste una contradicción entre la aplicación formal de la normativa vs. la aplicación real, la cual implica compromisos concretos y evidencias transformativas.

La Red Nacional de Educación de la Niña, Florecer (2015), apunta que las políticas públicas no solo deben orientar sus acciones hacia un mayor acceso de las mujeres a los espacios educativos, sino que también, deben velar para que la educación impartida sea de calidad, con un ambiente de estudio que favorezca la igualdad. Para ello, se debe atender las prácticas discriminatorias transmitidas por medio del currículo oculto, en el cual se produce una invisibilización general de los aportes de las mujeres y se privilegia el punto de vista masculino. Lo anterior, se refleja a través del lenguaje, así como en las manifestaciones de

desigualdad construidas como estereotipos que están presentes en los materiales didácticos y en los ejercicios de aprendizaje en el aula.

2.1.7. Transversalización de la perspectiva de género en la educación: algunas implicaciones

La transversalización de género es un eje esencial de la incorporación de la perspectiva de género en la educación. Rigat-Pflaum (2008), hace referencia al origen histórico del concepto como *gender mainstreaming*, establecido durante la Conferencia de la Mujer de Beijing como una nueva mirada hacia la labor de las acciones para la eliminación de las desigualdades de género.

El *mainstreaming* de género, traducido al español como «transversalidad», puede ser entendido en variados sentidos: como una estrategia que involucra a todos los actores sociales en la búsqueda de la igualdad de género, o como la denominación de determinadas herramientas para el análisis de género. En realidad, se trata de un enfoque transformador, dotado de un cuerpo teórico propio, que apunta a analizar los impactos diferenciados del sistema de género en varones y mujeres, que permite tener en cuenta las especificidades de las personas como seres integrales y que, al mismo tiempo, ayuda a implementar medidas para corregir las desigualdades. (p.41)

Montané (2015), señala que la transversalidad de género implica una “integración sistemática de las situaciones, prioridades y necesidades de mujeres y hombres, respectivamente, en todas las políticas y actividades” (p.177).

Por lo tanto, la transversalización de género refiere al diseño, implementación y monitoreo de acciones estructurales que contribuyan a la eliminación de las distintas manifestaciones de discriminación por género. Principalmente, estas acciones se enmarcan en políticas y programas en diversas esferas y que se constituyen como estrategias para el alcance de la

igualdad. La orientación de la transversalización de género es hacia posicionar la perspectiva de género en las actividades, políticas, normativa, procesos investigativos y otros. Se puede considerar de esta forma, como una acción previamente planificada que requiere un proceso de monitoreo y evaluación de los alcances proporcionados.

De acuerdo con Lamas (2003), existen cuatro niveles que dimensionan el campo de género: (1) la producción académica en torno al concepto de género, (2) investigaciones sobre los elementos que afectan las relaciones entre los sexos, (3) el desarrollo de programas y políticas públicas dirigidas a reducir el sistema de subordinación imperante y (4) la transversalización de la perspectiva de género. De estos puntos de análisis, la autora rescata la necesidad de comprender que la transversalización de género no es un fin sino un medio para crear espacios de sensibilización y deconstrucción de la desigualdad.

A nivel estructural, la transversalización de género es necesaria para deconstruir la perspectiva androcéntrica en la legislación, y posicionar a las mujeres dentro de ese concepto de *sujeto de derecho* que tiene el Estado. El acceso a la justicia y la debida diligencia parte de la atención que se brinde a las personas desde sus diferencias y no pretender universalizar a partir de un solo tipo de ser humano.

En el campo educativo, es a través de las políticas de transversalización de género que podemos observar la labor de transformación que pretenden promover los estados y sus instituciones para velar por la igualdad de género. Las instituciones de educación superior se fundamentan en los acuerdos de convenciones internacionales para validar la necesidad de transversalizar el género en la educación, sin embargo, no es una tarea sencilla el llevar a cabo las estrategias diseñadas, ya que no toda la población del contexto educativo se encuentra identificada con el reconocimiento de la discriminación por condición de género e inclusive se considera que este tema fue superado, porque *ya se alcanzó* la igualdad. En el contexto español, Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013), identificaron dificultades en hacer un abordaje desde la transversalización de la perspectiva de género debido a que la juventud

estudiantil no identifica estas temáticas en sus experiencias cotidianas. Esto se ve asociado a una mala interpretación acerca de la lucha feminista y, por otro lado, hay un desconocimiento de las problemáticas sociales que representan la desigualdad en el contexto educativo. A partir de esto, se propone la adquisición de elementos conceptuales que permitan dar nombre a nuevas realidades para el estudiantado, adquirir conciencia crítica, realizar un análisis introspectivo que posibilite una predisposición para la acción (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

La formación en género y, sobre todo, la formación para la capacitación en perspectiva de género, debería tener siempre como meta el cambio social, sobre todo en grados referentes al ámbito educativo. (Rebollo, 2013, p.82)

Una de las principales limitantes en la transversalización de género corresponde con la representación interna y externa del género en el entorno social y cómo incide en la construcción de la identidad.

Como parte de los ejemplos concretos, recopilados desde experiencias de estudio en el abordaje de la transversalización de género, se crea una estrategia de varias etapas que comprende al menos tres elementos determinantes: la conceptualización básica de terminología asociada con la perspectiva de género, la identificación de hechos en la experiencia de cada persona (sea docente o estudiante), que le permitan identificar la problemática en su cotidianeidad, y la conformación de acciones desde lo inmediato hacia otras posibilidades para incorporar una transformación desde la perspectiva de género (Ventura, Senent y García, 2011; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

En estos mecanismos estratégicos interviene un interés por fortalecer dispositivos discursivos de orden explicativo o de persuasión. Estos a su vez facilitan la construcción de las intersubjetividades, acercamiento a nuevos conocimientos y posturas innovadoras frente a la temática. La transversalidad de género posee un componente político que demanda una mirada crítica para el abordaje de acciones estratégicas de género.

La transversalización de género en las instituciones de educación superior implica no solo incorporar la perspectiva de género en los contenidos, sino también transformar las dinámicas educativas hacia procesos de mayor socialización y sensibilización de las problemáticas del contexto específico. Se ve concretada en acciones como: la sensibilización de la población docente, ya que un proceso de transversalización requiere que la población docente adquiera un nivel de concientización y sensibilización que le permita identificar en su propia materia todos los elementos que reproducen formas de discriminación o cómo fomentar el análisis crítico desde el enfoque de género. También son necesarios: la elaboración de recursos adecuados, estar presentes en la normativa, elaborar metodologías de aprendizaje cooperativo y considerar la perspectiva de género como un instrumento metodológico (Ventura, Senent y García, 2011).

2.1.8. Propuesta de este estudio para la incorporación de la perspectiva de género en la educación

Se ha pretendido transversalizar a lo largo de la argumentación sobre la importancia de la incorporación de la perspectiva de género para la eliminación de las formas de discriminación por género, así como el abordaje crítico de las problemáticas sociales que conduzca hacia acciones de cambio para la igualdad. Sin embargo, se considera importante, sintetizar sobre la importancia de la perspectiva de género para abordar la postura y compromisos de esta investigación.

La aplicación de la perspectiva de género a cualquier estudio e investigación supone considerar sistemáticamente las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades respectivas de las mujeres y los hombres y desvelar las formas sexuadas del saber. A partir de este análisis se origina un nuevo saber que aporta una visión más completa frente a la parcialidad de la ciencia actual. En cualquier caso, la mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Es una cuestión de concepción del mundo y de la vida, que hay que

conocer y sobre la que hay que actuar, para modificarla y establecerla sobre presupuestos igualitarios. (Ventura, Senent y García, 2011, p. 2037)

Por tanto, la perspectiva de género implica reconocer que las diferencias biológicas no son una justificante automática de las vivencias desiguales entre mujeres y hombres (Lamas, 1997). Requiere que se comprenda la problemática de discriminación por género, tener un ojo crítico para reconocerla en cada uno de los aspectos de nuestra cotidianeidad. Tal y como se expresa en la cita anterior, la perspectiva de género comprende una visión desde múltiples aristas y medios para develar las desigualdades en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La perspectiva de género, permite identificar las prácticas visibles y no visibles de la discriminación representadas en la permanencia de roles de género opuestos, dicotómicos, asociados con la división sexual del trabajo que garantiza la predominancia de un modelo desigual contra las mujeres que se reproduce y se alimenta en el espacio educativo.

Frente a ello, quien investiga debe mirar desde los lentes de género para poder brindar aportes críticos y profundizados para canalizar nuevos diálogos y nuevas alternativas contra la desigualdad.

A partir de los argumentos presentados ¿cuál es el posicionamiento de género al que refiere esta investigación? A través de una reconstrucción de los saberes feministas es posible identificar elementos innovadores para realizar una apuesta por la incorporación de la perspectiva de género en la educación. En principio se considera la necesidad de conformar un aprendizaje horizontal donde no medien las jerarquías que reproducen formas opresivas del poder, buscar la creación de aprendizajes desde lo colectivo, desde saberes previos que poseen las personas y que pueden socializarse con otras para crear un saber conjunto. Se pretende lograr asociar a temáticas propias de un ámbito del saber hacia su lectura con una mirada de género que fomente la investigación y apropiación de esos saberes en sus propias experiencias de vida. También es de interés poder desmitificar el valor de un aprendizaje en función de su

aplicación técnica y ampliarlo hacia la implicación de ese saber en un sistema social complejo que interviene en el accionar global y la visión de desarrollo.

El realizar una reflexión crítica que posibilite identificar la construcción social de las identidades, los contextos diferenciados de opresión, las vivencias particulares de la desigualdad que conduzca hacia la creación de alianzas en función de transformar los esquemas de desigualdad. Particularmente, se debe lograr emancipar aquellos cuerpos que son representantes vivenciales de la opresión, para eliminar mandatos de género que limitan el acceso a la educación entre otros. Es un trabajo que requiere el aporte necesario de diversas disciplinas y una mirada interseccional. La perspectiva interseccional es una herramienta de análisis que describe cómo se constituye la formación de la identidad de sujetos específicos en determinados contextos, por medio de la articulación entre las distintas dimensiones de diferencia, convergiendo en procesos de desigualdad y exclusión social. Se considera una herramienta innovadora que permite realizar abordajes desde lo personal y lo colectivo teniendo presente el contexto social e identitarios de las personas.

Este abordaje contemplará también el aprendizaje e intercambio de saberes desde diferentes contextos y necesidades sociales, ya que las diferentes áreas del conocimiento se nutren de poblaciones diversas en sus vivencias, culturas y experiencias de socialización.

CAPÍTULO III

3.1 Marco Metodológico

3.1.1 Tipo de estudio

La presente investigación se desarrollará desde un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso. De acuerdo con Castro (1996), el enfoque cualitativo refiere al estudio de procesos sociales, en el que se privilegia la subjetividad de los sujetos de estudio. Desde este enfoque tendrá especial énfasis la interpretación de la realidad para las personas y como esta realidad interviene en sus comportamientos y conductas. Rescato a partir de esta

conceptualización, la dimensión subjetiva de quienes forman parte de esta investigación (persona que investiga y personas sujetas del estudio), ya que será a partir de sus experiencias, que se dará validez a la lectura del contexto social de la investigación. Si bien, no se pretende generalizar una teoría social a partir de este estudio, se posibilita ofrecer una nueva mirada a partir del proceso de observación, que permita una descripción y análisis del fenómeno. Se considera un estudio de caso, ya que se pretende desarrollar un “proceso de indagación focalizado en la descripción y examen detallado, comprehensivo, sistemático, en profundidad de un caso definido” (Durán, 2012, p.128), específicamente, en caso de estudio es la Carrera Ciencias Geográficas con Énfasis en Ordenamiento del Territorio de la Universidad Nacional, Costa Rica. Para esta investigación, el estudio de caso será intrínseco, por su función de buscar comprender un fenómeno y dicha comprensión facilita la creación de instrumentos que posibiliten la replicabilidad en otras áreas temáticas.

Esta investigación se realizará desde una aproximación descriptiva, ya que se orienta hacia la descripción de fenómenos en la que interviene la especificación sobre “las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.80). Concretamente, se pretende realizar una revisión documental del plan de estudios, el perfil de la persona egresada y los programas de curso de la carrera Ciencias Geográficas, con miras a desarrollar una propuesta de incorporación de la perspectiva de género en una selección determinada de cursos. Dicho abordaje será complementado con las voces de quienes participan en el proceso formativo: personal docente y estudiantado. En función de los objetivos de esta investigación se realizará un abordaje metodológico con un enfoque feminista, que como lo señala Bartra (2012), refiere a una forma particular de acercarse a este contexto social, que surge desde un posicionamiento personal de quien investiga para promover la eliminación de formas de discriminación por sexo, no androcéntrica. Tiene como meta, la transformación hacia la mejora de las condiciones de las mujeres. Por lo tanto, se establece un compromiso con las

mujeres y se reconoce que existe una estructura que interviene de forma desigual, afectando la vivencia de las mujeres, el acceso y ejercicio de sus derechos. A su vez, se suma a la interpretación feminista, un abordaje interseccional, que me permite mirar las particularidades de las personas y no estudiarlas como una generalidad. La perspectiva interseccional posibilita el reconocimiento de la diversidad, así como las formas específicas de discriminación que se experimentan. Cómo lo describe Expósito (2012), la interseccionalidad permite analizar las situaciones particulares sin perder de vista el carácter estructural de la desigualdad de género.

La ejecución de esta investigación desarrolla una transformación aplicada en función al reconocimiento del derecho humano a la educación sin discriminación. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Unesco, 2008) describe que la educación debe fortalecer la personalidad humana hacia su capacidad para el ejercicio y respecto de los Derechos Humanos, por ende, la comprensión de los derechos humanos parte del reconocimiento de la concatenación de los mismos en función de su correcta implementación. La garantía de un derecho depende a su vez del ejercicio efectivo y paralelo de otros derechos. En el caso de este estudio, refiere a la implementación de la Política de Igualdad y Equidad de Género, específicamente, la política 8 que plantea la transversalización de género en el currículo universitario, para promover una formación profesional con una perspectiva humanista y de derechos humanos como ejes transversales.

3.1.2. Área de estudio

La revisión documental se realizará en una Institución de Educación Superior estatal, la Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, Facultad de Tierra y Mar en la Escuela de Ciencias Geográficas, localizada en la provincia de Heredia de Costa Rica.

La Universidad Nacional de Costa Rica, se constituye como la segunda universidad estatal del país en el año 1973. Actualmente, esta casa de estudios cuenta con cuatro sedes regionales, una sede interuniversitaria y siete campus.

El estudio se centra en la Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar de esta universidad como parte del Plan de Acción de la PIEG-UNA. Cabe destacar que esta Facultad se propone como pionera en la incorporación de la política 8 y desarrolla una Plan de Acción en el 2018 para llevar a cabo dicho proceso (según acuerdo UNA-CO-FCTM-ACUE-107-2018). Esta Facultad cuenta con tres escuelas y cinco institutos de investigación especializados. Se determina realizar la investigación en la Escuela de Ciencias Geográficas, a partir de una solicitud que realiza la investigadora a esta Escuela en coherencia con el Plan de Acción de la Facultad de Tierra y Mar. Al respecto, la Escuela de Ciencias Geográficas accede y manifiesta su compromiso con incorporar estas iniciativas de investigación que favorecen la implementación de la Política 8 y el Plan de Acción de la Facultad. Contextualmente la Escuela de Ciencia Geográficas surge desde el año 1973 con el interés de posicionarse como una “ciencia aplicada que aporta a la discusión de las principales temáticas del desarrollo costarricense” (Escuela de Ciencias Geográficas, s. f., párr 5). Actualmente, imparte un diplomado en Cartografía y Diseño digital, un Bachillerato y Licenciatura con énfasis en ordenamiento del territorio y dos Maestrías en Sistemas de Información Geográfica y Teledetección y en Turismo. Según datos del Departamento de Registro de la Universidad Nacional, la matrícula de estudiantes en esta Escuela para el 2018 es de 496 hombres y 442 mujeres.

Para efectos de esta investigación se hará énfasis en la carrera de grado titulada Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio, la cual es una carrera re-acreditada según el sistema nacional de acreditación: SINAES.

3.1.3. Unidades de análisis

- Plan de estudios
- Programas de curso
- Currículo

3.1.4. Población de estudio

Se delimita al Plan de Estudios del Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio y cuatro programas de curso. Posteriormente formarán parte del estudio, una población de entre 3 y 4 personas, que conforma el personal docente a cargo de los cursos que participarán del proceso de transversalización y una entrevista a estudiantes que se encuentren cursando esta carrera.

Criterios de selección:

- a. Formar parte de la carrera: Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio
- b. Haber sido previamente seleccionado por medio de la revisión de los programas de curso.
- c. Manifestar interés y disponibilidad en formar parte del estudio.

3.1.5. Fuentes de información

- **Primaria:** Corresponde con el material facilitado por la escuela referido al Plan de Estudios, programas de todos los cursos y material didáctico facilitado por el personal docente de los cursos seleccionados. Información recuperada a través de la entrevista a estudiantes y docentes.
- **Secundaria:** Bibliografía referida a procesos de transversalización de género en el currículo universitario.

3.1.6. Cuadro descripción de unidades y categorías de análisis

Tabla 1. Descripción de unidades y categorías de análisis

Objetivo Específico	Unidades de análisis	Definición conceptual	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional (Categorías)	Definición instrumental	Fuentes de información
Analizar el Plan de estudios de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio en cuanto a: relación entre perfil profesional, la malla curricular y los objetivos para la transversalización de la perspectiva de género.	Plan de Estudios	“Estructura que orienta a la comunidad educativa y manifiesta la planificación del proceso de aprendizaje” (Roldan, 2005, p.117).	Perfil profesional	De acuerdo con Martínez (2015, p.217), es “el conjunto de valores, rasgos, aptitudes y capacidad que se aspira a formar en el futuro profesional a través del proceso docente educativo que realiza la Universidad por encargo de la sociedad”.	Se entenderá por perfil profesional aporte social que brinda una carrera universitaria de la UNA y particularmente, su compromiso con la igualdad de género y la no discriminación. Se reconocerá a partir de los siguientes componentes: -Considera un perfil profesional acorde a las demandas de igualdad y en concordancia con los derechos humanos. -Coherencia con la PIEG-UNA (Política 8) -Promueve la profesionalización con perspectiva humanista -Establece como parte de sus ejes estratégicos la igualdad y no discriminación. -Lenguaje inclusivo (PIEG-UNA: Política 3)	Matriz de análisis de contenido para plan de estudios	Documentos aportados por la carrera Ciencias Geográficas
			Malla curricular	“La malla se refiere al conjunto de asignaturas o materias organizado por curso, niveles y por carrera, el cual debe responder a un lenguaje lógico (ordenamiento progresivo del conocimiento), psicológico (en atención a la maduración de entendimiento del educando) y social (es decir, lo que la sociedad exige en ese momento) bien graduado en la relación docente-alumno” (González, 2009, 2 párr.)	Conjunto de asignaturas y descriptores que facilitan la incorporación de la perspectiva de género como eje transversal de los contenidos del Plan de estudios. Se reconocerá a partir de los siguientes componentes: Programas con uso de lenguaje inclusivo y no discriminativo. Coherencia de la malla con la PIEG-UNA. Elementos explícitos que hagan referencia a la perspectiva de género, la igualdad y no discriminación, derechos humanos y diversidades. Cursos que posibiliten un acercamiento con la desigualdad y las problemáticas sociales desde una perspectiva crítica.	Matriz de análisis de contenido para plan de estudios	Documentos aportados por la carrera Ciencias Geográficas
			Objetivos del Plan de	“Son el resultado que se propone alcanzar el programa de educación y	Alcances propuestos por el Plan de estudios que incorporan conocimientos, aptitudes y actitudes que posibilitan la	Matriz de análisis de	Documentos aportados por la

Objetivo Específico	Unidades de análisis	Definición conceptual	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional (Categorías)	Definición instrumental	Fuentes de información
			estudios	capacitación: es decir qué tipo de estudiante deberá graduarse en este programa de estudios.” (Rogers, 1999) Lo anterior determinado en función de las aptitudes, actitudes y conocimientos.	preparación de profesionales con sensibilidad de género, aptitudes favorables a la igualdad y la no discriminación. Se reconocerá a partir de los siguientes componentes: Lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Coherencia con la PIEG-UNA. Referencia explícita a la igualdad y no discriminación, derechos humanos, diversidades, género.	contenido para plan de estudios	carrera Ciencias Geográficas
Revisar el contenido de cuatro programas de curso de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio con miras hacia la actualización con enfoque de género.	Programas de curso	“El programa del curso es el documento oficial en el que se establecen los compromisos y condiciones en cuyo marco se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Gaceta, 2009, p.4)	Descripción del curso	Justificación de “la naturaleza de la asignatura o el curso”. Describe de qué tratará y describe de manera que detalla sus particularidades” (UNED, 2014, p.54).	Descripción general del curso que considera las particularidades del curso desde la visión social. Se reconocerá a partir de los siguientes componentes: Uso de lenguaje inclusivo y no discriminatorio, Coherencia con la PIEG-UNA, Referencia explícita a la igualdad y no discriminación, derechos humanos, diversidades, perspectiva de género, manifestaciones de desigualdad.	Matriz de análisis de contenido para programas de curso	Documentos aportados por la carrera Ciencias Geográficas, docentes, estudiantes
			Objetivos del curso	“... expresión planificada que establece los resultados medibles que se esperan como resultado de un proceso de enseñanza y aprendizaje” (UAA, 2009, p.6).	Objetivo inclusivo, no discriminatorio con perspectiva de género que vincula los aprendizajes del área temática con la búsqueda de igualdad y no discriminación. Se reconocerá a partir de los siguientes componentes: Objetivos con uso de lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Coherencia con la PIEG-UNA. Referencia explícita a la igualdad y no discriminación, derechos humanos, diversidades, género, manifestaciones de desigualdad. Evidencia sensibilización de género. Reflexión analítica de problemáticas sociales desde una perspectiva crítica.	Matriz de análisis de contenido para Programas de curso, Entrevistas con docentes, Sondeo estudiantes	Documentos aportados por la carrera Ciencias Geográficas, docentes, estudiantes
			Contenidos temáticos del curso	” Se refieren al ¿qué enseñar? Y están constituidos por un conjunto de datos, sucesos, conceptos, temas, contenidos,	Contenidos que incorporen como parte de sus ejes transversales la igualdad y la no discriminación por género. Se reconocerá a partir de los siguientes componentes:	Matriz de análisis de contenido	Documentos aportados por la carrera Ciencias

Objetivo Específico	Unidades de análisis	Definición conceptual	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional (Categorías)	Definición instrumental	Fuentes de información
				procedimientos que se desarrollan en el proceso educativo” (Rojas, 2015, p.72)	Contenidos con uso de lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Coherencia con la PIEG-UNA. Referencia explícita a la igualdad y no discriminación, derechos humanos, diversidades, género, manifestaciones de desigualdad. Posibilita el intercambio de los contenidos propios del área temática con una reflexión crítica desde la perspectiva de género Incorpora el estudio y análisis de contextos y situaciones de desigualdad.	para Programas de curso, Entrevistas con docentes, Sondeo estudiantes	Geográficas, docentes, estudiantes
			Metodología a del curso	“Responden al ¿cómo enseñar?; en otras palabras, cómo lograr el cumplimiento efectivo de los objetivos previstos en el planeamiento.” Se programan en tres momentos: de iniciación, de desarrollo y de finalización. (Rojas, 2015, p.72)	Metodología participativa, flexible y horizontal que motive la participación, las voces y saberes del estudiantado participante. Se presentan los siguientes componentes: Se reconocerá a partir de los siguientes componentes: Metodología con uso de lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Coherencia con la PIEG-UNA. Referencia explícita a la igualdad y no discriminación, derechos humanos, diversidades, género, manifestaciones de desigualdad. Promueve el desarrollo de espacios participativos de construcción colectiva desde la horizontalidad docente-estudiante.	Matriz de análisis de contenido para Programas de curso, Entrevistas con docentes, Sondeo estudiantes	Documentos aportados por la carrera Ciencias Geográficas, docentes, estudiantes
			Evaluación del curso	La evaluación es una etapa de la planeación didáctica que se ejecuta durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para garantizar la efectividad de la educación (Rojas,	Evaluación no discriminatoria y acorde con el eje transversal de género y derechos humanos Se reconocerá a partir de los siguientes componentes: Evaluación con uso de lenguaje inclusivo y no discriminatorio.	Matriz de análisis de contenido para Programas de	Documentos aportados por la carrera Ciencias Geográficas, docentes,

Objetivo Específico	Unidades de análisis	Definición conceptual	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional (Categorías)	Definición instrumental	Fuentes de información
				2015)	Coherencia con la PIEG-UNA. Propicia que el estudiantado no se sienta en condición de desigualdad para completar la evaluación. Promueve herramientas de evaluación que identifiquen las habilidades de cada estudiante en su diversidad. Referencia explícita a la igualdad y no discriminación, derechos humanos, diversidades, género, manifestaciones de desigualdad.	curso, Entrevistas con docentes, Sondeo estudiantes	estudiantes
			Bibliografía del curso	“La Bibliografía de curso es la relación de documentos que el profesorado recomienda a su alumnado en cada una de las asignaturas que imparte durante el curso académico.” (UAB, s.f., Párr. 1)	Identificación del Material bibliográfico escrito por hombres y mujeres Material bibliográfico sobre la temática de género relacionado con la materia	Matriz de análisis de contenido para Programas de curso, Entrevistas con docentes, Sondeo estudiantes	Documentos aportados por la carrera Ciencias Geográficas, docentes, estudiantes
Identificar posibles manifestaciones de currículo oculto tanto en los programas de curso analizados como en el personal	Currículo	Decisiones culturales, políticas y pedagógicas que moldean el proceso de enseñanza.	Currículo oculto	“Procesos de socialización que se llevaron a cabo en la realización de la acción escolar. Da cuenta, precisamente, de aquellos que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede negar.” (Díaz-Barriga, 2006, p.8)	Identificación de elementos de currículo oculto que desencadenan formas de aprendizaje discriminativas. Se presentan los siguientes componentes: -Ejemplos que promueven la repetición de estereotipos. -Uso de material didáctico que reproduce prácticas de desigualdad -Tratamiento desigual entre hombres y mujeres. -Asignación de labores basándose en el sexo y no en las competencias o habilidades.	Entrevistas a docentes	Docentes, estudiantes
			Mediación pedagógica	Mediación que brinda el docente en su interacción con el estudiantado para	Mediación no discriminativa que posibilite condiciones para la participación en el aprendizaje de forma equitativa	Entrevistas a docentes	Docentes, estudiantes

Objetivo Específico	Unidades de análisis	Definición conceptual	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional (Categorías)	Definición instrumental	Fuentes de información
docente que imparte estos cursos.				fortalecer sus herramientas que le posibilitan el aprendizaje, el aprender a aprender y a comprender. (Rojas, 2015)	e igualitaria. Se presentan los siguientes componentes: -Incorporación de acciones afirmativas a población estudiantil para apoyar su desempeño educativo en el curso. -Procura impartir el curso de forma no discriminativa, -Promueve la reflexión con ejemplos que posibiliten la reflexión del estudiantado -Facilita la comprensión del estudiantado desde sus habilidades -Incorpora elementos que propicien un análisis desde la perspectiva de género		
Conocer la opinión de estudiantes de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio, acerca de los aprendizajes con perspectiva de género.	Aprendizaje	Elementos que funcionan como ejes orientadores del aprendizaje de una disciplina (Mora, 2001)	Aprendizaje de género	“...a toma de conciencia crítica de género, la cual pasa por reconocer/nos varones y mujeres socializados y adoctrinados por la ideología patriarcal; develar, conocer, dismantelar, subvertir, deconstruir, transformar el sistema jerarquizado” (Cabral, 2008, p.496)	Identificación de conocimientos adquiridos en la carrera que permitan la conciencia de género. Apropiación de contenidos temáticos que posibilitan el análisis crítico desde la perspectiva de género. Reconocimiento de aprendizajes con enfoque de género	-Entrevistas con estudiantes	Estudiantes

3.1.7. Criterios de selección de técnicas e instrumentos de recolección de información

A partir de la delimitación de las categorías de análisis, se plantean instrumentos de investigación basados en la técnica de análisis de contenido. Esto se verá complementado con entrevistas no estructuradas al personal docente seleccionado y consulta con estudiantes, referida a sus experiencias de cada curso.

3.1.7.1 Técnica análisis de contenido

La técnica de análisis de contenido, consiste en “la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información”, (Andréu, 2011, p.2) lectura que se realiza siguiendo el método científico, “se trata de una técnica que combina intrínsecamente (...), la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Andréu, 2011, p.2). Dicho análisis se realiza por medio de la sistematización de datos de forma ordenada y estructurada con base en una serie de reglas, lo que promueve que el instrumento de recolección de información sea objetivo y replicable. La sistematización de datos permitirá un proceso de codificación para posteriormente realizar inferencias sobre el mensaje de los datos recopilados referidos al contexto social en que se desarrollan. Si bien, el énfasis analítico de esta técnica son los mensajes de la comunicación social, se ha considerado adecuada esta herramienta para la indagación del Plan de Estudios y programas de curso de la carrera Ciencias Geográficas, ya que las características del tipo de material y sus elementos constitutivos, permiten implementar categorías de análisis para la codificación y descripción del material analizado así como establecer un punto de partida para el análisis sobre los elementos del currículo educativo que no son necesariamente explícitos y pueden desencadenar en manifestaciones de desigualdad para canalizar alternativas de transformación y transversalización de la perspectiva de género. El tipo de documentos estudiados representan un medio de comunicación y estructuración de contenidos curriculares entre la carrera, la representación docente y su interacción con el estudiantado.

Cáceres (2003), propone las siguientes etapas para el desarrollo de un análisis de contenido cualitativo:

Selección del objeto de análisis: determinado por el objetivo del estudio.

Análisis preliminar. De acuerdo con Cáceres (2003), esta etapa consiste en la Identificación preliminar de todo el material para analizar con el fin de establecer un primer criterio de revisión de los contenidos. Consta de tres etapas: coleccionar los documentos o corpus de contenidos, formular guías al trabajo de análisis y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado.

Identificación de las unidades de análisis: Segmentos de contenido que serán analizados. Para la selección de estas unidades, se pueden consignar unidades de base gramatical como palabras claves o frases, párrafos o temas. También se pueden consignar unidades de base no gramatical que se refieren a propiedades que contextualizan el contenido, como la cantidad, el tiempo o el espacio.

Reglas de análisis y códigos de clasificación: Para dar validez y confiabilidad al análisis que determinen las condiciones para codificar y categorizar un determinado material. Pueden ser abiertas a modificación. Conforme se vaya clasificando cada documento, se determinan mecanismos de exclusión o inclusión de un determinado documento y esto se define como las reglas para la clasificación de contenidos. Esta conformación de reglas posibilitará la replicabilidad del ejercicio. Una vez segmentados los datos, se establece un sistema de codificación por palabras o alfanumérico. Estos códigos se incorporan en libros de códigos como un manual de campo.

Desarrollo de categorías: Refiere a la clasificación del contenido codificado para ser analizado. Ello implica agrupar, a través de un proceso de interpretación, el conjunto de datos codificados previamente. La interpretación se da con base en la delimitación de las etapas previamente definidas.

Integración final de los hallazgos: El análisis cualitativo de la información se hará a través de una elaboración teórica donde se contraste la información teórica con los hallazgos de la matriz de análisis de contenido localizados en la

investigación. Para la aplicación de este instrumento se prepararon dos matrices que recuperan información según tipo de documento: Plan de estudios y programa de curso.

3.1.7.2 Técnica entrevista semiestructurada

La técnica de entrevista en un estudio de tipo cualitativo, pretende recopilar una gran cantidad de información, de forma “cercana y directa” (Mayorga, 2004, p.24) entre quien investiga y la persona entrevistada. Posibilita una conversación a profundidad que refleja contenido que ordinariamente no podría ser recuperado mediante otro formato. Existen diferentes formatos de entrevistas, entre estas la semiestructurada.

Esta técnica consiste en la elaboración de un listado de preguntas abiertas para habilitar espacios de diálogo y comunicación en la construcción de significados.

(...) se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido). (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.418)

La posibilidad de que la entrevista sea abierta les permite a las personas entrevistadas expresar con mayor fluidez su postura sin verse totalmente influenciado por quien realiza la entrevista. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), esta técnica requiere que la persona investigadora posea conocimientos en “técnicas de entrevista, manejo de emociones, comunicación verbal y no verbal, así como programación neurolingüística” (p.419).

Particularmente, para efectos de comprender la dinámica del currículo oculto en el proceso formativo de la carrera de Ciencias Geográficas, se requiere

entrevistar un grupo de docentes a cargo de los cursos sobre los que se hará el proceso de transversalización de género.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), para implementar esta técnica se requieren los siguientes pasos:

- Crear un instrumento general como guía de preguntas con elementos clave, que se desea, sean recuperados de la entrevista.
- Preparar preguntas abiertas y neutrales para evitar forzar una determinada respuesta. Evitar el uso de calificativos.
- Se pacta un espacio de encuentro con la persona entrevistada que brinde facilidad de escucha y diálogo entre quien entrevista y la persona entrevistada.
- Solicitar autorización para el uso de herramientas complementarias a la entrevista como una grabadora o video.
- Informar a la persona entrevistada sobre el objetivo de esta técnica para uso de la investigación.
- Comenzar a efectuar las preguntas de forma general y profundizar conforme sea requerido.
- Mantener una actitud de escucha e interés a las respuestas brindadas por la persona entrevistada.
- Posterior a la entrevista, hacer una sistematización de las respuestas obtenidas, para su respectivo análisis.

Para la aplicación de este instrumento se preparó una guía de preguntas orientadoras sobre temáticas eje que serían abordadas con cada docente.

3.1.7.3 Entrevista cualitativa estructurada

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), las entrevistas son un instrumento que permite el intercambio de información entre la persona que entrevista y quien es entrevistado(a). Para recopilar la información se crea un cuestionario de preguntas que pueden ser abiertas o cerradas, estructuradas o no estructuradas, para cubrir diferentes aspectos de la investigación. A diferencia de

la entrevista de orden cuantitativo, la entrevista cualitativa presenta mayor flexibilidad, ya que no requiere de una muestra amplia que garantice representatividad, sino que se ajusta a los criterios que determine la persona investigadora y las circunstancias de la investigación.

En el caso de esta investigación, se propone una entrevista estructurada para ser aplicada a una muestra homogénea que comprende dos elementos principales: (1) cursar bachillerato o licenciatura en ciencias geográficas, (2) haber llevado los cursos seleccionados por esta investigación para el análisis. También la muestra fue seleccionada por oportunidad y conveniencia, siendo que las personas seleccionadas se encuentran localizadas en un horario y lugar específicos, y la persona docente autoriza la aplicación de las entrevistas.

Se preparó un instrumento con 17 preguntas estructuradas con 4 preguntas abiertas y 13 cerradas.

Para la realización de este instrumento se contemplaron los siguientes momentos:

- Redacción de preguntas.
- Revisión de pertinencia de las preguntas a la luz de la aplicación de los otros instrumentos.
- Validación de las preguntas.
- Localizar un espacio adecuado para la aplicación de la entrevista.
- Presentación de la entrevista al grupo participante.
- Aplicación de entrevistas a las personas que accedieron a participar.
- Sistematización de las respuestas para su respectivo análisis.

3.1.7.4 Triangulación

Se hará una triangulación de los datos recopilados a partir de cuatro fuentes principales: (1) el acervo teórico de la investigación, (2) los resultados del análisis de contenidos, (3) los resultados de las entrevistas realizadas al personal docente y (4) los resultados de las entrevistas a estudiantes (ver figura 1).

El proceso de triangulación posibilita la validación de los resultados obtenidos y posibilita nuevas posibilidades para la interpretación de los datos obtenidos.

En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos (Hernández, Fernández y Baptista 2010, p.439)

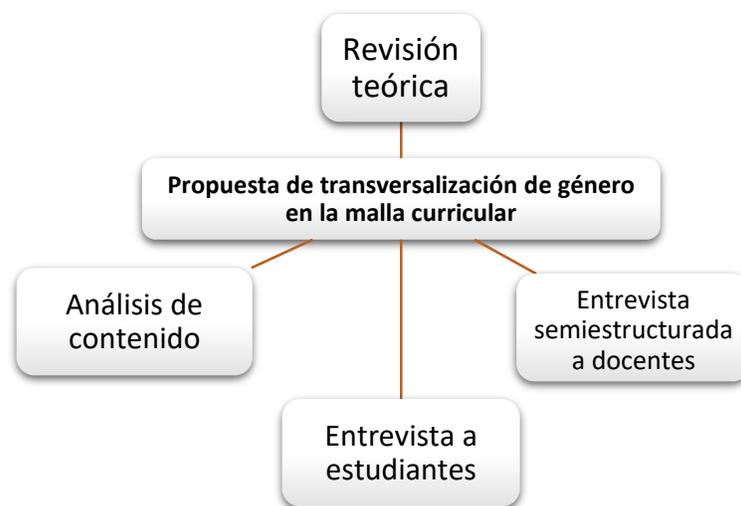


Figura 1. Propuesta de triangulación a partir de los datos obtenidos de la investigación.

La validez y confiabilidad de esta investigación se refleja a través de la rigurosidad en la implementación de las técnicas seleccionadas; lograr etapa por etapa cada uno de los procesos que requieren la ejecución de las técnicas. Por ejemplo, en el caso de la técnica de Análisis de contenido, se obtendrá validez a través de la selección de categorías de análisis para sistematizar la información codificada. También se requiere de la conformación de reglas para los procesos de codificación y categorización que posibiliten crear un patrón común en la forma de analizar la documentación. Ello, garantizará su verificación o replicabilidad.

En el caso de la entrevista semiestructurada y la entrevista estructurada, se requiere recuperar con rigurosidad todas las respuestas que realice la persona entrevistada de tal forma que no queden tergiversados los argumentos

desarrollados. También, para el caso de la entrevista semiestructurada es necesario que las preguntas base, permitan la flexibilidad y apertura para recuperar una respuesta libre de sesgos por parte de la persona entrevistada.

Lo anterior refleja, que la elaboración de cada instrumento para recabar la información de la investigación, será el que determinará las condiciones de validez y confiabilidad.

Otro aspecto relevante en una investigación de orden cualitativo, es el posicionamiento de la persona investigadora como parte del proceso de investigación. Ello requiere para quien investiga, ubicarse dentro de la investigación, identificar sus subjetividades e intereses particulares que pretende impulsar en esta investigación.

Se muestra en este apartado un componente ético que se refleja en diferentes dimensiones, a saber:

- En la recopilación teórica, respetando y recuperando adecuadamente las fuentes de donde obtengo la información de mi investigación.
- La rigurosidad en el tratamiento de la información y los datos obtenidos de la investigación. Esto implica el no forzar resultados determinados o fabricar información diferente a lo obtenido.
- El respeto a la población investigada. Ello requiere que se involucre a las personas investigadas de forma transparente en la investigación. Se les comunica oportunamente en qué consiste la etapa de investigación para la cual formarán parte y se llega a un acuerdo previo sobre cómo se recopilará la información y qué compromisos implica para cada una de las partes.

3.1.8. Plan de recolección, ordenamiento y análisis de la información:

En el siguiente apartado se detallarán las etapas para el proceso de recolección y análisis de información.

Etapas 1: Coordinación para recopilación de información sobre la carrera

Se desarrollaron 2 reuniones de coordinación con el Vicedecano de la Facultad de Tierra y Mar y con la Directora de la Escuela de Ciencias Geográficas junto con el Subdirector de la Escuela. A partir de estas reuniones se presentaron los objetivos de la investigación y se solicitaron los materiales para el estudio, concretamente, el Plan de estudios en su versión más actualizada y los programas de curso correspondientes al último año académico.

Etapa 2: Diseño de instrumentos para la recopilación de información de la investigación y generación de datos

De acuerdo con las especificaciones planteadas en la propuesta metodológica, se diseñan instrumentos para la realización de la técnica de análisis de contenido y entrevistas semiestructurada y estructurada. A su vez, la técnica de análisis de contenido requiere complementar el diseño del instrumento con la elaboración de reglas para la categorización de la información y codificación sobre el tipo de elementos que serán considerados.

La matriz de estos instrumentos será desarrollada mediante sistemas de ordenamiento de la información como Office Word y Excel.

Etapa 3: Análisis de contenido sobre los programas de curso y el Plan de estudios de la carrera Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Geográficas.

Considerando la cantidad de materiales por analizar se realizó un cronograma de tiempos por revisión. En el caso de los programas de curso, la subdirección de la Escuela de Ciencias Geográficas, facilita los descriptores de 4 programas correspondientes a la propuesta para implementación del nuevo plan de estudios en 2018-2019. Posteriormente, conforme se aplicó cada entrevista con docentes se obtuvo el programa de curso vigente.

La información recabada, se sistematizó en una matriz previamente diseñada en Office Excel. La matriz comprende como ejes principales: (1) aspectos administrativos (exclusivamente para la sistematización de información que identifique cada curso), (2) aspectos académicos, (3) Aspectos de semántica y (5)

Aspectos de sintáctica. Se priorizó sobre aquellos programas correspondientes al eje común de la carrera.

En el caso del Plan de estudios se diseñó una matriz de preguntas que indaga sobre elementos principales de la transversalización de género en el documento. Dicho instrumento contempla las variables: presencia de normativa (institucional, nacional e internacional, derechos humanos), mención explícita de la perspectiva de género, elementos que posibilitan la incorporación de la perspectiva de género, perfil de ingreso y egreso, uso de lenguaje inclusivo y no discriminatorio.

Etapa 4: Entrevistas semiestructuradas con el personal docente de los cursos seleccionados

Para la elaboración de la técnica de entrevista semiestructurada, se coordinaron citas con cada docente seleccionado(a) como participante del proceso de transversalización en su programa de curso. Durante la elaboración de la técnica se utilizaron de los siguientes instrumentos:

- Libro de apuntes o bitácora con las entrevistas realizadas
- Grabadora de voz
- Computadora para la transcripción de datos y respaldo de la información.
- Espacio exclusivo para la entrevista con disponibilidad para hablar y escuchar cómodamente.

Para el análisis de la información recopilada y posterior presentación de los resultados localizados, se protege la identidad de las personas participantes y se identificaron mediante un nombre codificado.

Etapa 5: Entrevistas con estudiantes.

Para esta etapa se solicitó autorización al personal docente entrevistado para posibilitar un tiempo del curso para la aplicación de las entrevistas. Se hizo una indagación previa de quienes desean participar y se recopilaron las respuestas según el instrumento preparado para este propósito.

Etapa 6: Análisis de datos sobre la información obtenida

Esta etapa requiere de un tiempo prolongado, ya que se refiere a la interpretación de los datos obtenidos a partir de las técnicas implementadas y entrecruzamiento entre resultados de los instrumentos aplicados. El análisis cualitativo se complementó entre los resultados de esta técnica y la revisión teórica realizada.

Etapa 7: Selección de programas de curso para la transversalización de género

Una vez completado el proceso de análisis de los instrumentos de análisis de contenido y las entrevistas, se realizó una selección de aquellos programas que pueden ser parte de la etapa de transversalización de género. Lo anterior en concordancia con la disponibilidad del personal docente para participar y la revisión del equipo Coordinador de la Política para la Igualdad y Equidad de Género de la Universidad Nacional (PIEG-UNA).

Se proyectó trabajar con cuatro cursos.

Etapa 8: Diseño de propuesta para la transversalización de género en los cursos

Se realizará una revisión de los resultados del análisis de contenido en triangulación con las entrevistas y el acervo teórico para desarrollar sugerencias de contenidos, metodologías y bibliografía que puedan ser consideradas en el curso seleccionado. Dichos ajustes serán entregados al Equipo PIEG-UNA para que avale la propuesta y brinde la retroalimentación correspondiente a cada docente.

3.1.9. Limitaciones de la investigación

Se presentaron las siguientes limitaciones durante el proceso de investigación:

- **La disponibilidad del material solicitado:** En este momento, la carrera de Ciencias Geográficas se encuentra realizando la redacción de su nuevo Plan de Estudios. Sobre este se hizo la revisión, sin embargo, al

ser un producto inacabado se encuentra en permanente desarrollo. Ello limita la cantidad de información analizada, ya que se encuentra incompleta.

- **Limitaciones de tiempo:** La cantidad de material disponible, junto con las expectativas de ejecución total de la investigación, generaron una limitante en el tiempo total disponible para finalizar la investigación. Paralelamente, influyen los tiempos universitarios, los periodos de receso institucional y la vigencia de los contenidos analizados en función de realizar transformaciones en contenidos que todavía sean actuales.
- **Limitaciones frente al ámbito de conocimiento al que se investiga:** Se presentaron limitaciones en la propuesta de la investigadora, ya que su ámbito de especialización no es en Geografía. Por lo tanto, toda propuesta debe ser validada por el personal docente que imparte los cursos de tal manera que estas sean comprensibles y congruentes a los cursos intervenidos. La etapa de validación corresponde con una etapa fuera de los alcances de esta investigación.
- **Experiencia sobre el tipo de técnica implementada:** Para la investigadora, resultó una experiencia nueva el implementar la técnica de análisis de contenido, esto demandó incluir mejoras en el proceso, así como mejoras en los instrumentos de análisis en función de recabar la información de la mejor forma posible.
- **Resistencias del cuerpo docente a participar:** Si bien, se contempla la participación inicial de cuatro docentes, una persona docente rechazó la posibilidad de participar de la investigación.

Cronograma

ACTIVIDAD / MES	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO
Entrevista con el Equipo coordinador de la carrera						
Elaboración de instrumentos para revisión documental						
Revisión del Plan de Estudios						
Revisión de los Programas de Curso						
Sistematización de resultados preliminares						
Entrevistas con docentes						
Aplicación de entrevistas a estudiantes						
Análisis de resultados						
Selección de cursos para Transversalización de género						
Ejercicio de transversalización de género en la selección de cursos						
Conclusiones						

CAPÍTULO IV

4.1 Análisis de la información

El siguiente apartado comprende la sistematización y análisis de los principales hallazgos de la investigación a partir de la aplicación de los instrumentos. Se dará inicio con una caracterización general de los insumos analizados para luego detallar en las categorías de análisis de la investigación.

4.1.1 Caracterización de las unidades de análisis

4.1.1.1 Plan de estudios

El análisis de este estudio se enfoca en el plan de estudios correspondiente al proceso de acreditación de la carrera de Ciencias Geográficas, el cual se encuentra en proceso de construcción durante el año 2018 y, por lo tanto, todavía carece de algunos elementos estructurales. Se consideró necesario utilizar esta versión y no las anteriores, ya que el estudio y su aplicación propositiva puede aportar a la implementación del nuevo Plan de estudios que se dará en este mismo periodo.

Anterior a este plan de estudios se encuentra el Plan que fue implementado a partir del año 2015 y su antecesor fue de 1999. No existe una frecuencia estandarizada para la actualización de este documento, sin embargo, los procesos de acreditación motivan a las carreras de la educación superior, a llevar a cabo estas actualizaciones con mayor frecuencia para acceder a este reconocimiento.

Con el fin de fortalecer el análisis propuesto también se toma como referencia el plan de estudios correspondiente al 2015, siendo el antecedente más próximo y considerando que muestra las variantes que ha propuesto esta carrera para ajustarse a los requerimientos institucionales y nacionales.

4.1.1.2 Programas de curso

Los programas de cursos utilizados para el análisis corresponden con las sugerencias que envía la subdirección de la Escuela, a saber: Geografía Política, Geografía de la Población, Geografía Rural y Geografía y Urbanismo (Ciudad y urbanismo en el Plan de estudios anterior). Estos fueron facilitados como descriptores, es decir, solo incluyen las bases estructurales que se componen de: Aspectos administrativos, descripción del curso, objetivos, saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), metodología y bibliografía. El objetivo de un descriptor de curso es ser una base orientadora para que cada docente construya el curso y lo ajuste sin perder la esencia del aprendizaje propuesto para dicho curso.

Posteriormente, se solicitó al personal docente facilitar los programas editados para realizar el análisis respectivo. Esto permitió identificar que uno de los cursos facilitados para el análisis inicial, corresponde con una propuesta para ser implementada junto con la actualización del plan de estudios, por lo que todavía no ha sido impartido. La estructura identificada en cada programa de curso fue la siguiente:

- Aspectos administrativos
- Descripción del curso
- Objetivos del curso
- Contenidos del curso

- Metodología
- Evaluación
- Cronograma
- Bibliografía

La matriz de análisis se diseñó para poder codificar la presencia de las subcategorías propuestas según la dimensión de análisis. Estas dimensiones fueron agrupadas de la siguiente forma (Ver Tabla 2):

Tabla 2. Propuesta de análisis de dimensiones de la unidad: Programa de curso

Sección	Aspectos analizados
Administrativa	-Facultad -Escuela -Carrera -Código Curso -Nivel
Académica	-Áreas temáticas -Poblaciones vinculadas al tema del curso
Semántica	-Descripción del curso -Objetivos -Contenidos -Estrategia de evaluación -Metodología -Bibliografía
Sintáctica (Lenguaje inclusivo y no discriminativo)	-Presencia-Ausencia -Frecuencia de aparición -Orden de aparición -Pertinencia (redacción)
Valoración descriptiva	-Valoración cualitativa del contenido de la generalidad del curso.

4.1.1.3 Entrevistas

De las cuatro personas docentes sugeridas por la Coordinación de la carrera de Ciencias Geográficas para la entrevista, solo tres acceden a participar: 2

hombres y una mujer. Posteriormente, se incluye una entrevista con el Coordinador de la carrera para fortalecer el análisis y aclarar aspectos técnicos sobre el Plan de estudios. Esta persona posee un rol estratégico para la carrera, ya que es docente y también coordina el proceso de actualización del Plan de estudios y la malla curricular.

En el caso de estudiantes se logró concretar entrevistas con 33 personas: 18 mujeres y 15 hombres. El promedio de edad del estudiantado entrevistado es de 22 años. La totalidad de estudiantes se encuentra cursando el grado de bachillerato y ha llevado los cursos propuestos para el análisis. El estudiantado proviene mayoritariamente de las provincias San José, Alajuela y Heredia. También se registró la participación de estudiantes de Cartago, Limón y Puntarenas.

Es importante añadir que, al momento de realizar las entrevistas con estudiantes, la dinámica de la Escuela de Ciencias Geográficas se encuentra con una denuncia por hostigamiento sexual que se ve reflejada en las respuestas de algunas personas.

4.2 Categorías de análisis

Según las definiciones operacionales establecidas en el apartado 3.1.6, se conformó una estrategia para el análisis de información de tal forma que posibilitará identificar elementos de interés de cada uno de los instrumentos aplicados. Dicha estrategia consiste en identificar el grado de avance de la carrera con respecto a la transversalización de la perspectiva de género. En segunda instancia, identificar cuáles elementos de los insumos analizados, posibilita la incorporación de aprendizajes desde la perspectiva de género. En un tercer momento, interesa identificar qué entiende la población participante por *perspectiva de género en la especialidad de geografía* y, por medio de sus saberes, reconocer aspectos de currículo oculto de género y manejo del lenguaje inclusivo como elementos que muestran su apropiación de estos saberes. Finalmente, es de interés identificar las aspiraciones de las personas entrevistadas con respecto a la incorporación de la perspectiva de género en su plan de estudios

y malla curricular, de tal manera que sus aportes contribuyen con la elaboración de la propuesta de transversalización por medio de una construcción colectiva del saber.

4.2.1. Presencia de elementos que posibilitan la transversalización de la perspectiva de género en las unidades de análisis

A través de la revisión crítica de los insumos documentales para este propósito, se analizó la presencia de elementos explícitos que refieren a la transversalidad del enfoque género, según las categorías de análisis propuestas, representadas en las palabras clave: igualdad y no discriminación, perspectiva de género, derechos humanos, diversidades, desigualdad, con sus respectivas subcategorías. Sobre este primer momento, se identificó que no existen elementos explícitos referidos a las categorías de análisis propuestas, sino que se encuentran de manera aislada o poco desarrollada.

4.2.1.1 Plan de estudios

En el caso del Plan de estudios, a la luz del instrumento diseñado, se detecta una ausencia significativa de las características preestablecidas que refieran a la transversalización de la perspectiva de género. La característica que destaca principalmente la mención de la desigualdad y la exclusión social. Por lo tanto, se destacan a continuación elementos relevantes del Plan, enfocados en el componente social, como campo temático mediante el cual se puede incorporar la perspectiva de género como una categoría de análisis para los estudios en Geografía.

La carrera de Ciencias Geográficas plantea una propuesta académica construida a partir de tres enfoques: (1) tecnologías, (2) ambiental y (3) social con predominancia de lo ambiental. Lo anterior se establece a partir de las características de la estructura institucional en la que se encuentra ubicada y en coherencia con los intereses y las metas del equipo de trabajo de la Escuela.

De acuerdo con el Coordinador del proceso de actualización del Plan de Estudios (en adelante CPE), la preparación de este documento se desarrolla

mediante un proceso de construcción colectiva en donde se considera como parte de las metas, el interés de que las personas graduadas de la carrera puedan insertarse fácilmente en el mercado laboral, y esto se concreta de mejor forma a través de un énfasis en tecnologías. Con respecto al enfoque social como principal orientación, el CPE señala que, si bien es un enfoque relevante de la carrera y forma parte de las discusiones para el replanteamiento del Plan de estudios, se determina que no sea el énfasis o el componente principal, ya que una de sus principales críticas es que no concreta soluciones, el énfasis de la UNA es distintivo con respecto al que utilizan otras carreras para darle un carácter innovador a la oferta académica. Otro de los elementos que varía es que se eliminan cursos “base” referidos a las ciencias exactas y se reemplazan por cursos que posibiliten la investigación.

En general la experiencia ha sido buena porque hubo una discusión aquí, este proceso lo empezamos hace dos años, hubo una gran discusión a nivel de Asamblea en donde nos organizamos en dos talleres por las visiones que teníamos respecto hacia dónde orientar la carrera (...) entonces habían básicamente tres derroteros, el mío y el de uno o dos compañeros más, que era una ingeniería geográfica para responder a las exigencias cada vez mayores de las tecnologías de la información y la comunicación (...) y es, de alguna manera, lo que está dando más trabajo ahora. Luego está la visión más ambiental, de una geografía más ambiental que se ocupa de la relación sociedad naturaleza, como las actividades humanas están dañando el ambiente (...) y que ha sido la tradición principal de la Escuela, lo que más ha profundizado la Escuela (...) y la otra corriente es la geografía social, muy a lo UCR, que está cargada para el gusto de los que lo estaban proponiendo, cargada de una geografía crítica. (CPE)

Basado en un enfoque denominado “sociedad-naturaleza” se describen aspectos en los *objetivos del Plan de estudios* sobre la profesionalización en Ciencias Geográficas:

- Personas críticas y propositivas, que atiendan problemas bajo la vinculación sociedad-naturaleza.
- Poseer conocimientos especializados y enfoques integradores, contribuyendo al desarrollo integral del país desde una perspectiva humanista y con compromiso ético.
- Pertinencia de los aprendizajes con las necesidades de la población costarricense.
- Profesionales que contribuyen mediante el estudio, diagnóstico de la realidad nacional, regional y local.

Destaca de estos objetivos la formación crítica, búsqueda de soluciones a problemas sociales, capacidad de integración de saberes, compromiso ético, visión orientada desde la realidad nacional y capacidad diagnóstica, todos estos con posibilidad de orientarse desde un enfoque de género, pero más adelante se identifica que esta perspectiva no está siendo considerada en la propuesta de formación en Geografía.

De acuerdo con Castillo, Suárez y Mosquera (2017), la vinculación sociedad-naturaleza, refiere al estudio de los procesos históricos de apropiación y uso de recursos naturales por parte del ser humano y su impacto en el desarrollo social. Esta relación se ve transversalizada por la industrialización, el capitalismo y la globalización. Por lo tanto, se refuerza en el componente social, el estudio de los procesos de manejo del territorio que, conducidos desde una visión productiva, han desatendido el respeto y uso sustentable de los recursos.

Más adelante, con la revisión del *perfil profesional*, se faculta a la persona graduada en Geografía con una formación humanista que contribuye con su capacidad de trabajo en equipo y le proporciona sensibilidad ambiental y sociocultural. Quien se gradúa en esta especialidad se inserta principalmente en cuatro ámbitos de los cuales tres, se vinculan con el abordaje de problemáticas sociales que podrían incorporar una visión de género:

- Gestión y ordenamiento del territorio
- Paisaje, territorio y recursos naturales

- Pensamiento, epistemología y enseñanza de la geografía (docencia e investigación)

Como parte de las competencias de quien se profesionaliza en Geografía, destaca la planificación social en geografía que incorpora:

- Diseño, ejecución y evaluación de planes y programas de desarrollo, recolecta y analiza información de diagnóstico, posee conocimiento de leyes, conocimientos generales sobre los tipos de geografías, conocimientos sobre instrumentos de análisis socioespacial, levanta registros sobre los espacios geográficos, realiza diagnósticos socioeconómicos, contribuye en la construcción de procesos participativos, interpreta problemas a nivel regional y local, producción científica.

Se destacan los siguientes saberes actitudinales de quien se profesionaliza en Geografía:

- Actitud crítica, constructiva, trabajo en equipo, multidisciplinario, sensibilidad social y ambiental, valoración del conocimiento popular y cultural, posición ética y moral.
- Actitud propositiva hacia la equidad, solidaridad y ambiental.

Se rescata de la entrevista, que el perfil de la persona profesional en geografía no es sexista o discriminatorio, es decir, una persona geógrafa no discrimina por sexo, no discrimina por orientación sexual o por condición económica. En la Escuela de Geografía, según el CPE tampoco se promueven relaciones desiguales a excepción de la manifestación de hostigamiento sexual denunciada recientemente.

En cuanto a la *malla curricular*, ésta contempla seis ejes curriculares, de los cuales dos se asocian al componente social: *Geografía y sustentabilidad*, referida al “abordaje del territorio desde la perspectiva de su uso y transformación por parte de los grupos sociales que lo habitan” (Barrantes, Moreira, Araya, Rodríguez, Alfaro, y Arrieta, 2018, 2.2, Cuadro 6), y el eje *Geografía, cultura y territorio* en la cual se incluyen todas aquellas geografías complementarias que

ofrecen mayor énfasis al análisis del componente social: geografía económica, geografía de la población, geografía cultural y geografía política, así como lo que se clasifica como áreas emergentes en la cual puede calificar la “Geografía de género” como una propuesta de curso optativo que tienen contemplada para una implementación futura. En los ejes curriculares no se incluyen aspectos referidos a derechos humanos, solo refieren al estudio de políticas públicas. Se detecta que, dentro de las opciones de cursos optativos, se plantean cursos que pueden aportar en la profundización de elementos desde la perspectiva de género:

- Metodologías para la intervención social en geografía
- Modelos de desarrollo, cambio global y territorio
- Gestión del recurso hídrico

A través de la revisión de cursos ordinarios, se identificaron 13 cursos de bachillerato y licenciatura con los que se puede abordar la perspectiva de género. Los elementos que destacan en estos cursos son su vinculación con el análisis de las construcciones sociales, el ser social y el abordaje cualitativo de la investigación, que permite profundizar en el estudio de poblaciones y contextos específicos.

Al interpretar las dimensiones de análisis: Objetivos del plan, Perfil profesional y malla curricular se detecta que, si bien hay un interés por el abordaje del componente social, este no se refleja de manera clara en su propuesta de ejecución por lo que a excepción de los contenidos que refieren al estudio socioeconómico y su repercusión en la exclusión social, no se llega más allá de ese análisis. En este sentido es que la perspectiva de género resulta ausente, ya que no hay ningún elemento explícito que vincule las desigualdades, el análisis sobre la condición económica y la exclusión social con mirada de género.

Otros elementos que destacan en el Plan son el modelo metodológico, pedagógico y evaluativo en el cual incorporan metodologías provechosas para la discusión y reflexión sobre las desigualdades, pero solo se podría determinar su validez a través de la ejecución en clase. Si bien este apartado se ajusta a lo que solicita la UNA, no hay claridad de cómo se incorporan estos aprendizajes en el

quehacer académico, el ejemplo más claro es la visión humanista, la cual no se detalla o se integra de manera evidente en los cursos según lo redactado en el Plan. En el caso de acciones afirmativas o medidas educativas especiales para brindar accesibilidad a la diversidad del estudiantado no se manifiesta ninguna acción puntual que así lo describa. Por lo tanto, no se contempla al estudiantado según su diversidad, por ejemplo, en casos de personas con discapacidad, personas con necesidades económicas o personas con maternidades y paternidades.

De acuerdo con el CPE, se busca en los cursos iniciales como Pensamiento geográfico que se estudie una geografía aplicada, una geografía orientada al ser social, humanista.

Otro elemento que llama la atención es que en el Plan de estudios 2015, se localiza una sección que detalla a profundidad lo que se denomina áreas disciplinarias, en la que incluye las ciencias sociales, la geografía humana o social y su vinculación a la geografía. Posteriormente, incorporan un tema titulado “Los ejes transversales en los programas de docencia, investigación y extensión” (Escuela de Ciencias Geográficas, 2015, p.28) en la cual desarrollan a profundidad elementos como la equidad y política universitaria, sostenibilidad y desarrollo, el género como categoría de análisis y noción de medio ambiente. Al contrastar la propuesta 2015 con la propuesta 2018, se presenta un retroceso en la transversalización de la perspectiva de género, ya que han eliminado en la nueva propuesta, todos los elementos anteriormente referidos que resultaban atinentes a lo establecido en la PIEG-UNA y, por lo tanto, no hay un compromiso explícito con la incorporación del género como categoría de análisis de la geografía. Como parte de los resultados de la entrevista al CPE se manifiesta que, en este momento, la carrera de Ciencias Geográficas no cuenta con especialistas que puedan profundizar dichos tópicos y por lo tanto no se recuperan en esta nueva propuesta.

Durante la entrevista con el CPE, se complementan los hallazgos de la revisión teórica sobre el plan, principalmente con respecto a la incorporación del abordaje social y la perspectiva de género. Cuando se le consulta sobre el cómo

ha trabajado la Escuela con el nuevo Plan a partir de la directriz de la Política de Igualdad y Equidad de Género, este señala que al principio les toma por sorpresa, ya que para una incorporación de la perspectiva de género requieren de mayores apoyos y se asume como una obligación más. Sin embargo, señala que la realidad les lleva a incorporar acciones en el corto plazo para dar respuesta a las demandas estudiantiles con respecto al tema de género. A partir de la problemática denunciada sobre hostigamiento sexual, han procurado tomar acciones en procesos de capacitación entre estudiantes y futuras capacitaciones para docentes. El CPE destaca como un valor positivo que las estudiantes hayan denunciado y se mantengan firmes con su denuncia, ya que esto denota un cambio histórico entre quien no se atrevía a denunciar y quien manifiesta su denuncia con mayor seguridad.

Te llega la circular que te dice que tenés que dar estos cursos que tenemos que incorporar y nosotros estamos de cabeza en esto¹, entonces hemos capeado el tema y dijimos, lo solventamos en el nuevo plan de estudios, ya comenzamos, costo mucho pero convencimos a una compañera de que ella desarrolle un curso de género, que hay una parte de geografía de género muy buena, muy fuerte, muy desarrollada. (CPE)

Nos ha caído en medio de esta crisis, no se si las estudiantes le hablaron de esto (...) nosotros tenemos una crisis muy fuerte, hasta el momento que pegaron pancartas en las paredes, acusando en el baño a un profesor (...) lo primero fue tratar de hacer un vínculo con la Oficina de hostigamiento sexual (...) y mandamos a las chiquillas a poner la denuncias y que mirá que no hay Fiscal y que porque mejor vengase tal día y mientras tanto les ponemos cita con el psicólogo y las chicas se venían furiosas y no ponían ninguna denuncia y entonces nosotros somos los malos porque la Escuela no hace nada. En ese sentido hemos tenido ya que resolver. (CPE)

¹ Se refiere a la actualización del Plan de estudios.

La directora trató de organizar un taller con las estudiantes de la Escuela y la Asociación de estudiantes del Instituto de la Mujer para que les den capacitación, sensibilidad en el tema de género y también se quiere hacer lo mismo con los académicos. Entonces más que la Política, la realidad nos ha obligado a tomar acciones.

El CPE indica que la Facultad de Tierra y Mar ha facilitado procesos de capacitación para en un primer momento para las autoridades de cada Escuela pero aclara que esta capacitación no ha sido llevada por todo el personal, ya que todavía no ha sido programada para este público meta.

4.2.1.2 Programas de curso

En la revisión de los cuatro programas de curso utilizando la matriz de análisis, se detecta que los principales componentes identificados, se asocian al estudio de las problemáticas sociales y la condición económica. En ninguno de los programas de curso se plantean aspectos específicos que hagan referencia a un análisis desde la perspectiva de género.

A partir de la codificación propuesta se conformaron subcategorías de análisis que contemplan elementos puntuales que pueden remitir a la transversalidad del enfoque de género en el contenido de cada programa de curso. (Ver Tabla 3):

Tabla 3. Identificación de subcategorías que refieren a elementos que posibilitan la transversalización de la perspectiva de género en cuatro cursos de la carrera Ciencias Geográficas

Categorías	Subcategorías (Código y descripción)	Mención
Perspectiva de género	PGS1: Información desagregada por sexo	1
	PGS7: Otro (sensibilidad social)	2
Derechos Humanos	DHS3: Mención de la no discriminación	1
	DHS4: Mención de normativa universitaria, nacional, internacional	1
	DHS7: Política Pública	3
	DHS8: Mención de los derechos humanos	1
Diversidades	DVS6: Mención de Condición económica	10

	DVS8: Otro (migrantes)	4
Desigualdad	DES2: Relaciones de poder	3
	DES3: Problemáticas sociales	10
	DES7: Mención de la desigualdad	1
	DES8: Otro (construcción social)	1

A partir de los contenidos de cada programa no se puede identificar con claridad a qué tipo de problemáticas sociales se refieren o qué elementos de la condición económica serán analizados, por lo que se requiere incorporar contenidos que puntualicen este acercamiento temático.

4.2.1.3 El contenido del programa en contraste con la entrevista a docentes

En contraste con el aspecto anterior es posible ubicar en las voces de cada docente su forma de plantear el curso y a partir de ello, reconocer aspectos que posibilitan un aprendizaje de la geografía desde la perspectiva de género. En este apartado se retoman las observaciones del documento de cada programa, en contraste con las observaciones de la Persona Docente que imparte dicho curso. Preliminarmente, se identifica que si bien, los cursos analizados contienen elementos que permiten el aprendizaje de género, dependerá de los subtemas que proponga cada docente, el que se incorpore dicha categoría de análisis, ya que el descriptor del Plan de estudios no lo propone como elemento base para el aprendizaje de estos contenidos.

Ciudad y Urbanismo:

(Geografía urbana y urbanismo según el nuevo Plan) el programa presenta inconsistencias entre su descripción, objetivos y contenidos actitudinales, ya que se propone que un saber actitudinal adquirido por el estudiantado será la sensibilidad social, sin embargo, no se documenta en sus apartados previos, ningún elemento que haga referencia a cómo se logrará ese aprendizaje. Si bien en su descripción propone el análisis de la construcción social en el tema del urbanismo, no detalla el análisis de las desigualdades o problemáticas sociales. No hay ningún elemento que haga referencia explícita a la perspectiva de género.

Cuando se le pregunta, de qué forma incluye el componente social en su curso, la Persona Docente 1 (PD1²) indica que, inicialmente analiza la geografía como una construcción social, la cual es susceptible de los cambios en la organización económica y el manejo del territorio. Al acercarse al tema de género, explica que si bien, ha tenido la intención de incorporar este enfoque, no ha tenido cabida en la Escuela y el estudiantado no propicia el abordaje de estos contenidos. Su medio para incorporar la perspectiva de género en su dinámica de curso es a través de la identificación de quienes manifiestan interés en profundizar dichas temáticas y a partir de ello amplía la discusión o sugiere bibliografía para que puedan profundizar sobre este enfoque, sin embargo, manifiesta que no ha logrado que el estudiantado realice trabajos de graduación con perspectiva de género.

Trato siempre de meter dos o tres lecturas que traten siempre de la visión de género, pero no les dan pelota, en serio, no les interesa, es que la gente lee muy poco y lo que quieren leer ya no les da para esto, no es por nada, pero es cierto y en la clase siempre les digo que recuerden que hay un mundo que es el mundo de género que tenemos que ver el espacio también desde la perspectiva de género (PD1).

La PD1 identifica que las literaturas referidas a temas de geografía de género provienen principalmente de contextos norteamericanos y europeos por lo que se dificulta localizar la temática en español. Hay varias recomendaciones de literatura que procura integrar la PD1 a los cursos, para abordar estos temas e inclusive busca vincularlos con otros puntos de interés, como los sistemas de información geográfica que tiene una orientación tecnológica. Considera que a nivel epistemológico hay una discusión pendiente en la carrera de Ciencias Geográficas que debe ser resuelta para poder propiciar la incorporación de la perspectiva de género.

Yo tengo una discusión muy seria a nivel epistemológico y a nivel de concepción de la ciencia, yo creo que la geografía tiene un debate que

² Para efectos del análisis de información se hará referencia a cada docente mediante el identificador PD (Persona Docente) sumando al número que se asigna a cada docente entrevistado(a).

tiene que resolver, la geografía en la Universidad Nacional es una geografía muy aplicada, lo cual no es despectivo. Los franceses decían en los años 50 y 60 que frente a la geografía aplicada había que hacer la geografía activa, a mí me gusta el concepto de geografía activa. La geografía aplicada es la geografía que utiliza el estatus quo para hacer trabajos para el estado y para poder desde la geografía que eso está bien, pero la geografía activa es eso más crítica al trabajo aplicado. (PD1)

Rescata también, el carácter multidisciplinario de la carrera que le invita al estudiantado a fortalecer su percepción de la geografía desde distintos abordajes teóricos. La PD1 imparte otros cursos además del curso seleccionado para el estudio y sobre esto también procura promover un análisis cualitativo de los procesos de aprendizaje, que llevan a cabo en cada curso. La PD1 ha promovido también la incorporación de nuevos campos temáticos como el cultural y el político, los cuales fortalecen el análisis crítico de lo social. Presenta una crítica a la visión exclusivamente positivista que invisibiliza el componente de género.

La Facultad es totalmente neopositivista, es una Facultad donde lo que le interesa es aplicar el método científico crudo y puro, y si haces eso, a las mujeres las sacan del ring fácilmente porque al método científico no le interesa el género lo que le interesa es que la ciencia sea una ley que se cumpla. (PD1)

La incorporación de la perspectiva de género requiere un ejercicio de mayor esfuerzo por parte de cada docente, pero si es posible incorporarlo, sin embargo, considera que hay ciertos cursos que son más adecuados que otros para la incorporación de estos contenidos. En la metodología del curso se lo incorpora en los debates en clase, junto con otro concepto que se encuentra asociado que es la exclusión e inclusión social de los espacios urbanos. La PD1 percibe buena recepción de estos contenidos por parte del estudiantado. Como parte de sus aportaciones finales, indica apertura para participar de este proceso de

incorporación de la perspectiva de género, sin embargo, considera que se requiere de transformaciones más significativas para lograr verdaderamente una transversalidad de género y que en muchos casos la perspectiva de género es mal interpretada por ciertos grupos que no buscan una visión de transformación social sino más bien trabajan bajo otros intereses.

La sociedad no se va a cambiar hasta que cambiemos el proceso sociopolítico en el que vivimos, el proceso de liberación es un proceso que parte de que hay que destruir un sistema injusto y desigual como es el sistema capitalista. La perspectiva de género tiene que ir acompañando ese proceso. (PD1)

Geografía de la población:

Como descriptor solo se hace referencia al concepto de desigualdad en general, sin embargo, cuando se contrasta con el programa de curso desarrollado por la persona docente, se identifican más aspectos que posibilitan el análisis desde la perspectiva de género. Una de las principales poblaciones que incluye es la migrante y puntualiza sobre cuáles desigualdades hará referencia. Llama la atención el estudio del tema reproductivo como rubro que permite identificar el comportamiento social desagregado por sexo, aunque no queda explícito en el programa que se abordará desde la perspectiva de género. Incluye bibliografía que aporta a la discusión de desigualdades y derechos humanos.

Cuando se entrevista a la PD2, se reconoce una clara apropiación de la perspectiva de género. Considera que la categoría puede ser incorporada en un porcentaje significativo de los cursos que se imparten en la carrera de Geografía, a excepción de los cursos que son más orientados a lo físico. La PD2 cuenta con procesos de formación previos que le han posibilitado incorporar la perspectiva de género en los contenidos y lenguaje.

En el curso que imparte se ha posibilitado el interés del estudiantado por estudiar la vinculación entre territorio y la vivencia de la orientación sexual, la vivencia de la salud y el género.

Entonces en los grandes enfoques de la geografía vemos el tema y este año hubo dos grupos que se empatinaron³ con el tema de género y se empatinaron con el tema del cuerpo de género. (PD2)

Si bien la PD2 manifiesta total compromiso por incorporar la perspectiva de género, aclara que resulta difícil dedicar todo el curso para el aprendizaje desde la perspectiva de género, ya que el tiempo real del curso es muy limitado. Lo que sí considera factible es crear un módulo de aprendizaje exclusivo para geografía de género y paralelamente busca incorporar la categoría género a través del análisis crítico en algunos contenidos. Ello ha implicado que no especifique el término “perspectiva de género” en la redacción del programa de curso, sino que lo incluye durante el proceso formativo.

Yo ya venía con eso, porque cuando vimos los enfoques de las nuevas geografías viene la geografía del cuerpo, por ejemplo, tengo un libro de la nueva geografía, si vos ves, ya he venido incorporando estos temas. (PD2)

Un elemento relevante que destaca la PD2, es la falta de voluntad política para tomar acciones concretas en torno a la incorporación de la perspectiva de género y que, por lo tanto, se requiere un consenso para uniformar el alcance de las acciones que se tomen con respecto a este proceso. A su vez, el consenso de grupo, daría el peso necesario para que se dé acatamiento a las obligaciones y compromisos, ya que hay personas docentes que no comparten estos intereses y no estarían incorporando la perspectiva de género a menos que se dé una directriz. Para la incorporación de la perspectiva de género se vuelve indispensable la participación y constancia de todo el personal docente. Este cambio requiere de una directriz de la Escuela de Geografía y un proceso de monitoreo de su cumplimiento.

Si vos les das la opción ellos aprenden, pero tenemos un problema, si no nos ponemos de acuerdo todos, esto es un desastre porque digamos si

³ Empatinar: término coloquial para referirse a tomar interés y comprender un tema determinado.

yo estoy por esa línea y llega otro profe y le dice: a no, no me vengan con esas varas del género (PD2)

La PD2 considera que el estudiantado le va cumpliendo a cada docente según los requisitos que presenta cada curso, pero lo que se busca asuman un compromiso con el cambio y no solo que lo apliquen según se les exija por curso sin alcanzar un verdadero compromiso.

Me parece muy feo que solo se pongan a algunos profes, en todos los cursos se presta (PD2)

Que cada curso tenga la forma, tal vez habrá algunos cursos como de SIG⁴ que son muy específicos que ahí se puede evadir, pero en general en cada curso puede haber un pequeño módulo (PD2)

También considera que el tema de género en geografía es poco explorado en la UNA por lo que se requiere fortalecer las actividades de formación y sensibilización que apoyen esta transversalización.

En la geografía social están entrando temas nuevos como estos digamos⁵, pero para algunos docentes, todavía hablar de esto, lo ven como: eso no es importante, y además lo pueden ver como perder el tiempo en su clase, es decir, yo no puedo gastarme un mes en este tema, todos vamos a decir lo mismo, pero no tiene que ser así, digamos cualquier tema se le puede meter la cuña, se está en eso constantemente, es un ir y venir. (PD2)

Cuando se le consulta sobre los ejemplos de cómo incorpora la perspectiva de género durante clase, la PD2 manifiesta que las temáticas de sus cursos ofrecen mucha información para abordar este aspecto y se da énfasis en la desmitificación de aspectos que asumen como verdaderos, aunque no cuentan con fundamentos para validarlos. Por ejemplo, si se analiza el tema de la natalidad

⁴ Sistemas de Información Geográfica

⁵ Refiriéndose al libro "Las otras geografías" de Joan Nogüe y Joan Romero (Eds) Valencia: Tirant lo Blanch (Colección Crónica), 2006.

desde el punto de vista espacial, se estudia la vinculación de lo educativo al crecimiento espacial y poblacional y el acceso diferenciado. Siempre se les invita a analizar e investigar varios temas de manera interseccional. En la clase se estructura un espacio para el análisis de las prácticas, analizando contextos diversos que les permitan contrastar cuáles elementos producen las diferencias entre cada espacio y hacer relaciones críticas en estos procesos. Es común que se analice el tema de la pobreza rural, falta de oportunidades, desempleo. Esto les permite analizar el rol de las mujeres en estos contextos. En la bibliografía incorpora literatura referida a temas de género, al menos tres fuentes y esto ha logrado fortalecerlo en los demás cursos que imparte.

En el contexto de los mitos, la PD2 detecta que es común que el estudiantado señale estereotipos como hechos verdaderos, por ejemplo, surgen comentarios discriminatorios cuando se analizan regiones que tienen más hijos. El estereotipo se basa en que las mujeres aceptan de forma consciente la cantidad de hijos o hijas que tienen y que presentan ignorancia como elemento normalizado según la región. En algunas ocasiones los comentarios son de orden peyorativo y la PD2 debe hacer una ruptura con estas afirmaciones para evitar validar dichos estereotipos.

Uno tiene que empezarles a bajar la intensidad, los mitos y a partir de ciertas clases yo le digo: desde ahora no se admiten discursos peyorativos. (PD2)

Por ejemplo, una mujer que tenga cuatro hijos lo consideran inaudito o sea, esa es una tonta cómo se los dejo meter, entonces ya hay que entrar en este tema: y si esa mujer decidió tener cuatro hijos qué importa (...) y debería haber política pública para que la que tiene cuatro hijos se le dé ayuda económica para el transporte, se le dé más, porque ahora por eso es porque no quieren tener porque la cosa está fea. (PD2)

Cada parte del programa ha requerido una preparación previa que considera el respeto a los derechos del estudiantado y a su vez, motiva que no se reproduzcan estereotipos.

Otro elemento relevante es que la PD2 considera a la diversidad de población que tiene como estudiantes para evitar reproducir manifestaciones de discriminación durante el análisis de los contenidos del curso. Por ejemplo, en el contexto costarricense ha aumentado la cantidad de estudiantes nicaragüenses en los sistemas públicos de educación superior. Al respecto la PD2 considera indispensable eliminar las prácticas de discriminación que se presentan durante clase entre estudiantes. Se procura un trabajo constante, tanto durante la clase, como al momento de desarrollar investigación. Se brinda una valoración positiva a la recepción del estudiantado sobre esta formación en el curso:

Traen demasiados prejuicios y bueno eso manifiesta una pésima educación que heredan del colegio porque son de estudiar y repetir lo que está en el colegio en el programa, pero falta mucho ponerlos a ellos a analizar a discernir información, esto no lo saben hacer. Pero bueno es un poco trabajoso, pero rinde sus frutos, ellos van cambiando, ya cuando llegan a cuarto nivel, ya son otras personas, ya saben investigar. (PD2)

También se presentan limitaciones en el estudiantado con respecto a la condición económica y en ocasiones esto les impide asistir a clase.

Los estudiantes la ven muy mal económicamente. Me han puesto mensajes de que no pueden venir porque no tienen los pases u otra estudiante avisando que va a llegar tarde porque tiene que pedir plata prestada con una vecina. (PD2)

La PD2 considera que se presenta una problemática en el campo temático de la geografía, ya que, si bien corresponde con una ciencia social, el mercado les exige una formación técnica que limita su interés por enfocarse en la formación social.

Tenemos un problema, la carrera es una ciencia social pero el mercado pide cada vez más técnicos entonces muchos chiquillos te pueden decir bueno profe muy lindo, pero en esto no vamos a trabajar, porque muchas veces los contratan solo para hacer mapas. El mercado está muy cerrado.
(PD2)

En este sentido sería conveniente complementar la construcción colectiva del cuerpo académico de la Escuela en conjunto con el estudiantado, sobre el fin de la formación en geografía de manera que se puedan identificar variables que puedan ser complementadas desde el enfoque social considerando la preferencia hacia el componente tecnológico basado en la necesidad de insertarse en el mercado laboral.

Geografía Rural:

El programa propone el análisis de la situación rural y ligado a la situación social, económica y política. Como dato interesante, promueve el respeto por los saberes populares y culturales. El programa es consistente con el descriptor. Se analiza el fenómeno rural pero no se ubica el papel de las personas en este abordaje, por lo que no se identifica la vivencia de lo rural desde el género.

A partir de la entrevista a la PD3 se identifica que el curso se enfoca en la teoría de la “nueva ruralidad”, se busca que sea un curso con contenidos puntuales para no recargar al estudiantado de información que no logra aprender. Su metodología de curso pretende ser dinámica para estudiantes que ya cuentan con conocimientos avanzados en geografía. Como herramientas de evaluación utiliza:

- Debates, foros virtuales
- Muchas prácticas
- Giras
- Sistematización de lecturas

Su interés, es motivar también el uso de las tecnologías para la formación del estudiantado. Considera que tiene una adecuada aceptación de su propuesta de curso por parte del estudiantado a raíz de las actividades que motivan más su aprendizaje.

Cuando se le consulta sobre cómo incorpora el componente social en su curso, lo refiere durante las giras, en las que logra realizar un proceso vivencial que le permite poner al estudiantado en contacto con las personas y la vivencia en las comunidades. También hace referencia a que busca espacios de gira que no sean comunes y representan dinámicas sociales complejas para lograr una mayor profundización por parte del estudiantado.

Por lo menos en Geografía siempre hay giras, por lo que en las giras trato de incorporar, por ejemplo, tal vez nos vamos hacer las giras de campo, yo me voy por la parte social, más contacto con la sociedad porque nosotros decimos en geografía que nadie conoce el territorio mejor como los mismos pobladores. Por ejemplo, ahora fuimos a zona sur, visitamos una finca integral o diversificada y estuvimos con el señor para analizar qué tipo de actividad trabaja, estuvo muy interesante, los estudiantes les llamó muchísimo la atención, es una zona o por lo menos la zona Brunca es una zona como muy abandonada tanto con el tema político como por nosotros como sociedad. Nosotros le reprochamos mucho a los políticos, pero como sociedad no hacemos algo diferente. (PD3)

Manifiesta preocupación de cómo el estudiantado no conoce una gran parte del territorio en niveles muy avanzados de la carrera. Entonces, desde el espacio del curso, se les impulsa a conocer territorios que no acostumbran y deberían ser considerados por su impacto en el desarrollo del país o por la necesidad de apoyo que se les puede aportar desde la geografía.

Con respecto al reconocimiento de la temática de género la PD3 señala que ha promovido giras a zonas indígenas donde retoman la experiencia de mujeres indígenas empresarias. Se muestra los ejemplos de empoderamiento. Considera que su paso de la especialidad de geografía a la docencia es muy positivo, ya que

reconstruye y formula nuevas prácticas educativas a partir de lo aprendido. También valora el aporte del estudiantado al curso, generando un proceso de retroalimentación sobre las experiencias y sugerencias de mejora. Se busca la criticidad en todos los momentos del aprendizaje. La importancia de su curso se basa en lograr esa criticidad. En la dinámica propia del curso se les coloca un tema central y sobre este el estudiantado debe recabar una serie de datos. Deben detectar temas de desigualdades. Conforme a los datos, relacionan cada cantón analizado.

El estudiantado posee conciencia social. En el curso desarrollan temas como el de las piñeras y logran hacer críticas ambientales y sociales; estableciendo los pros y los contras. Identifican otras actividades de comercio como el turismo sexual para la subsistencia y la transformación del turismo en la cual se desaparecen los sistemas de turismo comunitario.

La PD3 utiliza el espacio inicial de la clase para que puedan abordar diferentes temas entre estos la vinculación con la propia escuela. Se promueve que todo el estudiantado participe de los temas de discusión que se presenten.

Con respecto a la perspectiva de género, la PD3 ha detectado estudiantes mujeres que se han apropiado del tema “geografía de género” y las cataloga como muy empoderadas. También señala que este tema no ha sido desarrollado lo suficiente en Costa Rica.

Yo sé que ese tema de género ahorita está muy fuerte y me alegra que se esté dando muchísimo, pero creo que hay que tratar, también es un tema que yo le decía a los estudiantes que hay que tratar de abordarlo de manera positiva no de manera negativa, no crear más bien más desigualdades, como en el caso del grupo de estudiantes que trabajan con el tema de la geografía de género, yo les decía que tienen que leer, tienen que entender realmente qué es la geografía de género. (PD3)

La PD3 identifica que el tema ha sido incorporado por las estudiantes desde una visión que las conducía al machismo y, por ende, promovió que indagaran

más sobre la geografía de género para que puedan comprender sin fomentar la segregación.

Más adelante amplía la descripción de la incorporación de la perspectiva de género y describe que en los contenidos del curso trata de incorporarlo a través de la política pública. Analizan la normativa del INDER y se trabaja con un eje en específico que refiere a “Equidad y cohesión social”. Otros espacios en que incorpora el componente de género es en transporte.

Yo trato de traer el tema de la teoría por ejemplo en este caso con esta política, cómo traerlo para el tema de la geografía rural, por ejemplo, se habla mucho de este tema de la nueva ruralidad, cambiar el concepto de que, en territorios rurales, la mujer está solo para que haga actividades domésticas por ejemplo, esto ya se ha diversificado muchísimo. Instituciones como el INDER han intervenido inclusive instituciones públicas como la UNA han intervenido, han empoderado a las mujeres.
(PD3)

La PD3 explica el caso de las mujeres empoderadas indígenas y analiza el caso de cómo se trabaja en colectivo mujeres y hombres. Lo define como algo positivo y cuando le explica sus estudiantes enfatiza en que las mujeres y los hombres no deben separarse más sino unirse.

Cuando se le consulta sobre qué opina de la Política de igualdad y equidad de género, se refiere al caso puntual de la denuncia de hostigamiento que se presenta en la Escuela de Geografía. La PD3 manifiesta que apoya estos procesos siempre que se base en la evidencia, pero insta al estudiantado a utilizar la vía correcta, ya que la forma en que se presentó esta denuncia no permite identificar sobre cuál docente recae la problemática y todos los docentes hombres se han visto afectados.

Posteriormente, manifiesta que apoya la incorporación del tema de género, pero le llama la atención que no se le solicitó incluirlo en los descriptores de los cursos que ha diseñado para el nuevo Plan de estudios. Asocia dicha situación al

proceso de Acreditación de la carrera, ya que el sistema SINAES no lo solicita en el Plan de estudios.

Me parece muy interesante el tema de la equidad de género ya que no está dentro, no fue uno de los ejes que nos pidieron. Si está claro que nos pidieron el tema de cambio climático y nos pidieron un tema regional, pero ahora que vos lo mencionas, yo no recuerdo que nos pidieran que tenía que llevar el tema de género, porque te digo esto, porque los planes, digamos como esta carrera es acreditada, tal vez nos basamos más en lo que nos pide acreditación (PD3)

Cuando se le consulta sobre cómo ha abordado la Escuela el tema de género, indica que se ha discutido sobre capacitaciones a futuro sobre todo considerando atender la denuncia de hostigamiento sexual.

Geografía Política:

En este caso solo se obtuvo acceso a los descriptores, este curso pretende explorar el manejo del poder para el control del territorio y sus implicaciones. Para ello toma en cuenta como ejes, la condición económica, política y social de las regiones. Para este análisis, se ubica en el contexto nacional y latinoamericano. Hace una propuesta metodológica horizontal y se buscan habilidades en el estudiantado como el trabajo en equipo y el diálogo. Si bien, el descriptor incluye elementos que posibilitan el análisis con perspectiva de género, dependerá de cómo se complementen estos contenidos con la estructura que le brinde la persona docente.

4.2.1.4. Entrevistas a estudiantes

En la entrevista a estudiantes, se prepararon preguntas abiertas y cerradas con el fin de identificar en sus palabras, los saberes adquiridos sobre temáticas asociadas a la perspectiva de género y como esta se vincula con Geografía. De esta forma se identificó un comportamiento similar en las respuestas de mujeres y hombres, sin embargo, en algunos casos destacan las respuestas abiertas de

estudiantes mujeres referidas a necesidades sobre la carrera y experiencias de discriminación.

Inicialmente se puede identificar que el estudiantado aborda contenidos en sus cursos que posibilitan un acercamiento a la especialidad de geografía desde la perspectiva de género. La primera pregunta, refirió sobre algunas palabras clave que pueden referir a la perspectiva de género y su reacción fue la siguiente (Ver Figura 2):

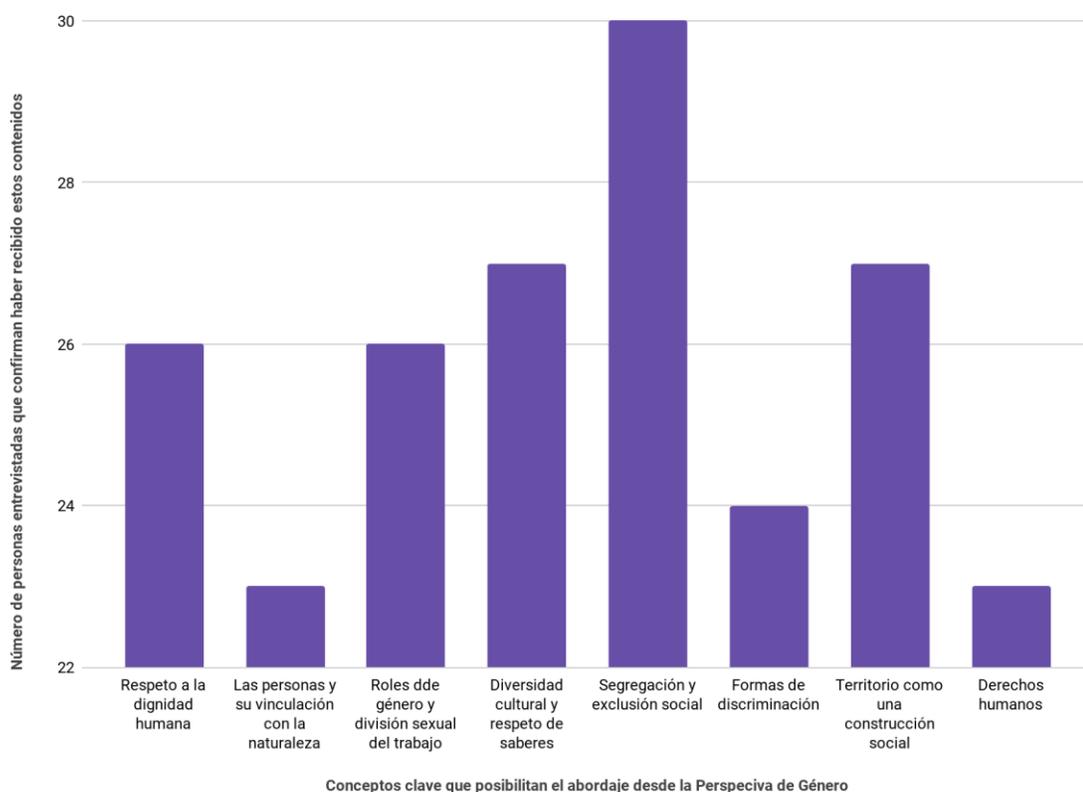


Figura 2. Cantidad de personas entrevistadas que afirma haber recibido un contenido con el que se posibilita el aprendizaje desde la perspectiva de género.

Los principales conceptos que han sido abordados en los cursos seleccionados para este estudio han sido el de “Segregación y exclusión social” seguido de “Diversidad cultural y respeto de saberes” en una proporción similar a “Territorio como una construcción social”. Esto es coincidente con los enfoques propuestos en el Plan de estudios y los programas de curso, siendo como eje

principal de análisis, el tema de la condición económica y su impacto en la desigualdad y exclusión social.

Llama la atención que el tema de “Las personas y su vinculación con la naturaleza” sea poco reconocido como aprendizaje de clase, siendo que el enfoque de la carrera se denomina *sociedad-naturaleza*. Otro abordaje poco estudiado es el de derechos humanos. Lo anterior también es coincidente con el perfil que presenta esta carrera. De todas las categorías, la más explícita hacia el reconocimiento de la perspectiva de género es la denominada “Roles de género y división sexual del trabajo” la cual es reconocida como tema de aprendizaje por 26 estudiantes principalmente mujeres (15 y 11 hombres).

Cuando se les solicitó que señalaran 3 motivantes para estudiar geografía:

19 respuestas vinculadas con el ámbito social de la carrera. En detalle, refiere a la importancia de la geografía desde el ámbito social a partir de la interacción con otras personas, la vinculación entre la sociedad y la naturaleza, el estudio de las brechas sociales, el uso del espacio y las interacciones sociales. Desde esta perspectiva es posible reconocer una mirada crítica a la construcción del espacio de las personas.

19 respuestas vinculadas al aprendizaje de la geografía como una ciencia. En este grupo de respuestas destaca la atención de aspectos asociados a lo ambiental como el cambio climático o la ecología. Existe un interés por la preservación y conservación de la naturaleza, así como el estudio de lo físico y el trabajo de campo.

11 respuestas asociadas a otros beneficios de la Geografía, pero de índole no social, o de la ciencia. 33 respuestas asociadas a intereses externos o no vinculados a la rama temática. Entre las principales respuestas destacan el interés por insertarse en el mercado laboral, la continuación del estudio de la cartografía y los intereses de rebote, es decir, no tenían interés en la materia, pero les terminó gustando.

Dichos resultados son coincidentes con el perfil actual de la carrera, sin embargo, cabe rescatar el interés del estudiantado por analizar el componente social de la carrera como parte de su proceso formativo.

Con el fin de identificar manifestaciones explícitas de machismo, sexismo o misoginia, se le consultó al estudiantado si consideraba que tanto mujeres como hombres pueden estudiar la carrera de Geografía. La respuesta fue contundente en cuanto a que tanto mujeres como hombres pueden estudiar esta carrera, sin embargo, las justificantes son variadas. 23 estudiantes (12 mujeres y 11 hombres) que participaron en la entrevista justifican que no debe darse una diferenciación de género para ingresar a una carrera, ya sea la de Geografía u otra. 8 personas y 5 de ellas mujeres, señalan que la carrera de Geografía es incluyente o no manifiesta elementos que limiten el acceso de ambos sexos a estudiar en ella. Hay una estudiante mujer quien refiere a que se dan sesgos en la carrera:

Es totalmente abierta, aunque hay gente y profesores que excluyen a las mujeres del trabajo de campo (EST33).

Esta respuesta, puede aportar en la prevención a través del diseño de estrategias en las cuales se procuren la no discriminación en el ejercicio educativo.

Con respecto a las características de la persona profesional de geografía, quedan reflejadas en las respuestas del estudiantado muchas actitudes que son convenientes para desarrollar espacios propicios para el análisis del entorno geográfico y su interacción con el ser humano con una mirada de género. Destacan los siguientes:

- Compromiso y sensibilidad a lo social
- Criticidad
- Curiosidad
- Respeto
- Humanidad
- Ética
- Pasión
- Multidisciplinar

Otros elementos que llaman la atención es el interés por respetar las opiniones que difieran de la propia y habilidades de comunicación para el trabajo en equipo. Se realizó una pregunta para indagar sobre el impacto diferenciado que pueden tener determinados aspectos según el sexo de la persona (mujer u hombre):

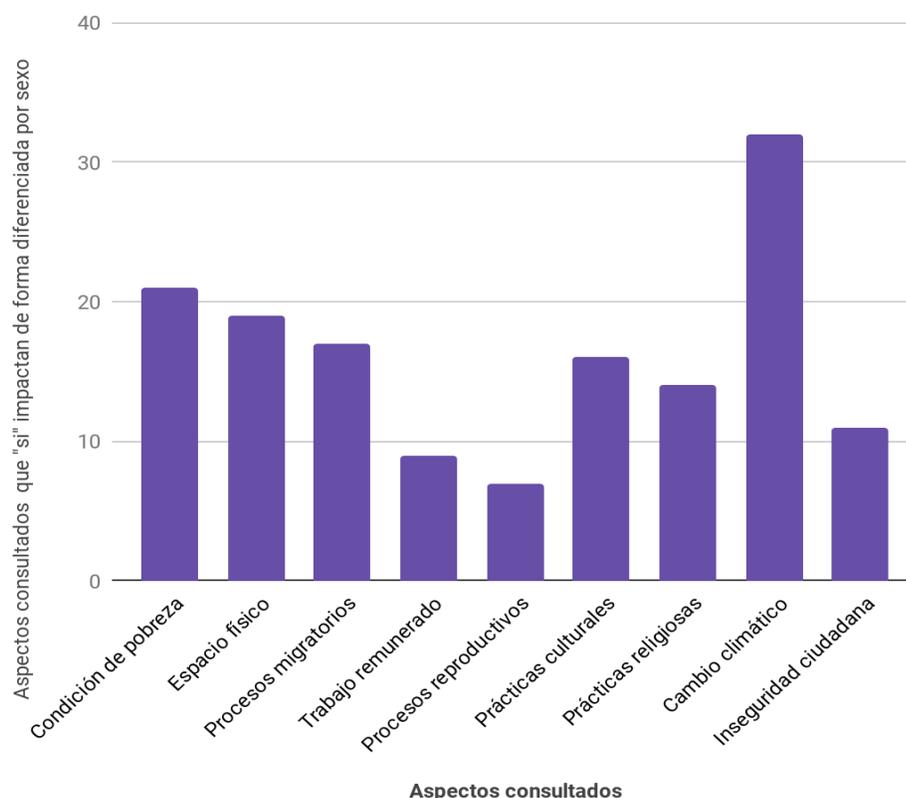


Figura 3. Aspectos que “sí” afectan de forma diferenciada a hombres y a mujeres.

El interés de dicha consulta era identificar si las personas entrevistadas reconocen una diferenciación de género en el abordaje de situaciones sociales o manifiestan una mirada crítica para identificar que existen factores que pueden diferenciar el impacto por sexo. Sin embargo, en una futura investigación, la pregunta podría ser fortalecida con otras que profundicen cual es el reconocimiento específico de las desigualdades en el abordaje de problemáticas sociales. Sobre lo consultado se detectó que los elementos sobre los cuales reconocen un mayor impacto diferenciado son sobre el cambio climático por 31

personas, seguido por la condición de pobreza por 21 personas (11 mujeres y 10 hombres). Nuevamente, este resultado es coherente con los contenidos que brinda el Plan de estudios de Ciencias geográficas con un principal componente de ambiente y social asociado con la condición económica.

Una de las problemáticas sobre la cual se esperaba un reconocimiento rotundo de la diferenciación en su impacto corresponde con los procesos reproductivos y fue uno de los aspectos que tuvo menor reconocimiento, solo 7 personas de las cuales 4 son mujeres y 3 hombres.

En la pregunta referida al nivel de satisfacción del estudiantado con la carrera de Ciencias Geográficas, 25 personas manifiestan sentirse muy satisfechas o satisfechas mientras que las 7 personas restantes, 5 de ellas mujeres, manifiestan poca satisfacción o ninguna satisfacción. De la misma forma que la pregunta anterior, corresponde indagar en un segundo estudio los factores que producen insatisfacción en el estudiantado con respecto a la carrera.

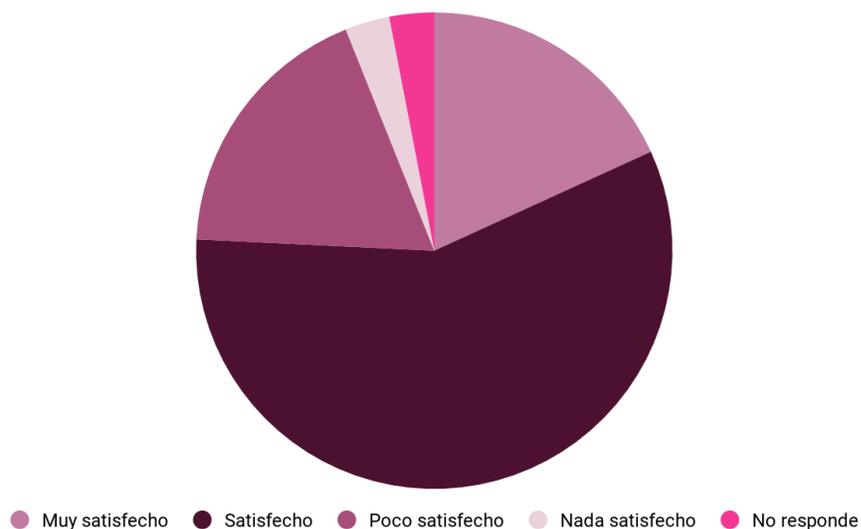


Figura 4. Nivel de satisfacción del estudiantado sobre su experiencia en la carrera.

Se elaboró una pregunta dirigida al reconocimiento explícito de manifestaciones de discriminación durante la vivencia de su proceso formativo. Esta pregunta genera contradicción con respecto al nivel de satisfacción del estudiantado, ya que se identificó que algunas de las personas que contestaron sentirse satisfechos y satisfechas, presentan vivencias de discriminación, lo que

podría implicar una normalización de la discriminación en este grupo de participantes.

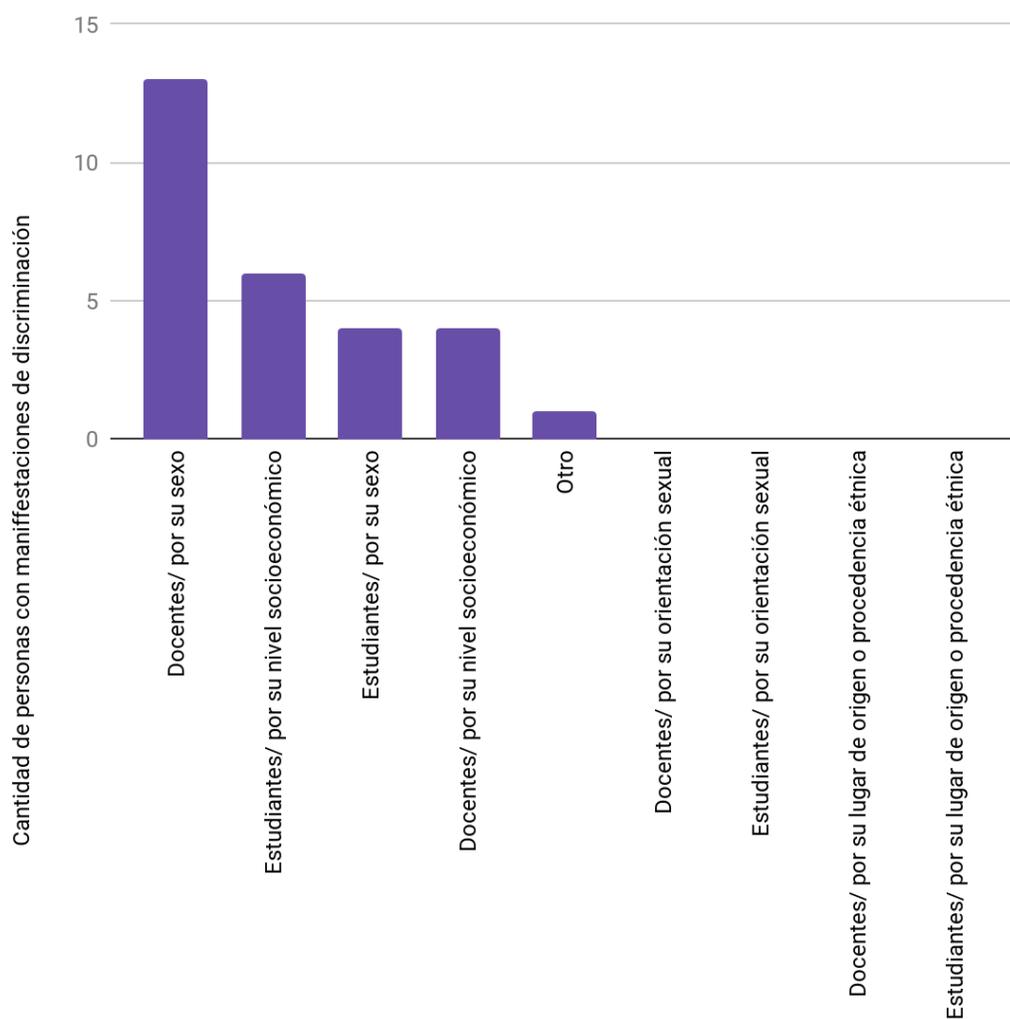


Figura 5. Manifestaciones de discriminación sufrida por parte de docentes o estudiantes.

La principal manifestación de discriminación en este grupo de estudiantes fue por razón de su sexo y fue recibida de personas docentes. Las que percibieron la mayor discriminación fueron 9 mujeres y 4 hombres. La segunda manifestación de discriminación percibida por más estudiantes es la de la condición socioeconómica

por parte de sus pares. En este caso predominaron las manifestaciones contra hombres: 4 y 2 mujeres. Una estudiante mujer manifestó una forma de discriminación asociada al hostigamiento sexual.

Se desarrolló otra pregunta abierta vinculada al tema de qué comprenden por perspectiva de género en la geografía. Dicha pregunta pretendía establecer de forma directa el reconocimiento de este abordaje dentro de sus aprendizajes en la carrera de geografía. Al respecto, 24 personas que permiten identificar que existe una comprensión básica sobre la perspectiva de género en la Geografía. Entre estos se orientan las siguientes maneras de conceptualizar: (1) inclusión, igualdad y no discriminación en el acceso al territorio. Lo asocian a la atención que se debe brindar al espacio para acceder de la misma forma a este. (2) referido exclusivamente al estudio del espacio haciendo uso de la variable género (3) profundizan en cómo el espacio interviene en la corporalidad, creación de roles y vivencia de las relaciones sociales de manera diferenciada. Este último expresado por 2 estudiantes mujeres

Hay respuestas ambiguas y otras respuestas expresadas por estudiantes mujeres que llaman la atención puesto que contienen una redacción que cuestiona la falta de este aprendizaje en la carrera.

Nada, por que no se aplica en el plan de estudio, por lo tanto, los conocimientos básicos se deben adquirir por otros medios (EST1)

No se, algunos profesores no lo aplican pero lo hablan (perspectiva de género) (EST 8)

En dichas respuestas media una demanda de información no resuelta por parte del cuerpo docente. También se percibe que pocas personas profundizan la interpretación de este concepto por lo que no se identifica el aprendizaje sobre la importancia que puede tener la perspectiva de género para el análisis del ordenamiento territorial. En una futura aplicación del instrumento se podría complementar con la incorporación del concepto de perspectiva de género según

la base de la PIEG-UNA para dar otro elemento de comparación para que el estudiantado desarrolle su respuesta.

La siguiente pregunta se vincula a la anterior en tanto interesa identificar concretamente si en las clases recibidas, se aplica la perspectiva de género.

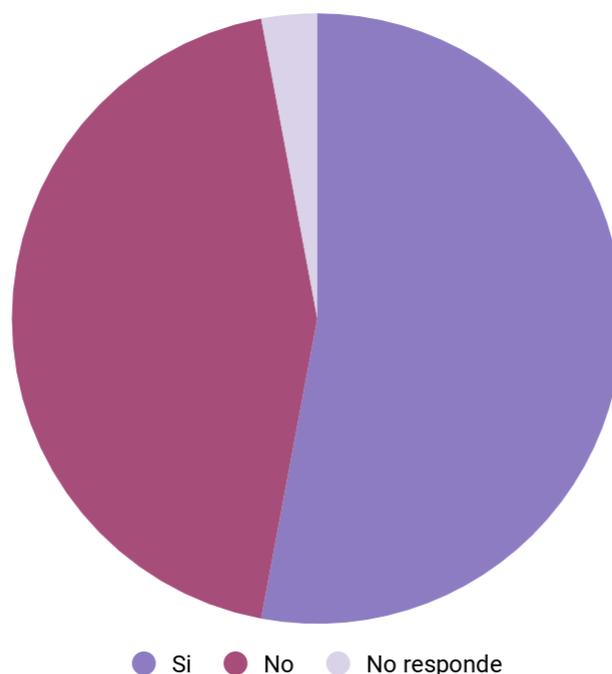


Figura 6. Uso de la perspectiva de género por parte del personal docente según los cursos recibidos.

Si bien predomina la respuesta de quienes consideran que si se aplica la perspectiva de género en los cursos (10 hombres y 8 mujeres), se presenta una proporción casi igual de personas quienes consideran que no se aplica la perspectiva de género representada mayormente por mujeres (9 y 5 hombres).

Cuando se les consulta por sus aspiraciones con respecto al Plan de estudios de la carrera, 12 personas manifiestan aspiraciones en sus cursos que se ven asociadas al componente social y cultural. Se manifiesta un interés expreso de 2 estudiantes mujeres y 1 estudiante hombre de profundizar en otras teorías de la geografía entre estas la de la salud y la de género:

Que se incursione nuevos cursos relacionados a problemas vinculados a la realidad, se puede promocionar un equilibrio tanto en lo social como en lo físico. (EST14)

Sería mejor incentivar más cursos como geografía rural donde el rol de género, segregación social, entre otros, se analiza profundamente (EST23)

Que exista un curso dedicado a la perspectiva de género (EST25)

Otros elementos manifestados como necesidad se asocian a la administración, distribución de contenidos y forma de abordar esos contenidos: incluir componente internacional, mayor opción laboral, no sobrecargar cursos, el problema está en la administración de la carrera, clases más dinámicas, mayor uso de tecnologías, mejor adaptación con cartografía, modificar horarios, mayor integración con proyectos académicos.

Sobre la última pregunta referida a las aspiraciones con respecto al personal docente, destaca que hay un apoyo de casi el 50% de las personas entrevistadas por señalar que se debe mejorar en el abordaje de género, es decir, hay al menos 12 personas, 9 de ellas mujeres, que brindan sugerencias referidas al respeto por el estudiantado, el respeto a su sexo y el no hostigamiento. Esta pregunta ofrece resultados interesantes, puesto que, si bien hay un reconocimiento de que el personal docente pareciera incorporar la perspectiva de género y se manifiesta un alto porcentaje de satisfacción con la carrera, vemos que hay un claro descontento con la relación que se da entre estudiantes y docentes. A través de sus respuestas, tres estudiantes mujeres hacen un llamado a la no discriminación contra las mujeres por parte de docentes.

Respeto. No más misóginos. Mano dura contra el acoso sexual y el hostigamiento (EST12)

Los profesores tienen que informarse de mejor manera de cualquier cambio en la sociedad con respecto al género u orientación sexual (EST20)

Algunos docentes deben mejorar su trato a los estudiantes porque a pesar que no me haya pasado a mí, si he visto esas acciones en otros compañeros (EST26)

4.3. Identificación del aprendizaje de la perspectiva de género a partir de las unidades analizadas

A partir de los insumos recuperados de cada instrumento se identificó un acercamiento diverso al concepto *perspectiva de género*. Por ejemplo, en el caso del personal docente, se muestran interpretaciones diferentes del término en las que destacan su uso como:

1. Forma de identificación de la información desagregada por sexo
2. Forma en que las mujeres son discriminadas en el cotidiano
3. Abordaje temático de la geografía que resulta disidente

También se caracteriza como una temática que ha tomado auge en los últimos años. Solo una de las personas docentes entrevistadas, asocia la perspectiva de género con la visión que propone Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) y desarrolla como esta categoría se convierte en una herramienta para la desmitificación de estereotipos que surgen en torno a diferentes poblaciones y sus contextos físicos, sociales y culturales.

Una de las personas docentes, asocia o sugiere que la perspectiva de género corresponde con un acercamiento que debería ser encabezado mayormente por mujeres por el hecho de ser mujeres y que viven mayormente la desigualdad y en el caso de los hombres se considera que este abordaje no resulta de su interés. En otros momentos de la reflexión, se vincula la perspectiva de género con el hostigamiento sexual que puede empoderar mujeres y motivarlas

a denunciar o se asocia con prácticas feministas que resultan *contrarias* a lo que este movimiento persigue.

Es necesario acotar que la perspectiva de género no debe constituirse exclusivamente como el análisis la vivencia de las mujeres. En este sentido, Lagarde (1997) retoma que la perspectiva de género reconoce la diversidad de géneros y a partir de esto, analizar el impacto en mujeres y hombres para conducir a un ejercicio democrático del género. En este sentido es importante también evitar la tergiversación de la perspectiva de género que de acuerdo con Lagarde (1997), suele ser despojada de su base teórica, filosófica y analítica y suele convertirse en un término para hacer referencia a las mujeres.

Si bien, se desprende del planteamiento discursivo del personal docente, que la temática de género tiene una relevancia que amerita su transversalidad en el abordaje de la geografía, no todas logran profundizar dicho abordaje en sus cursos. También, se considera como aspecto positivo que las personas docentes que participaron de las entrevistas manifestaron anuencia e interés en la orientación para la incorporación de la perspectiva de género en sus cursos por lo que no se presenta una resistencia *formal* para realizar este acercamiento temático.

Se identifica de parte de las voces de las personas entrevistadas, que la Escuela de Ciencias Geográficas como autoridad que regula la carrera, debe tomar un acuerdo como grupo a partir de un consenso, sobre cómo se hará el acercamiento a la transversalización de género y no que este abordaje se presente de manera aislada en algunos cursos o por alguna parte del profesorado.

Lo anterior se asocia con la discusión permanente que presenta esta disciplina con respecto a la orientación temática que posee, fundamentada en los principios de la institución a la que se encuentra adscrita y que se debate entre lo social, lo ambiental y lo técnico. Se muestra un enfrentamiento de lo que Gimeno (2013), señala como el fin de la educación, la cual se ve tergiversada por un interés de orden globalizador que busca incorporar en el mercado laboral al estudiantado y reducir el componente reflexivo de estas. El mismo grupo estudiantil entrevistado manifiesta preocupación con respecto a su inserción

laboral a partir de esta especialización, pero demanda también conocimiento que le permitan conocer el impacto social de la geografía.

La percepción del concepto *perspectiva de género* por parte del estudiantado entrevistado se reconoce de forma similar a la que presenta el personal docente, sin embargo, utilizan algunas variables que distinguen su interpretación, y en otros casos manifiestan desconocimiento absoluto sobre sus implicaciones. Lo anterior denota que el acercamiento a dicho aprendizaje no es uniforme y ello puede conducir a la construcción o reproducción de mitos en torno a este concepto.

La estrategia que ha imperado para el acercamiento a la perspectiva de género en los cursos analizados es a través del abordaje de las desigualdades, la exclusión social y el análisis de la condición de pobreza. Por lo tanto, se percibe dicho concepto de manera velada a través de los ejemplos que presentan las personas docentes durante clase cómo la condición de género influye en la construcción física y social de un territorio. En algunos ejemplos se plantea de manera explícita y en otros se asume que el estudiantado identificará las prácticas disidentes a partir de las comunidades que estudia. También se apoya el interés del estudiantado por investigar temáticas asociadas a la perspectiva de género por medio de bibliografía que se les puede recomendar, pero esta no siempre forma parte del planteamiento del programa de curso. Se valora de manera positiva que se motive de manera activa los procesos de investigación en el estudiantado que sean orientados con una mirada de género.

El enfoque de género puede orientar los aprendizajes sobre las desigualdades con una aproximación de lo interseccional tal y como lo propone Donoso-Vásquez y Velasco-Martínez (2013), pero se percibe que este nivel de criticidad se queda en el plano docente y no se exporta o transmite al estudiantado de la misma forma.

Uno de los retos que presenta la carrera de Ciencias Geográficas con respecto a la incorporación de la perspectiva de género deriva de la superación del estereotipo de que este enfoque solo puede ser orientado exclusivamente desde el componente social sin considerar que la construcción de un aprendizaje interdisciplinario proviene de la identificación del aporte de los diferentes

conocimientos y su entrecruzamiento. Al respecto, Covoas (2004), señala que la interdisciplinariedad supone la relación orgánica entre asignaturas desde las que se aportan “esquemas conceptuales métodos de integración y formas para analizar los problemas mediante una estrecha y coordinada cooperación” (p.5).

Conviene lograr asociar desde el Plan de estudios de esta carrera, la transversalidad de género en los ejes que componen la Ciencias Geográficas en la Universidad Nacional anteriormente descritos. Al encontrarse suscrita en una institución que tiene como eje el humanismo, no podría desprotegerse la función social que tiene cada disciplina. El ejercicio de incorporar la perspectiva de género se constituye de esta forma en un repensar los contenidos propuestos para el aprendizaje desde una mirada de género y establecer en qué momentos y a través de cuáles estrategias es posible orientar el aprendizaje desde esta perspectiva.

Particularmente, en la coyuntura en la que se desarrolla esta investigación se demuestra un despertar del estudiantado y una demanda del saber asociada al estudio de la desigualdad de género. El CPE, también reconoce este llamado del estudiantado y lo considera positivo desde el punto de vista de la apertura de espacios de denuncia que históricamente han sido limitados para las mujeres y al mismo tiempo les demanda un aprendizaje con mayor precisión de cómo acercarse a este campo del conocimiento para atender las denuncias por hostigamiento sexual que se han presentado en la Escuela de Ciencias Geográficas.

4.4. Manifestaciones de currículo oculto en la población de estudio

El análisis sobre el currículo oculto se identificó a partir de la experiencia narrada del personal docente en el abordaje de cada curso y en las voces del estudiantado que participó en las entrevistas estructuradas. También sirvió para esta revisión los aportes de la entrevista realizada al CPE.

Como se hizo referencia previa, el currículum oculto refiere a la normalización de determinados comportamientos o criterios basados en la costumbre (Maceira, 2005). Para los efectos de este estudio, interesa conocer las prácticas de currículo oculto referido al género y que repercuten en la

reproducción de formas de discriminación. Además de ello, se incorpora a este análisis la variable del “currículo omitido”, para referirse a aquellos abordajes curriculares que han sido excluidos de manera consciente en la proyección curricular propuesta. De acuerdo con Arrieta y Meza (2001), el currículo nulo por omisión “se produce cuando no se incluyen en la programación importantes puntos necesarios para su aplicación durante el ejercicio profesional. También se da cuando en la estructura curricular de una carrera faltan una o varias asignaturas que agrupen dichos puntos fundamentales” (p.4).

Es importante rescatar que, cuando se trata de incorporar la perspectiva de género, se debe considerar que existe un contexto histórico patriarcal que condiciona el acercamiento que tenga la población a dicho conocimiento (Castillo y Gamboa, 2013). De manera implícita, este condicionamiento se hace presente en los comentarios o aproximaciones que se brindan por parte de las personas entrevistadas sobre el enfoque de género. Estructuralmente, se observa que el aprendizaje de género no es un saber validado por la ciencia. También, se genera un enfrentamiento en lo que el PD1 señala como aprendizaje neopositivista, el cual solo reconoce el saber a partir del método científico. Todo lo anterior influye en la aproximación que ha tenido la Escuela de Ciencias Geográficas al tema de género.

La intención del Plan de estudios de la carrera de Ciencias Geográficas, responde a la propuesta consensuada del grupo que integra el centro de estudios para profesionalizar especialistas en la disciplina de Geografía. A su vez se vincula con requisitos institucionales y nacionales que norman el cumplimiento de requerimientos obligatorios para la ejecución de un proceso educativo. A nivel estructural se identifica la manifestación del currículo omitido cuando se reconoce que, pese a que existen directrices institucionales para la incorporación de la perspectiva de género, esta no se ha incluido. Se podría contextualizar que la intención de incorporar la perspectiva de género, surge mediante directriz de la Facultad a partir del Plan de Acción de la PIEG-UNA. Según los aportes de las personas docentes entrevistadas, cuando se ha debatido en equipo sobre la necesidad de incorporar estos contenidos, se ha evadido el debate sobre este

tema. Esto es coincidente con la información que brindó el CPE quien señala que una parte de la población que integra la Escuela omite la perspectiva de género, no porque tengan resistencias explícitas, sino que no les interesa incorporarlo.

En general y tal vez un 50% obvia el tema, ni para bien ni para mal, sigue haciendo sus cosas, simplemente obvia el tema y el 50% restante pues hace algún esfuerzo con el lenguaje inclusivo o con crear algún espacio. (CPE)

Otro aspecto que revela la omisión de currículo referido al género, es la exclusión de algunos contenidos propuestos en el Plan de estudios de 2015, que incluían de forma explícita la perspectiva de género y que en la nueva propuesta se descartaron. Al respecto el CPE señala que la omisión se da por falta de personal que pueda aportar u orientar desde este campo del conocimiento.

La redacción del documento del Plan de estudios sobre el cual se basó la revisión no contempla de forma explícita, acciones para incorporar la perspectiva de género. El acercamiento más claro hacia el género se propone en la fundamentación del estudio, en la cual se hace referencia éste como un abordaje disidente de la geografía. En este caso otra manifestación del currículo oculto y del currículo omitido refiere a la falta de incorporación del enfoque de género en forma explícita en el Plan de estudios. Ello repercute en la ausencia de esta categoría en los descriptores de cursos propuestos para la carrera.

En cuanto a las manifestaciones de currículo oculto en la interacción entre estudiantado y cuerpo docente, de acuerdo con el CPE, se identifica una disminución en las prácticas burlistas de docentes a estudiantes, que promuevan la discriminación y que más bien, la presencia de manifestaciones de discriminación se da entre estudiantes, por ejemplo, en temas como la condición económica o el lugar de procedencia.

Aparentemente se dan más entre alumnos que entre estudiantes y profesores porque la mayoría de los profesores son de zona rural que vinieron aquí y se quedaron trabajando aquí (...) entonces eso en general no lo tenemos, pero los estudiantes si, vienen a mi y se

quejan: profesor tenemos un ambiente negativo, nos vacilan porque los que somos del centro, los que vienen de allá y eso sí y por los recursos económicos porque los que vienen de zona rural no les alcanza el dinero para nada, mientras que los otros tienen dinero para hacer sus cosas. (CPE)

Con respecto a las prácticas docentes en el aula, solo una persona docente entrevistada manifiesta procurar la eliminación de estereotipos a través de la discusión en clase. Retomando a Díaz Barriga (2005) quien refiere que la persona docente se convierte en un modelo valoral, es posible identificar que la apropiación de determinados conocimientos se ve influida por el interés que brinde cada docente por enfatizar ciertos aprendizajes. Por ejemplo, cuando la PD2 señala que no tiene coherencia el que solo en algunas materias se haga la inclusión de la perspectiva de género, cuando desde otra postura otra persona docente no utiliza este abordaje y desvaloriza estos aprendizajes.

Asociado al punto 4.3, se reconoce que, la interpretación que se realice sobre el concepto *perspectiva de género*, influye en la enseñanza que se brinde sobre este enfoque, ya sea cuando se interpreta como *un tema de mujeres o para mujeres*, se tergiversa el concepto y esto incide en la forma en que se imparten los contenidos. También, cuando se hace referencia a que el concepto se ubica en un único contenido, se elimina el carácter transversal de la perspectiva de género en el aprendizaje de la geografía.

Muchas veces he intentado que, en la escuela, las mujeres y los hombres, pero sobretodo las mujeres, creo yo, deberían interesarse por entender la construcción del espacio desde la perspectiva de género sino porque los hombres en general están preocupados por tener trabajo (PD1)

Otro momento que revela manifestaciones de currículo oculto, con respecto al abordaje de la perspectiva de género, se describe que la ausencia de dicho contenido obedece a la falta de interés del estudiantado. Al respecto, se considera

que la relación de jerarquía que se presenta entre docente y estudiante (Ortega et al, 2014) le da al docente mayor rango de acción para propiciar los aprendizajes desde la perspectiva de género y, por lo tanto, debe explorarse en un futuro estudio el quehacer de la persona docente en el aula y en interacción con el estudiantado para conocer cómo se motiva hacia el aprendizaje de estos contenidos.

Con respecto al estudiantado entrevistado, se percibe que a partir de la vinculación con el personal docente se producen situaciones que pueden ser caracterizadas como manifestaciones de currículo oculto. Por ejemplo, a través de las manifestaciones de discriminación y aquellas descripciones sobre situaciones de desigualdad por condición de género. En la respuesta de un estudiante se reconoce que se presentan casos en donde docentes excluyen a estudiantes durante el trabajo de campo. El trabajo de campo, demanda de mayor actividad física o traslado de materiales, por lo que, desde lo expuesto por esta respuesta se percibe un trato diferenciado entre mujeres y hombres. Más adelante, en la pregunta que refiere a las aspiraciones del estudiantado con respecto a la carrera, se detecta una demanda de mayor abordaje desde el enfoque de género, es decir, que dicha demanda se asocia con una carencia en el abordaje de los contenidos actualmente. Puntualmente, se hace referencia a necesidades como: respeto por el estudiantado, el respeto a su género y el no hostigamiento. En otra de las respuestas se recurre nuevamente a reconocer que la población docente debe procurar mayor respeto al estudiantado.

4.4.2 Manifestaciones de lenguaje inclusivo en las unidades de análisis

Otra de las manifestaciones de currículo oculto se presenta a través del lenguaje. Como lo retoman Rojas y Rojas (2015), el lenguaje nos posibilita la comunicación respetuosa de todas las personas y en el proceso formativo la comunicación es clave para transmitir saberes. Quizá el ejemplo más evidente de currículo oculto es el aprendizaje de la comunicación, ya que presenta la tradición histórica de aprendizaje que han tenido las personas para comunicarse con un lenguaje de base androcentrista. En la PIEG-UNA se plantea una acción dirigida a

la incorporación del lenguaje inclusivo en toda la documentación oficial de la universidad, incluidos programas y planes de estudio. Al respecto, para efectos de esta investigación, interesa analizar la presencia explícita o conocimientos sobre el lenguaje inclusivo a partir de las unidades de análisis desarrolladas.

En la carrera de Ciencias Geográficas no hay una estandarización en el uso del lenguaje inclusivo. En el caso del Plan de estudios, el uso del lenguaje inclusivo es nulo, lo primero que se muestra es al “geógrafo” como referente de la especialización de la geografía. También utilizan con frecuencia la denominación “el estudiante”, “el graduado”, “profesionales comprometidos”. Se presentan algunas aproximaciones al uso de lenguaje genérico, por ejemplo, en el caso de “personal académico” pero luego se detecta que no es intencional puesto que lo intercalan con el término “perfil de los docentes”. La ausencia de lenguaje inclusivo aplica de la misma forma para los descriptores de cada curso.

En el caso de los programas de curso analizados, solo un programa incorporó un lenguaje inclusivo. La PD2 señaló que para ello se apoyó de los cursos de capacitación previos que había recibido. Los otros dos programas presentan uso de lenguaje androcentrista: “alumno”, “geógrafo”, “los estudiantes”. Llama la atención que en uno de los programas se manifiesta una despersonalización, es decir, solo en dos momentos de la redacción se hizo referencia al estudiante (masculino). Los demás apartados del programa omite la persona a la cual se dirige esta redacción.

La PD2 señala que cuando ha solicitado a sus estudiantes el uso del lenguaje inclusivo éstos presentan dificultad para incorporarlo a sus trabajos escritos. Esto se suma a lo que la PD2 señala previamente de que el estudiantado cumple los requisitos de cada docente, pero no hay un verdadero compromiso o apropiación de lo que implica dicho cambio.

Le pedí a mis estudiantes que usen el lenguaje inclusivo, pero ellos manifiestan que cuesta. (PD2)

Al momento de analizar el lenguaje comunicativo y expresiones en las entrevistas hay una carencia de lenguaje inclusivo. Cada persona docente se

refiere a “los estudiantes”, “los chiquillos”, “los güilas⁶”, “los chavalos”, “los chicos”. Se identifica que si bien, tienen conciencia sobre la posible aplicación del lenguaje inclusivo en la redacción, no se concientiza de la misma forma en lo verbal.

Ocurre de la misma forma con estudiantes, ya que solo en un caso se identificó el uso de lenguaje inclusivo para sus respuestas a las preguntas planteadas, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Una que se enfoca en general en un ambiente igualitario para todas(os). (EST31)

4.5. Necesidades presentadas por la población de estudio con respecto a la incorporación de la perspectiva de género a la carrera de Ciencias Geográficas

Como parte de los insumos recuperados en el estudio, se consultó sobre las necesidades que presentan, tanto docentes como estudiantes, con respecto a la carrera en el marco de la incorporación de la perspectiva de género.

Como parte de las respuestas del cuerpo docente se registra una opinión favorable sobre la incorporación de la perspectiva de género, sin embargo, considera que hay cursos en los que se posibilita más esa incorporación.

Hay que trabajar eso, es necesario es fundamental, se debería incorporar como parte de la columna vertebral del plan de estudios. (PD1)

Hay cursos en los que se presta más para poder enganchar a la gente como te digo, los cursos de geografía política, geografía cultural, geografía de la pobreza, geografía social, geografía urbana, geografía económica, el curso de métodos de investigación. (PD1)

En este caso la PD1, ofrece sugerencias puntuales sobre los cursos en los cuales considera pueden incorporar estos contenidos. Al revisar la malla curricular, varios de los cursos que son sugeridos, pertenecen a la nueva propuesta del Plan

⁶ Güila: propio del habla costarricense para referirse a la persona muy joven o en proceso de crecimiento.

de estudios y no se imparten actualmente. También las otras personas docentes entrevistadas hacen sugerencias para incorporar contenidos de género en la propuesta curricular de Ciencias Geográficas. Parte de las sugerencias de la PD2 para los cursos en los que se puede incorporar la perspectiva de género y que serán incluidos en el nuevo Plan de estudios son, por ejemplo, Geografía de la salud y en el curso de riesgos.

El papel de las mujeres es protagónico en el manejo de riesgos, en la representación comunal, entre otros. (PD2)

También la PD2 tiene conocimiento de que se está elaborando el curso “Geografía de género”, por lo tanto, insta a que se continúe con dicha iniciativa. Sobre este curso en particular el CPE señala que como responsable de gestión curricular, ha sugerido personalmente a la Facultad que se diseñen cursos enfocados en la teoría de género, pero especializados a cada campo disciplinario, ya que esto da mayor personalización al contenido que se propone.

Lo que yo les decía a los de la Facultad, en el Consejo de Facultad, yo les decía, no resolvamos esto con un curso genérico, porque el estudiante lo puede llevar en cualquier parte de la Universidad, dèmoslo en cursos aplicados a la parte curricular nuestra, entonces yo decía por ejemplo que Agrarias plantee un curso de la mujer y el agro por ejemplo que es súper interesante y que lo puede llevar cualquier estudiante como un curso libre, optativo para todos los estudiantes de la Facultad. (CPE)

Se muestra como aspecto positivo que la Escuela en conjunto con la Facultad, ya se encuentre diseñando iniciativas para actuar en respuesta a las acciones que desarrolla la política. También se muestra de forma positiva que es posible acercar el enfoque de género al campo de estudios de forma creativa como se propone en este caso. También se vuelve necesario analizar la ubicación de estos cursos en la malla curricular, siendo que aquellos cursos que pueden

tener un claro componente de género se ubican como optativos y no como parte de los cursos ordinarios.

En el caso de la PD3, considera que estos temas se van a abordar a profundidad en el de geografía cultural que forma parte de la nueva propuesta de Plan.

Sobre los descriptores de los cursos, el CPE sugiere que los cambios que se realicen desde la perspectiva de género se incorporen desde los descriptores y que en el marco del proceso de actualización del Plan de estudios, esto si sería posible. La PD2 también sugiere que se detalle en los descriptores contenidos desde la perspectiva de género. De acuerdo con Durán (2012), una de las estrategias que debe implementarse para la transversalidad de género refiere a la revisión curricular para incorporar “cursos específicos, temas y contenidos sobre los estudios de género tanto a nivel de pregrado (técnico, diplomado), grado y posgrado de las diferentes áreas del conocimiento” (p.36)

Otras recomendaciones que brindan las personas entrevistadas se orienta a los procesos de formación y actualización con miras a la incorporación de la perspectiva de género. Por ejemplo, de las recomendaciones de la PD2, se sintetiza lo siguiente:

- Elaboración de un diagnóstico para identificar las necesidades de aprendizaje
- Comenzar un proceso inductivo para ir preparando a la población
- Traer especialistas que contribuyan con el abordaje de estos temas
- Tener procesos de actualización y capacitación
- Generar un debate a lo interno de la Escuela de forma urgente que permita crear una voz de consenso
- Que todo el personal docente participe de los cursos de capacitación que brinda la UNA pero de forma obligatoria y no opcional
- Realizar una votación acerca de los ejes prioritarios de los cursos
- Hacer un monitoreo del cumplimiento de los parámetros para la transversalidad en los programas de curso, por ejemplo, con el uso del lenguaje inclusivo.

La PD3 plantea como observación que debe ser considerada a nivel nacional de que los sistemas de Acreditación incorporen el tema de género.

No es adecuadamente retomado, esto es algo que debería ser analizado porque finalmente las carreras responden a los requerimientos de acreditación e incluir el tema de género sería posible, positivo en este sentido. (PD3)

En el caso del estudiantado, como se desarrolló previamente, manifestó interés por incorporar contenidos de género a sus cursos y la incorporación del respeto en las relaciones entre docentes y estudiantes.

4.6 Diseño de propuesta de transversalización de género en los descriptores de cuatro cursos de la carrera de Ciencias Geográficas

A partir de los objetivos de esta investigación, se propone incorporar sugerencias al Plan de estudios de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio, así como recomendaciones puntuales a los contenidos de cuatro cursos que se impartirán en el Plan de estudios nuevo.

4.6.1 Aspectos orientadores

La transversalización de género, ha sido abordada por diversas fuentes, entre las que para efectos de este estudio se retoman a Merino (2017), Camarena y Saavedra (2016), Durán (2012), Flores-Hernández, Carrasco-Lozano y Espejel-Rodríguez (2014), instituciones estatales como el INA (2014), el MEP (2016), las Universidades Públicas como la UNA (Jiménez, 2015) y la UNED (Chaves, 2015) para puntualizar en recomendaciones generales que se presentan para incorporar la perspectiva de género en la educación superior. A su vez, se consideran los aportes feministas a la construcción de la categoría género y como los recopilados por Acker (2003), Araya (2003b), Martínez (2016), Korol (2007), entre otras.

Inicialmente, conviene enmarcar aquellos aspectos base sobre los cuales se insta un primer momento de la transversalización de género en el currículo universitario:

Gestión universitaria: Dependerá del interés y vinculación que muestren las autoridades universitarias y curriculares para incidir en la transformación de la currícula educativa. En el caso de estudio, existe un primer nivel de intervención de la gestión universitaria, mediada por la Rectoría y Decanato de Facultad, quienes ya comenzaron su intervención por medio de una programación institucional para la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y cursos de las carreras. Un segundo nivel de intervención se da a partir del interés que muestran las autoridades curriculares de la escuela por intervenir su Plan de estudios para dar cumplimiento a lo solicitado por la institución. Un tercer nivel corresponde con la apropiación de este proceso por parte del cuerpo docente, quien se convierte en un tercer poder para administrar los contenidos académicos en cada curso y en conjunto forman parte del equipo de trabajo de la Escuela para tomar las decisiones que dan contenido a cada carrera. Al respecto, del segundo y tercer nivel de intervención es necesario como lo puntualiza la PD2, que programen un proceso como Escuela para atender la solicitud de transversalización de género que plantea la institución, así como determinar las necesidades para llevar a cabo este proceso, entre ellas, la de formación.

Comunicación y lenguaje: Una base de la transversalidad de la perspectiva de género consiste en la incorporación del lenguaje inclusivo y no discriminatorio. Ello implica un proceso de concientización sobre la importancia del lenguaje para conformar relaciones respetuosas entre las personas que integran el ecosistema universitario (personal administrativo, personal docente y población estudiantil). Este proceso requiere uniformidad y apego a las normas de escritura, de tal forma que no se abuse de términos o artículos, que confundan el verdadero propósito de esta intervención. El lenguaje inclusivo debe incluirse no sólo en lo escrito sino también en la comunicación verbal, ya sea durante el ejercicio de clase o como

parte de las sesiones académicas propias de la dinámica de la Escuela, de tal forma que se de consistencia entre la comunicación verbal y escrita.

Contenidos (Planes de estudio, programas de curso): Los contenidos curriculares deben ser analizados de manera transversal desde la mirada de género. Si bien, este ejercicio pretende ser un acercamiento a la incorporación de la perspectiva de género en 4 descriptores de cursos y recomendaciones para el Plan de estudios, esto no da cobertura a la totalidad del ejercicio de transversalización. Este proceso requiere del consenso de grupo (Escuela de Ciencias Geográficas) sobre las posibles acciones estratégicas, para desarrollar el enfoque de género en los contenidos y cómo garantizar su cumplimiento. En este rubro también interviene la superación de prácticas que han conducido a la omisión de currículo referido al enfoque de género. Debe darse una claridad semántica sobre el compromiso que tiene la Escuela con el plan de estudios de manera que, lo que quede registrado en ésta sea un compromiso futuro que marque una permanencia del proceso. Concretamente en los programas de curso, se recomienda la inserción de temas específicos que hagan referencia al abordaje del contenido desde la perspectiva de género, respondiendo a preguntas generadoras como:

- ¿Cuáles poblaciones forman parte o intervienen en este contenido?
- ¿Existen condiciones que generen desigualdad?
- ¿Esta desigualdad tiene un impacto diferenciado por sexo?
- ¿Qué acciones contribuirían a deconstruir dichas desigualdades?

Proponer una metodología de aprendizaje horizontal para la construcción del conocimiento. Dicha metodología debe posibilitar los aportes desde la diversidad, es decir, que su aplicación debe beneficiar y motivar el aprendizaje de todo el estudiantado, sin que este se sienta discriminado o vulnerado. De acuerdo con los aportes de Martínez (2016) o Korol (2007), encontramos en los planteamientos feministas que un aprendizaje horizontal se da en el reconocimiento de los saberes de las otras personas y reconocer las experiencias de resistencia que

construyen una identidad colectiva. Esto fortalece el aprendizaje en ambas direcciones: docente-estudiante, estudiante-docente.

Incorporar bibliografía orientada al abordaje de los contenidos con una mirada de género. Dicha bibliografía de orden especializado, posibilita ejemplificar de manera crítica las desigualdades presentes en la sociedad, específicamente en el estudio del territorio para el caso de la geografía. El género se convierte en una categoría de análisis esencial para la geografía, ya que posibilita identificar las desigualdades en la distribución del espacio, así como las necesidades no solventadas para las poblaciones históricamente vulneradas y mejora la profundización analítica que se haga sobre los estudios de condición económica, construcciones culturales, relaciones sociales, entre otros.

Dinámica del aula: Uno de los ejes de intervención más importantes consiste en tomar consciencia acerca de las prácticas discriminatorias que se reproducen a través del currículo oculto. Este aspecto que también recae sobre el personal docente, les plantea el reto de mantener procesos de autocritica permanentes y una constante relectura de los contenidos que utilizan para evitar la reproducción de formas de discriminación. La dinámica de aula, incluye la deconstrucción de estereotipos de la mano con el estudiantado, así como de manejos opresivos, relaciones abusivas de poder, construcción de materiales género sensitivos, promover la participación de ambos sexos en las diversas actividades de aprendizaje que se presenten, velar porque las actividades propuestas no tengan sesgos que conduzcan a discriminación. Uno de los aspectos que refuerzan los aportes feministas a la construcción de la dinámica áulica, consiste en la construcción de espacios de aprendizaje horizontales, en la cual tanto docente como estudiante crean el aprendizaje. Merino (2017), señala que la acción transformadora del profesorado consiste en la denuncia de los mecanismos reproductivos que se desarrollan desde las aulas y construir nuevas relaciones sociales, que surjan de las experiencias y saberes del estudiantado.

Formación docente continua: Una herramienta necesaria para lograr incorporar la perspectiva de género es intensificando la formación continua sobre procesos de transversalización de género. La UNA, por medio del Programa de Desarrollo Profesional, ofrece dos cursos al respecto, en coordinación con el IEM, pero como se analizó en el punto 4.5 estas capacitaciones no han sido bien aprovechadas por el profesorado, por lo que los alcances son limitados, ya que por unidad académica la participación es mínima o nula.

Incorporación de abordajes teóricos con perspectiva de género: En el caso de la Geografía, se cuenta con insumos teóricos que pueden facilitar el acercamiento a la perspectiva de género. Tal es el caso de la geografía de género como abordaje teórico principal y otro abordaje que también se puede incluir es el del ecofeminismo. Ambos aportes han desarrollado ampliamente cómo analizar la construcción de género en el análisis del territorio. De acuerdo con Gómez (2012), la Geografía de género resignifica el análisis del “espacio, el territorio, el comercio, el trabajo, los perfiles educativos regionales, las migraciones” (p.219). Implica el reconocimiento de la heterogeneidad de la población que permite dar explicación al componente geográfico. Por su parte, el ecofeminismo, más orientado a lo ambiental estudia la degradación de los territorios y los recursos naturales de la mano con una degradación histórica de las mujeres a partir de este abordaje se construye un concepto de “cultura que haga posible la libertad, la igualdad, la sostenibilidad y la paz” (Tapia, 2017, p.281)

4.6.2 Recomendaciones y observaciones para la transversalidad de género en el Plan de estudios

A continuación se enlistan las principales recomendaciones y observaciones sobre la redacción del Plan de Estudios 2018, según el documento en físico facilitado por la dirección de la Escuela de Ciencias Geográficas.

- **Sobre el documento en su totalidad:** Uno de los principales alcances en la propuesta del Plan de estudios sería indicar el compromiso de la Escuela con la incorporación de la perspectiva de género. Para ello, se recomienda

registrarlo en el apartado de fundamentación. Esto orientará el quehacer del cuerpo académico para cumplir con dicha meta. Se recomienda especificar el compromiso de la carrera por velar con el cumplimiento de normativa institucional, concretamente la PIEG-UNA u otras que atienden otras formas de discriminación. Sería conveniente que se haga mención en la sección 1.2.3 sobre las normativas para la protección del estudiantado, con las que cuenta la UNA. Debe realizarse una incorporación del lenguaje inclusivo a todo el texto. Profundizar en los alcances que se pueden brindar los contenidos propuestos desde la perspectiva de género y derechos humanos. Detallar más sobre las poblaciones en condición de exclusión social y desigualdad, para identificar otros actores vulnerados que se pueden beneficiar de esta especialidad.

- **Justificación:** Propiciar a partir de los ejes: sociedad y condición económica una propuesta en el planteamiento de los programas de curso que desarrollan de manera interseccional dichos contenidos, esto facilita el análisis con enfoque de género. Desarrollar a mayor detalle cómo se refleja en el Plan de estudios los conceptos de desarrollo humano, sustentable, inclusión social, derechos humanos, equidad, los cuales fueron mencionados a lo largo de este apartado.
- **Fundamentación:** Se recomienda que además de mencionar la incorporación de los principios axiológicos de la UNA, se especifique cómo estos se transmiten a través de la malla curricular. En la versión actual esto no queda identificado por lo que la descripción no es congruente con lo aplicado.
- **Objetivos:** Los objetivos parecen ser congruentes con la PIEG-UNA y con el proceso de transversalización de la perspectiva de género, pero requiere que dichos aspectos sean evidenciados en los contenidos de la malla curricular.
- **Estrategia metodológica, pedagógica y evaluativa:** La metodología de cursos debe considerar la búsqueda de criticidad en el estudiantado. Se debe incrementar la observación crítica que posibilite la deconstrucción de

lo social, roles y prejuicios. La ética debe desarrollarse como un criterio que considere tanto la transparencia en el ejercicio de la especialidad, así como incluir el principio de igualdad y no discriminación. Para ello se debe profundizar en los conocimientos que posee el estudiantado sobre desigualdad, estereotipos y formas de discriminación. Detallar si se brindan acciones o medidas de acción específicas para atender población estudiantil en condición de discapacidad o con algún caso puntual que puede condicionar la igualdad de condiciones del estudiantado. Esto fortalecerá el compromiso de la carrera y de la Escuela sobre la intervención que pueda dar ante situaciones de desigualdad que se presenten. Sería recomendable que hagan explícito que para la elaboración de las evaluaciones se considerarán las condiciones y características del estudiantado con el fin de promover acciones afirmativas para apoyarles en su formación.

- **Perfil profesional:** Contrastando con el análisis de cuatro programas de cursos, la aspiración de sensibilidad sociocultural es limitada. A su vez, es determinante que la persona que se especializa en geografía adquiera un saber social importante para reconocer las desigualdades que se presentan en la gestión territorial a nivel estatal, regional y comunitario. También fortalecer los conocimientos sobre tradiciones culturales vinculadas con la tierra y el manejo de recursos naturales. Si bien en el plan de estudios se identifica este valor actitudinal, no queda totalmente reflejado en los cursos analizados. En el caso de la especialización en *docencia*, por ser una labor en la que interviene la reproducción de conocimientos y se puede incurrir en la repetición de estereotipos a través del currículo oculto, es indispensable que la persona docente adquiera bases que le permitan fortalecer al estudiantado en acciones que promuevan el respeto y defensa de los derechos humanos, así como la promoción de espacios para la igualdad. La equidad es un elemento que se menciona varias veces en el plan de estudios, pero no se refleja en los contenidos de cursos. Debe analizarse la

condición socioeconómica de las poblaciones en función de un enfoque interseccional donde intervienen otras formas de discriminación.

- **Estructura curricular:** Balancear el contenido de los cursos de tal forma que se evidencie claramente el enfoque sociedad con respecto al enfoque naturaleza. Sobre los cursos descritos en la propuesta curricular del plan de estudios revisado, se identifica que el abordaje de la perspectiva de género puede propiciarse en los siguientes cursos:
 - Métodos y técnicas de investigación cualitativa
 - Ordenamiento territorial, planificación local y participación ciudadana
 - Geografía urbana y urbanismo
 - Economía espacial y territorial
 - Biogeografía y conservación de la naturaleza
 - Geoecología y manejo de recursos naturales
 - Geografía cultural
 - Climatología
 - Geografía rural
 - Geografía política
 - Geografía de la población
 -
- En Licenciatura:
 - Geografía de la salud
 - Educación ambiental estratégica y sustentabilidad
 - Geografía, cultura y territorio
 - Geografía de los transportes

Lo anterior se basa en la tabla de la programación de cursos por semestre, ya que para efectos de esta investigación no se obtuvo acceso a todos los descriptores de los cursos. No obstante, las sugerencias que a continuación se plantean, no excluye que se puedan incorporar a otros cursos que posibiliten el análisis desde la perspectiva de género.

4.6.4 Sugerencias para la transversalización de género en los descriptores de los cursos analizados

El siguiente apartado resume las principales sugerencias para el desarrollo de contenidos que puedan contribuir a la incorporación de la perspectiva de género en la carrera de *Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio*. Para ello, se dispone de una tabla donde se presenta el descriptor inicial y la propuesta de modificación (marcada en negrita). Es importante recordar, como se describió anteriormente, que el descriptor incluye aspectos generales que orientan la elaboración de un programa de curso, por lo tanto, no se incluyen elementos como la evaluación, el cronograma o las actividades metodológicas.

Para la selección de sugerencias de contenido y bibliografía se hizo un estudio del abordaje de cada temática desde la perspectiva de género y se obtuvieron recomendaciones de temáticas ejes que son vinculantes a dicha construcción teórica. Además, estos elementos fueron contrastados con la información obtenida de las entrevistas a docentes. Para la selección de bibliografía recomendada, se consideró:

- La vigencia del documento, no mayor de 10 años.
- La pertinencia con la propuesta temática.
- Su disponibilidad.
- Pertinencia a la región latinoamericana.

Nombre del curso: Geografía Urbana y Urbanismo

El género interviene en el abordaje del urbanismo por medio del reconocimiento de diseños espaciales orientados desde lo masculino, que no consideran la diversidad de las poblaciones vinculadas a dicho territorio. A su vez, involucra procesos de desarrollo económico, político y ambiental que condicionan el acceso al espacio de manera desigual. El espacio urbano viene a representar este entorno dicotómico que polariza las relaciones y reproduce la desigualdad en lo económico, en la organización territorial, entre otros (Soto, 2016; Sabaté, Rodríguez y Díaz, 2005). En la Tabla 4 se presenta la propuesta de redacción, contenidos y bibliografía para incorporar la perspectiva de género a dicho curso.

Tabla 4. Propuesta para la transversalidad de género en el curso Geografía Urbana y Urbanismo a partir de su descriptor, 2018

Sección	Programa Actual	Propuesta de Transversalización de Género en el Descriptor
<p>Descripción del curso</p>	<p>Geografía urbana y urbanismo es un curso en donde el alumno se familiariza con los fundamentos del estudio del espacio urbano, la ciudad y del urbanismo. Además, comprende la relación que se establece entre lo urbano y el territorio como categoría de análisis en la geografía actual. Se estudiarán, pues, los problemas propios de la geografía urbana, de la ciudad y los procesos de urbanización, y de los fundamentos del urbanismo como el arte de intervenir los espacios de la ciudad. La asignatura es útil para conocer el marco teórico conceptual y metodológico de los estudios urbanos y cómo éste ha sido abordado por los geógrafos.</p> <p>Las prácticas se llevarán a cabo a partir de la ciudad como objeto de estudio y en ella se investigará sobre un problema específico tratado en la clase. Al finalizar el curso el alumno deberá comprender cómo estudiar los problemas que trata la geografía urbana, se familiarizará con los conceptos básicos pertinentes y conocerá las formas generales de plantear líneas de investigación en este campo.</p>	<p>Geografía urbana y urbanismo es un curso en donde el estudiantado se familiariza con los fundamentos del estudio del espacio urbano, la ciudad y del urbanismo. Además, comprende la relación que se establece entre lo urbano y el territorio como categoría de análisis en la geografía actual. Se estudiarán, pues, los problemas propios de la geografía urbana, de la ciudad y los procesos de urbanización, de los fundamentos del urbanismo como el arte de intervenir los espacios de la ciudad y el impacto de la construcción social del espacio urbano en el ser humano. La asignatura es útil para conocer el marco teórico conceptual y metodológico de los estudios urbanos y cómo éste ha sido abordado por especialistas en geografía.</p> <p>Las prácticas se llevarán a cabo a partir de la ciudad como objeto de estudio y en ella se investigará sobre un problema específico tratado en la clase. Al finalizar el curso cada estudiante deberá comprender cómo estudiar los problemas que trata la geografía urbana, se familiarizará con los conceptos básicos pertinentes y conocerá las formas generales de plantear líneas de investigación en este campo.</p>
<p>Objetivos, propósitos o preguntas generadoras</p>	<p><i>Objetivo General</i> Reconocer el objeto y los problemas propios de la geografía urbana mediante el estudio teórico y la investigación empírica de los temas tratados en clase.</p> <p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Aplicar los diferentes conceptos de ciudad, urbanismo y territorio y su integración en la investigación empírica. · Discutir la utilidad, alcances y limitaciones de los distintos 	<p><i>Objetivo General</i> Reconocer el objeto y los problemas propios de la geografía urbana mediante el estudio teórico y la investigación empírica de los temas tratados en clase.</p> <p><i>Objetivos específicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Aplicar los diferentes conceptos de ciudad, urbanismo y territorio y su integración en la investigación empírica. · Discutir la utilidad, alcances y limitaciones de los distintos

	<p>enfoques teóricos metodológicos que se emplean en los estudios urbanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Implementar técnicas específicas en la investigación de campo relacionada con la problemática de la ciudad y el urbanismo 	<p>enfoques teóricos metodológicos que se emplean en los estudios urbanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Implementar técnicas específicas en la investigación de campo relacionada con la problemática de la ciudad y el urbanismo
<p>Contenidos, Aprendizajes integrales</p>	<p>Saber conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> -Objeto y problemas de la geografía urbana -Lo urbano y el urbanismo -La ciudad y la región -Los problemas urbanos -La ciudad del futuro <p>Saber procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aplica leyes, teorías, conceptos y sistemas de clasificación de las Ciencias Geográficas. -Analiza e interpreta fenómenos y procesos socio-económicos, espaciales. -Aplica métodos, técnicas e instrumentos de investigación de las Ciencias Geográficas. -Diseña instrumentos para levantar y registrar información del espacio geográfico. -Recolecta, sistematiza y analiza información del espacio geográfico. -Organiza y clasifica información geográfica. -Aplica métodos y técnicas de análisis territorial -Diseña y elabora cartografía básica y temática a diversas escalas sobre información territorial y espacial. -Aplica procedimientos y metodologías específicas de las disciplinas que conforman las Ciencias Geográficas. -Analiza e interpreta información estadística, cuantitativa, cualitativa y cartográfica. -Aplica teorías, métodos y técnicas en estudios de: recursos naturales, impacto ambiental, uso de la tierra, riesgo de desastres por peligros naturales y antrópicos. -Aplica teorías, métodos y técnicas en estudios de análisis regional, análisis del paisaje, del territorio y en diagnósticos socio económicos. -Aplica teorías, métodos y técnicas 	<p>Saber conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> -Objeto y problemas de la geografía urbana -Lo urbano y el urbanismo -La ciudad y la región -Los problemas urbanos -La ciudad del futuro -El impacto del urbanismo en la población por sexo -El modelo urbano como forma de reproducir la construcción social desigual -Construcción social del espacio urbano -Ciudad y diversidad funcional -El género como categoría para el estudio de lo urbano -Dicotomías geográficas <p>Saber procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aplica leyes, teorías, conceptos y sistemas de clasificación de las Ciencias Geográficas. -Analiza e interpreta fenómenos y procesos socio-económicos, espaciales. -Aplica métodos, técnicas e instrumentos de investigación de las Ciencias Geográficas. -Diseña instrumentos para levantar y registrar información del espacio geográfico. -Recolecta, sistematiza y analiza información del espacio geográfico. -Identifica las dinámicas de las relaciones sociales que impactan de forma diferenciada según características como el género, la edad, la condición étnica, la condición económica, la condición de discapacidad, la orientación sexual entre otras -Organiza y clasifica información geográfica. -Aplica métodos y técnicas de análisis territorial -Diseña y elabora cartografía básica y temática a diversas escalas sobre

	<p>para el análisis de redes y flujos espaciales. -Prepara informes de investigación científica. -Interpretan problemas a nivel escalar (escala regional y local)</p> <p>Saber actitudinal -Desarrolla una actitud crítica y científica -Actitud positiva y constructiva respecto del conocimiento científico -Capacidad para trabajar en equipo -Posee sensibilidad social y ambiental -Valora diversas teorías y paradigmas -Valora el conocimiento popular y cultural -Tiene una posición ética y moral</p>	<p>información territorial y espacial. -Aplica procedimientos y metodologías específicas de las disciplinas que conforman las Ciencias Geográficas. -Analiza e interpreta información estadística, cuantitativa, cualitativa y cartográfica. -Aplica teorías, métodos y técnicas en estudios de: recursos naturales, impacto ambiental, uso de la tierra, riesgo de desastres por peligros naturales y antrópicos. -Aplica teorías, métodos y técnicas en estudios de análisis regional, análisis del paisaje, del territorio y en diagnósticos socio económicos. -Aplica teorías, métodos y técnicas para el análisis de redes y flujos espaciales. -Prepara informes de investigación científica. -Interpretan problemas a nivel escalar (escala regional y local)</p> <p>Saber actitudinal -Desarrolla una actitud crítica y científica -Actitud positiva y constructiva respecto del conocimiento científico -Capacidad para trabajar en equipo -Posee sensibilidad social y ambiental -Valora diversas teorías y paradigmas -Valora el conocimiento popular y cultural -Tiene una posición ética y moral -Respeto por la diversidad de las personas</p>
<p>Metodología</p>	<p>Al ser un curso teórico-práctico, se incluyen clases magistrales que abordan los principios conceptuales del curso tanto por parte del profesor responsable como de especialistas invitados. La construcción y apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes se desarrolla a través de diversos procesos de participación como prácticas presenciales y extra-clase con métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. Se realizan discusiones y debates, trabajo de campo, laboratorios e investigación bibliográfica. Esto permite potenciar</p>	<p>Al ser un curso teórico-práctico, se incluyen clases magistrales que abordan los principios conceptuales del curso tanto por parte de la persona docente responsable como de especialistas invitados. La construcción y apropiación del aprendizaje por parte del estudiantado se desarrolla a través de diversos procesos de participación como prácticas presenciales y extra-clase con métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. Se realizan discusiones y debates en los que se promueve que el estudiantado desarrolle un</p>

	<p>los saberes procedimentales de análisis e interpretación de la información geográfica. Los conocimientos actitudinales se ponen en práctica a través de la práctica, la reflexión/discusión/crítica, así como la participación en giras de campo.</p>	<p>ejercicio crítico para aproximarse a la deconstrucción de prácticas de discriminación en el espacio urbano, trabajo de campo, laboratorios e investigación bibliográfica. Esto permite potenciar los saberes procedimentales de análisis e interpretación de la información geográfica. Los conocimientos actitudinales se ponen en práctica a través de la práctica, la reflexión/discusión/crítica, así como la participación en giras de campo. Se incorporan ejercicios que posibilitan el ejercicio de observación con perspectiva de género del fenómeno estudiado.</p>
<p>Bibliografía</p>	<p>Buzai, G. (2003). Mapas sociales urbanos. Buenos Aires: Lugar Editorial. GRUPO ADUAR (2000) Diccionario de geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio. Barcelona: Ariel. Hernando, A. (1983). Hacia un mundo de ciudades. Madrid, España: CINCEL. Pacione, M. (2005). Urban Geography: A Global Perspective. NJ: Routledge ISBN: 0-415-34305-4686 Precedo, A. (1996). Ciudad y desarrollo urbano. Madrid: SÍNTESIS.</p>	<p>Hernández-Rejón Elda M. y Treviño-Hernández Raúl (2016) PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN URBANA. Revista de Comunicación Vivat Academia, XIX(134), 47-56. http://dx.doi.org/10.15178/va.2016.134.47-56</p> <p>Azara Escrivá, Sira y Gil Vila, María Vicenta. (2017). Set para introducir la perspectiva de género en el proceso urbano. Generalitat Valenciana.</p> <p>Soto Villagrán, Paula. (2016). Repensar el hábitat urbano desde una perspectiva de género. Debates, agendas y desafíos. Andamios, 13(32), 37-56. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000300037</p>

Nombre del curso: Geografía de la Población

A partir del proceso reflexivo llevado a cabo por medio de la entrevista con la PD2, se identifica que la Geografía de la Población tiene un acercamiento a la transversalidad de género, desde el momento en que se estudian los datos demográficos en función del sexo y su intersección con otras variables como la edad, el contexto geográfico, entre otros. Los estudios de población tienen por lo

tanto, la posibilidad de orientar el análisis geográfico hacia el estudio de las condiciones que diferencian la vivencia territorial según el sexo, conocer cómo intervienen factores como la reproductividad, el trabajo productivo o la educación, en el desarrollo económico, social y cultural de una determinada región. A su vez interesa identificar el proceso migratorio según la categoría género que revela las múltiples formas de discriminación que experimentan poblaciones vulnerables. (Valles Martínez, Cea D’Ancona, y Domínguez, 2017; Sabaté, Rodríguez y Díaz, 2005). La Tabla 5 muestra el desarrollo de la propuesta para este curso:

Tabla 5. Propuesta para la transversalidad de género en el curso Geografía de la Población a partir de su descriptor, 2018

Sección	Programa Actual	Propuesta de Transversalización de Género en el Descriptor
<p>Descripción del curso</p>	<p>El conocimiento de la dinámica poblacional se inserta dentro de los modos de producción dominantes, que determinan los elementos del régimen demográfico, como: la reproducción poblacional, los procesos de ajuste o migraciones y la adscripción a la división técnica y social del trabajo. Se estudia el nuevo orden demográfico internacional y sus repercusiones económicas, sociales, ambientales y territoriales, que inciden en el surgimiento del desempleo y las migraciones, lo cual conduce al reconocimiento de las dificultades que se le presentan a los estados de países pobres, para desarrollar sus propias políticas de empleo debido a los procesos de globalización, que favorecen la concentración de capital. Interesa el estudio de la distribución espacial de la población, el análisis del crecimiento demográfico, la estructura demográfica, las políticas demográficas, la población y los recursos.</p> <p>Los estudiantes aprenderán sobre las fuentes documentales, los métodos y las técnicas para el cálculo de tasas e indicadores demográficas, sus alcances y limitaciones, a fin facilitar el análisis espacial.</p>	<p>El conocimiento de la dinámica poblacional se inserta dentro de los modos de producción dominantes, que determinan los elementos del régimen demográfico, como: la reproducción poblacional, los procesos de ajuste o migraciones y la adscripción a la división técnica y social y sexual del trabajo. Se estudia el nuevo orden demográfico internacional y sus repercusiones económicas, sociales, ambientales y territoriales, que inciden en el surgimiento del desempleo y las migraciones, lo cual conduce al reconocimiento de las dificultades que se le presentan a los estados de países pobres, para desarrollar sus propias políticas de empleo debido a los procesos de globalización, que favorecen la concentración de capital. Interesa el estudio de la distribución espacial de la población, el análisis del crecimiento demográfico, la estructura demográfica, las políticas demográficas, la población y los recursos.</p> <p>El estudiantado aprenderá sobre las fuentes documentales, los métodos y las técnicas para el cálculo de tasas e indicadores demográficas, sus alcances y limitaciones y el análisis de las</p>

		desigualdades que se presentan a fin de facilitar el análisis espacial.
Objetivos, propósitos o preguntas generadoras	<p><i>Objetivo Generales</i> Que el estudiante analice las teorías que estudian la dinámica de la población en su interrelación con los factores socio-territoriales, económicos y políticos y desarrolle destrezas en el uso de herramientas estadísticas para el análisis geo demográfico.</p> <p><i>Objetivos específicos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiar la influencia de los diferentes modos de producción en las dinámicas de población. 2. Analizar los diferentes componentes del régimen demográfico que expliquen las desigualdades en el crecimiento de la población. 3. Explicar las migraciones internas e internacionales como manifestaciones de las desigualdades en la estructura productiva. 	<p><i>Objetivo Generales</i> Que cada estudiante analice las teorías que estudian la dinámica de la población en su interrelación con los factores socio-territoriales, económicos y políticos y desarrolle destrezas y criticidad en el uso de herramientas estadísticas para el análisis geo demográfico.</p> <p><i>Objetivos específicos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiar la influencia de los diferentes modos de producción en las dinámicas de población. 2. Analizar los diferentes componentes del régimen demográfico que expliquen las desigualdades en el crecimiento de la población. 3. Explicar las migraciones internas e internacionales como manifestaciones de las desigualdades en la estructura productiva y social.
Contenidos, Aprendizajes integrales	<p>III. Saber Conceptual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El objeto de estudio de la geografía de la población 2. Tamaño y crecimiento de población 3. La transición demográfica y epidemiológico 4. Teorías demográficas y el enfoque histórico: principales escuelas: neomalthusianas, neomarxistas, sociológicas, biológicas y matemáticas. 5. La dinámica de la población: conceptos, fuentes, métodos de análisis y representación gráfica 6. Poblamiento, distribución y movilidad territorial de la población. 7. Las migraciones globales, regionales e internas. Implicaciones espaciales, oportunidades y retos 8. Los grandes problemas y desafíos demográficos contemporáneos en Costa Rica. <p>IV Saber procedimental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplica teorías y conceptos de la geografía de la población. 2. Analiza e interpreta fenómenos y procesos espaciales de la población. 3. Analiza e interpreta fenómenos y procesos socio-económicos, espaciales. 4. Aplica métodos, técnicas e instrumentos de la geografía de la población. 5. Recolecta, sistematiza información de la 	<p>III. Saber Conceptual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El objeto de estudio de la geografía de la población 2. Tamaño y crecimiento de población 3. La transición demográfica y epidemiológico 4. Teorías demográficas y el enfoque histórico: principales escuelas: neomalthusianas, neomarxistas, sociológicas, biológicas y matemáticas, Geografía de género. 5. La dinámica de la población: conceptos, fuentes, métodos de análisis y representación gráfica 6. Poblamiento, distribución y movilidad territorial de la población. 7. Las migraciones globales, regionales e internas. Implicaciones espaciales, oportunidades y retos 8. Los grandes problemas y desafíos demográficos contemporáneos en Costa Rica. 9. Brechas de género en el desarrollo poblacional 10. Caracterización interseccional de las poblaciones 11. Recopilación de datos estadísticos detallados por sexo 12. El impacto del género en los procesos migratorios 13. Abordaje de la demografía desde la condición de género y la condición

	<p>población. 6. Organiza y clasifica información demográfica. 7. Diseña y elabora cartografía temática a diversas escalas sobre la distribución de la población. 8. <i>Analiza e interpreta información estadística, cuantitativa, cualitativa y cartográfica.</i> 9. <i>Aplica teorías, métodos y técnicas para el análisis de redes y flujos espaciales.</i> 10. <i>Aplica sistemas de información geográfica en el análisis demográfico.</i> 11. <i>Prepara informes de investigación científica.</i> 12. <i>Interpretan problemas a nivel global, regional y local.</i></p> <p>V Saber actitudinal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla una actitud crítica y científica. 2. Actitud positiva y constructiva respecto del conocimiento científico. 3. Capacidad para trabajar en equipo. 4. Capacidad para integrarse en equipos multidisciplinares. 5. Posee sensibilidad social y ambiental. 6. Valora diversas teorías y paradigmas. 7. Tiene una posición ética y moral. 	<p>etaria</p> <p>IV Saber procedimental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplica teorías y conceptos de la geografía de la población. 2. Analiza e interpreta fenómenos y procesos espaciales de la población. 3. Analiza e interpreta fenómenos y procesos socio-económicos, espaciales. 4. Aplica métodos, técnicas e instrumentos de la geografía de la población. 5. Recolecta, sistematiza información de la población. 6. Organiza y clasifica información demográfica. 7. Diseña y elabora cartografía temática a diversas escalas sobre la distribución de la población. 8. Analiza e interpreta información estadística, cuantitativa, cualitativa y cartográfica. 9. Aplica teorías, métodos y técnicas para el análisis de redes y flujos espaciales. 10. Aplica sistemas de información geográfica en el análisis demográfico. 11. Prepara informes de investigación científica. 12. Interpretan problemas a nivel global, regional y local. <p>13. Incorpora la variable sexo para recopilar e interpretar los datos</p> <p>V Saber actitudinal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla una actitud crítica y científica. 2. Actitud positiva y constructiva respecto del conocimiento científico. 3. Capacidad para trabajar en equipo. 4. Capacidad para integrarse en equipos multidisciplinares. 5. Posee sensibilidad social y ambiental. 6. Valora diversas teorías y paradigmas. 7. Tiene una posición ética y moral. <p>8. Tiene una actitud sensible hacia las desigualdades poblacionales que impactan en el desarrollo</p> <p>9. Respeto de la diversidad de las personas</p>
<p>Metodología</p>	<p>La dinámica de la asignatura combinará de forma magistral, con la motivación y técnicas didácticas participativas para fomentar el análisis y discusiones de lecturas seleccionadas (artículos de libros, científicos, de prensa e informes de organismos internacionales), complementada con herramientas</p>	<p>La dinámica de la asignatura combinará de forma magistral, con la motivación y técnicas didácticas participativas para fomentar el análisis y discusiones de lecturas seleccionadas (artículos de libros, científicos, de prensa e informes de organismos internacionales), complementada con herramientas</p>

	<p>audiovisuales (videos y presentaciones en multimedia), y con la actividad práctica del grupo. Se realizarán tutorías, con el propósito dar seguimiento al proceso de aprendizaje y del desarrollo de los trabajos prácticos y de investigación.</p>	<p>audiovisuales (videos y presentaciones en multimedia), y con la actividad práctica del grupo. Se realizarán tutorías, con el propósito dar seguimiento al proceso de aprendizaje y del desarrollo de los trabajos prácticos y de investigación. Se motiva la discusión en clase con el fin de contribuir a la desmitificación de estereotipos o la deconstrucción de manifestaciones de discriminación.</p>
Bibliografía	<p>Juan Avilés, J., Pardo, R. y Sepúlveda, I. (2014). Las claves del mundo actual, una historia global desde 1989 Madrid: Síntesis.</p> <p>VV.AA. (2014). La población del Mundo. Madrid: Síntesis.</p> <p>Burgos, E. (2014). Demografía. San José, C.R: EUNED.</p> <p>Livi – Bacci, M. (2012). Historia mínima de la población mundial. Madrid: Ariel.</p> <p>Piqueras, A y Diercksens, W. (Ed.). (2011). El Colapso de la globalización: La humanidad frente a una transición. San José, Costa Rica: DEI.</p> <p>Sánchez, B. (2008). El crecimiento de la población mundial. Implicaciones socioeconómicas, ecológicas y éticas. Valencia: Tirant lo Blanc.</p>	<p>Schkolnik, Susana. (2010). Acerca de la inclusión del enfoque de género en los censos de población y vivienda. Notas de población. 37(91), 7-41. Recuperado de http://archivo.cepal.org/pdfs/NotasPoblacion/np91007041.pdf</p> <p>Valles Martínez, Miguel, Cea D'Ancona, M.ª Ángeles y Domínguez Alegría, Gloria (2017). Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discurso institucional, académico y de la población. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 159: 135-150. http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.159.135</p> <p>Instituto Nacional de Estadísticas-Chile (2015). Estadísticas de género: Introducción conceptual. Recuperado de http://historico.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/estadisticas_de_genero.pdf</p>

Nombre del curso: Geografía Rural

La nueva ruralidad, vista desde la perspectiva de género, convoca al acercamiento crítico del estudio de las comunidades y sus mecanismos para ajustarse al proceso de desarrollo, haciendo uso de sus conocimientos y recursos disponibles en dicho contexto. Interviene en este proceso el reconocimiento del espacio público-privado, la seguridad alimentaria, la atención que brinda el Estado a las zonas caracterizadas como rurales, las formas de discriminación interseccional que dificultan la atención de las desigualdades. A partir de la entrevista con la PD3, se destaca que la observación durante las giras tiene un peso significativo para la identificación de variables que producen formas de discriminación, así como de ejemplos de empoderamiento y buenas prácticas

(Osorio, 2011; Sabaté, Rodríguez y Díaz, 2005). La Tabla 6 muestra el desarrollo de la propuesta para este curso:

Tabla 6. Propuesta para la transversalidad de género en el curso Geografía Rural a partir de su descriptor, 2018

Sección	Programa Actual	Propuesta de Transversalización de Género en el Descriptor
Descripción del curso	<p>El presente curso ofrece una visión integral de los espacios rurales, las dinámicas socioeconómicas y espaciales que construyen las nuevas ruralidades y demandan una nueva imagen, identidad y cambios en el uso del suelo de estos espacios. Se estudian los enfoques utilizados en la Geografía Rural, su evolución epistemológica y las fuentes para su estudio, analizando las dinámicas de los espacios rurales y la revalorización de estos espacios en las propuestas de desarrollo rural. Se analizan las actividades agrícolas del campo, su gestión, articulación e integración, mediante las cadenas y redes agro productivas, de servicios, y comercio; la seguridad agroalimentaria; así como el capital social de los actores sociales, productivos y políticos que intervienen en el medio rural. Finalmente, se estudian los indicadores de sostenibilidad y competitividad rural, las posibilidades de ordenamiento de los espacios rurales y las estrategias de desarrollo rural existentes por medio de la política pública y el enfoque territorial de las mismas. El curso intentará ofrecer una mirada regional especialmente al espacio rural de América Central.</p>	<p>El presente curso ofrece una visión integral de los espacios rurales, las dinámicas socioeconómicas y socioculturales y espaciales que construyen las nuevas ruralidades y demandan una nueva imagen, identidad y cambios en el uso del suelo de estos espacios. Se estudian los enfoques utilizados en la Geografía Rural, su evolución epistemológica y las fuentes para su estudio, analizando las dinámicas de los espacios rurales y la revalorización de estos espacios en las propuestas de desarrollo rural y qué implicaciones han tenido estas dinámicas para las poblaciones. Se analizan las actividades agrícolas del campo, su gestión, articulación e integración, mediante las cadenas y redes agro productivas, de servicios, y comercio; la seguridad agroalimentaria; así como el capital social de los actores sociales, productivos y políticos que intervienen en el medio rural. Finalmente, se estudian los indicadores de sostenibilidad y competitividad rural, las posibilidades de ordenamiento de los espacios rurales y las estrategias de desarrollo rural existentes por medio de la política pública y el enfoque territorial de las mismas. El curso intentará ofrecer una mirada regional especialmente al espacio rural de América Central.</p>
Objetivos, propósitos o preguntas generadoras	<p>Objetivo General Que el estudiante comprenda las características y dinámicas socio-territoriales en función de las potencialidades de los espacios rurales.</p>	<p>Objetivo General Que cada estudiante comprenda las características y dinámicas socio-territoriales en función de las potencialidades de los espacios rurales.</p>

	<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los principales conceptos en el abordaje teórico-metodológicos de la geografía en los espacios rurales. 2. Caracterizar las dinámicas e indicadores territoriales en los espacios rurales. 3. Analizar la dinámica del espacio rural con una visión regional, desde una perspectiva Centroamérica y del Caribe; para entender los procesos de cambio en la dimensión rural. 4. Profundizar en el análisis del medio rural costarricense; integrando la dimensión social, económica, ambiental, política e institucional y como estas inciden en la sostenibilidad y el ordenamiento del territorio. 	<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los principales conceptos en el abordaje teórico-metodológicos de la geografía en los espacios rurales. 2. Caracterizar las dinámicas e indicadores territoriales en los espacios rurales. 3. Analizar la dinámica del espacio rural con una visión regional, desde una perspectiva Centroamérica y del Caribe; para entender los procesos de cambio en la dimensión rural. 4. Profundizar en el análisis del medio rural costarricense; integrando la dimensión social, económica, ambiental, política e institucional y cómo estas inciden en la sostenibilidad, el ordenamiento del territorio y de quienes lo habitan.
<p>Contenidos, Aprendizajes integrales</p>	<p>III. Saber Conceptual Definición y concepción del espacio rural Geografía Rural: enfoques, tendencias y perspectivas Lo agrícola y lo rural Los espacios rurales, dinámicas y ordenamiento del territorio. Los actores sociales del medio rural y ocupación del espacio. El espacio rural en Centroamérica; una visión regional. El abordaje de lo rural en Costa Rica; desde la política pública.</p> <p>IV Saber procedimental Aplica teorías, conceptos y sistemas de clasificación a los espacios rurales. Analiza e interpreta fenómenos y procesos socio-económicos, espaciales en el medio rural. Aplica métodos, técnicas e instrumentos de investigación de la geografía rural. Levanta, recolecta, sistematiza y analiza información del medio rural. Aplica métodos y técnicas de análisis territorial a los espacios rurales Diseña y elabora cartografía temática a diversas escalas sobre información del medio rural. Aplica métodos y técnicas de fotointerpretación y teledetección. Analiza e interpreta información</p>	<p>III. Saber Conceptual Definición y concepción del espacio rural Geografía Rural: enfoques, tendencias y perspectivas Lo agrícola y lo rural Los espacios rurales, dinámicas y ordenamiento del territorio. Los actores sociales del medio rural y ocupación del espacio. El espacio rural en Centroamérica; una visión regional. El abordaje de lo rural en Costa Rica; desde la política pública. -La ruralidad y la vulnerabilidad social. -Agrupaciones y movimientos sociales para la lucha por los espacios rurales. -Emprendedurismo rural. -División sexual del trabajo: sistema productivo y reproductivo. -La interseccionalidad en el contexto rural. -Ruralidad desde la perspectiva de género.</p> <p>IV Saber procedimental Aplica teorías, conceptos y sistemas de clasificación a los espacios rurales. Analiza e interpreta fenómenos y procesos socio-económicos,</p>

	<p>estadística, cuantitativa, cualitativa y cartográfica. Aplica métodos y técnicas en los estudios de los recursos naturales, uso de la tierra. Aplica un enfoque regional en el análisis de los espacios rurales. Aplica teorías, métodos y técnicas para el análisis de redes y flujos en el medio rural. Prepara informes de investigación científica. Contribuye en el desarrollo de procesos participativos (teorías participativas) construir el conocimiento de forma participativa Interpretan problemas a escalar local y global. V Saber actitudinal Desarrolla una actitud crítica y científica. Actitud positiva y constructiva respecto del conocimiento científico. Capacidad para trabajar en equipo. Capacidad para integrarse en equipos multidisciplinares. Posee sensibilidad social y ambiental. Valora diversas teorías y paradigmas. Valora el conocimiento popular y cultural. Tiene una posición ética y moral.</p>	<p>espaciales en el medio rural. Aplica métodos, técnicas e instrumentos de investigación de la geografía rural. Levanta, recolecta, sistematiza y analiza información del medio rural. Aplica métodos y técnicas de análisis territorial a los espacios rurales Diseña y elabora cartografía temática a diversas escalas sobre información del medio rural. Aplica métodos y técnicas de fotointerpretación y teledetección. Analiza e interpreta información estadística, cuantitativa, cualitativa y cartográfica. Aplica métodos y técnicas en los estudios de los recursos naturales, uso de la tierra. Aplica la perspectiva de género para la observación crítica de la realidad de las comunidades rurales. Aplica un enfoque regional en el análisis de los espacios rurales. Aplica teorías, métodos y técnicas para el análisis de redes y flujos en el medio rural. Prepara informes de investigación científica. Contribuye en el desarrollo de procesos participativos (teorías participativas) construir el conocimiento de forma participativa Interpretan problemas a escala local y global. V Saber actitudinal Desarrolla una actitud crítica y científica. Actitud positiva y constructiva respecto del conocimiento científico. Capacidad para trabajar en equipo. Capacidad para integrarse en equipos multidisciplinares. Posee sensibilidad social y ambiental. Valora diversas teorías y paradigmas. Valora el conocimiento popular y cultural. Tiene una posición ética y moral. Tiene una actitud sensible de las desigualdades social y económica de las comunidades.</p>
--	---	---

		Respeto de la diversidad de las personas. Respeto a los saberes culturales.
Metodología	<p>Este Curso es de naturaleza teórico práctico, el componente teórico se compone de clases magistrales donde se desarrollaran los contenidos del mismo, se realizarán las diferentes evaluaciones. Prácticas grupales permitirán abordar temas relevantes como como la nueva ruralidad, desarrollo rural territorial, actores sociales, entre otros. En las clases se realizarán discusiones de lecturas y estudios de casos, para una mejor comprensión de los temas.</p>	<p>Este Curso es de naturaleza teórico práctico, el componente teórico se compone de clases magistrales donde se desarrollaran los contenidos del mismo, se realizarán las diferentes evaluaciones. Prácticas grupales permitirán abordar temas relevantes como como la nueva ruralidad, desarrollo rural territorial, actores sociales, entre otros. En las clases se realizarán discusiones de lecturas y estudios de casos, para una mejor comprensión de los temas.</p> <p>En las giras se busca lograr que el estudiantado adquiera una mirada crítica de los procesos de observación a las comunidades que le posibilite identificar estructuras desiguales que impactan de forma diferenciada por sexo.</p>
Bibliografía	<p>CEPAL, FAO, IICA. (2014). Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe. San José, C.R.: IICA.</p> <p>Córdoba, H. Czerny, M. y Novoa, Z. (2016). Ordenamiento territorial y desarrollo rural. Sociedad Geográfica de Lima.</p> <p>Consejo Agropecuario Centroamericano. (2010). Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial 2010 – 2030. ECADERT.</p> <p>Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales. (2015). Desarrollo rural de Centroamérica en cifras: Costa Rica. Oakland.</p> <p>Marafón, G. (2012) Principais Transformações em Curso no Espaço Rural na Atualidade, Major Changes in Progress in Today'S Rural Space. Revista Geográfica de América Central, N° Especial. I Semestre. pp. 99–84.</p> <p>Sabourin, E, Samper, M, y Sotomayor, O (2014). Políticas públicas y agriculturas familiares en América Latina y el Caribe Balance, desafíos y</p>	<p>Osorio, Carmen. (2011). La emergencia de género en la nueva ruralidad. <i>Revista Punto Género</i>, 1, 153-169. Recuperado de https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/16851/17556</p> <p>Ruiz Meza, Laura. (2013). Segregación de género en la asignación de derechos al agua en los sistemas de riego campesino en Chiapas, México. <i>Cuadernos de Desarrollo Rural</i>, 10 (72), 201-222. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/117/11729823009.pdf</p> <p>Caro Molina, Pamela. (2017). Desigualdad y transgresión en mujeres rurales chilenas: lecturas desde la interseccionalidad, género y feminismo. <i>Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad</i>, 17 (2), 125-137. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-</p>

	perspectivas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).	issue2-fulltext-1050
--	---	----------------------

Nombre del curso: Geografía Política

Tal como lo refiere su nombre, representa los procesos políticos que intervienen en el desarrollo y gestión del territorio. Dicha opción le otorga al Estado un control y poder que suelen afectar la adecuada convivencia por parte de las comunidades a dicho territorio. A partir de esto, interesa que el estudiantado se involucre más en la temática a través del reconocimiento de los Derechos Humanos, de las estructuras políticas del país que generan política pública en materia de territorio, de la normativa creada para la gestión de los territorios y las acciones necesarias para intervenir en la creación de política o normativa que considere una mirada de género (Sabaté, Rodríguez y Díaz, 2005). La Tabla 7 muestra el desarrollo de la propuesta para este curso:

Tabla 7. Propuesta para la transversalidad de género en el curso Geografía Política a partir de su descriptor, 2018

Sección	Programa Actual	Propuesta de Transversalización de Género en el Descriptor
Descripción del curso	Este curso se enfoca en proporcionar al alumno las bases fundamentales que le faciliten explicar la importancia espacio-territorial, de los procesos políticos en geografía política y los desafíos sociales, visualizados a partir de su situación geográfica y de las distintas dinámicas que existen en su interior. La geografía política busca la relación entre comportamientos políticos y la organización espacial que de esto deriva. Se trabaja con la geografía política de las comunidades, abordando la problemática de los grupos de poder a nivel local y regional que compiten por influir en la toma de decisiones del bien colectivo. El curso aborda la situación de la administración y gestión territorial de las Municipalidades y asociaciones de desarrollo y demás grupos que componen la sociedad civil. La finalidad del mismo se enfatiza en proveer un entendimiento básico del poder y el	Este curso se enfoca en proporcionar al estudiantado las bases fundamentales que le faciliten explicar la importancia espacio-territorial, de los procesos políticos en geografía política y los desafíos sociales, visualizados a partir de su situación geográfica y de las distintas dinámicas que existen en su interior. La geografía política busca la relación entre comportamientos políticos y la organización espacial que de esto deriva. Se trabaja con la geografía política de las comunidades, abordando la problemática de los grupos de poder a nivel local y regional que compiten por influir en la toma de decisiones del bien colectivo. El curso aborda la situación de la administración y gestión territorial de las Municipalidades y asociaciones de

	<p>espacio desde las diversas perspectivas, orientaciones teóricas, y debates en Geografía Política, para así discutir críticamente el papel del Estado, la nación, y el territorio a nivel nacional y regional en la gobernabilidad y control político, social, y económico.</p>	<p>desarrollo y demás grupos que componen la sociedad civil. La finalidad del mismo se enfatiza en proveer un entendimiento básico del poder y el espacio desde las diversas perspectivas, orientaciones teóricas, y debates en Geografía Política, para así discutir críticamente el papel del Estado, la nación, y el territorio a nivel nacional y regional en la gobernabilidad y control político, social, y económico.</p>
<p>Objetivos, propósitos o preguntas generadoras</p>	<p>Objetivo General Que el estudiante comprenda el componente político de las relaciones en el espacio y acciones políticas en función factores sociales y económicos. Objetivos específicos 1. Analizar los conceptos y enfoques actuales que estudia la geografía política. 2. Conocer las principales corrientes sobre el Estado Moderno y sus relaciones con las políticas territoriales en América Central y el Caribe. 3. Adquirir las destrezas para el análisis de la política por medio de la geografía.</p>	<p>Objetivo General Que el estudiantado comprenda el componente político de las relaciones en el espacio y acciones políticas en función factores sociales y económicos. Objetivos específicos 1. Analizar los conceptos y enfoques actuales que estudia la geografía política. 2. Conocer las principales corrientes sobre el Estado Moderno y sus relaciones con las políticas territoriales en América Central y el Caribe. 3. Adquirir las destrezas para el análisis de la política por medio de la geografía. 4. Conocer el impacto de la gestión política estatal sobre las comunidades que habitan los territorios.</p>
<p>Contenidos, Aprendizajes integrales</p>	<p>III. Saber Conceptual Geografía política y geopolítica Estado, Nación y Poder La geografía de los imperialismos Geopolítica de América Central y el Caribe Geografía electoral y su dinámica espacial Política pública y su representación territorial IV Saber procedimental Analiza e interpreta fenómenos y procesos socio-económicos y políticos en el espacio. Aplica métodos, técnicas e instrumentos de investigación de la geografía política Recolecta, sistematiza y analiza información espacial.</p>	<p>III. Saber Conceptual Geografía política y geopolítica Estado, Nación y Poder La geografía de los imperialismos Geopolítica de América Central y el Caribe Geografía electoral y su dinámica espacial Política pública y su representación territorial -Derechos humanos vinculados al territorio y su aplicación desde la política nacional. -La explotación de territorios por parte del Estado y sus instituciones. -Participación política paritaria desde la perspectiva de género,</p>

	<p>Diseña y desarrolla bases de datos espaciales Aplica métodos y técnicas de análisis territorial Diseña y elabora cartografía temática a diversas escalas sobre información territorial y espacial. Analiza e interpreta información estadística, cuantitativa, cualitativa y cartográfica. Aplica teorías, métodos y técnicas en estudios en el estudios político regional. Prepara informes de investigación científica. Contribuye en el desarrollo de procesos participativos (teorías participativas) construir el conocimiento de forma participativa Interpretan problemas a nivel global, regional y local</p> <p>V Saber actitudinal <i>Desarrolla una actitud crítica y científica.</i> <i>Actitud positiva y constructiva respecto del conocimiento científico.</i> <i>Capacidad para trabajar en equipo.</i> <i>Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinarios.</i> <i>Posee sensibilidad social y ambiental.</i> <i>Valora diversas teorías y paradigmas.</i> <i>Valora el conocimiento popular y cultural.</i> <i>Tiene una posición ética y moral.</i></p>	<p>¿Quiénes participan? ¿En qué participan? -Posicionamiento político comunitario. -Ajustes y demandas territoriales -Diseño de políticas con perspectiva de género</p> <p>IV Saber procedimental Analiza e interpreta fenómenos y procesos socio-económicos y políticos en el espacio. Aplica métodos, técnicas e instrumentos de investigación de la geografía política Recolecta, sistematiza y analiza información espacial. Diseña y desarrolla bases de datos espaciales Aplica métodos y técnicas de análisis territorial Diseña y elabora cartografía temática a diversas escalas sobre información territorial y espacial. Analiza e interpreta información estadística, cuantitativa, cualitativa y cartográfica. Aplica teorías, métodos y técnicas en estudios, el estudio político regional. Prepara informes de investigación científica. Contribuye en el desarrollo de procesos participativos (teorías participativas) construir el conocimiento de forma participativa Interpretan problemas a nivel global, regional y local. -Capacidad para el diseño de iniciativas de política pública referida a la geografía desde los derechos humanos.</p> <p>V Saber actitudinal Desarrolla una actitud crítica y científica. Actitud positiva y constructiva respecto del conocimiento científico. Capacidad para trabajar en equipo. Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinarios. Posee sensibilidad social y ambiental. Valora diversas teorías y</p>
--	---	---

		<p>paradigmas. Valora el conocimiento popular y cultural. Tiene una posición ética y moral. -Respeto de la diversidad de las personas.</p>
Metodología	<p>Método pedagógico alternativo en el que exista un intercambio de ideas entre docente-estudiante. Se busca una participación activa de las/os estudiantes a cada encuentro en aula, con lo cual es necesario el estudio crítico de las lecturas asignadas y, si fuera posible, la búsqueda de ejemplos cotidianos. El curso se destaca en exposición de ideas por parte del docente con actividades desarrolladas por medio de bases de datos, trabajos individuales y/o grupales y semana de lecturas con seminarios orientados. Los estudiantes son libres en elegir los tipos de recursos que deseen para realizar sus exposiciones, entre ellos, vídeos, papelógrafos, entre otros. Las prácticas se desarrollarán en sala de aula con estudios de caso de la vida cotidiana o con debates en el que el estudiante pueda evidenciar la teoría con la cotidianidad. Se pretende tener una gira con el fin de que el estudiante pueda analizar, entender, discutir y criticar en base a la teoría de la geografía política, temas de poder, gobernabilidad y gobernanza del territorio.</p>	<p>Método pedagógico alternativo en el que exista un intercambio de ideas entre docente-estudiante. Se busca una participación activa del estudiantado a cada encuentro en aula, con lo cual es necesario el estudio crítico de las lecturas asignadas y, si fuera posible, la búsqueda de ejemplos cotidianos. El curso se destaca en exposición de ideas por parte de la persona docente con actividades desarrolladas por medio de bases de datos, trabajos individuales y/o grupales y semana de lecturas con seminarios orientados. El estudiantado será libre para elegir los tipos de recursos que deseen para realizar sus exposiciones, entre ellos, vídeos, papelógrafos, entre otros. Las prácticas se desarrollarán en sala de aula con estudios de caso de la vida cotidiana o con debates en el que cada estudiante pueda evidenciar la teoría con la cotidianidad. Se pretende tener una gira con el fin de que cada estudiante pueda analizar, entender, discutir y criticar en base a la teoría de la geografía política, temas de poder, gobernabilidad y gobernanza del territorio.</p>
Bibliografía	<p>Capel, H. (2012). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía. 2ª ed. Barcelona: Serbal.</p> <p>Iná, C. (2009). Geografía e política. Território, escalas de ação de instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.</p> <p>Méndez, R. (2011). El Nuevo Mapa Geopolítico del Mundo. Valencia: Tirant lo Blanch. Colección crónica.</p> <p>Osorio, J. (2014). Estado, reproducción</p>	<p>Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2010). DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES SOBRE SUS TIERRAS ANCESTRALES Y RECURSOS NATURALES. Recuperado de https://www.oas.org/es/cidh/indigenas/docs/pdf/tierras-ancestrales.esp.pdf</p> <p>Ministerio de Vivienda y Asentamientos urbanos. (2012). Política Nacional de</p>

	<p>del capital y lucha de clases: la unidad económico/política del capital. Primera edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas.</p>	<p>Ordenamiento Territorial 2012 a 2040. Recuperado de https://www.mivah.go.cr/Documentos/transparencia/Informes_Gestion/Inf_Ges_Min_Irene_Campos/PNOT_2012-10-22_Aprobada.pdf</p> <p>CEPAL. (2016). Territorio e igualdad. Planificación del desarrollo con perspectiva de género. Santiago: Autor.</p>
--	--	--

CAPÍTULO V

5.1 Conclusiones

Al dar cierre a esta investigación, se revisan los alcances obtenidos a partir de los objetivos propuestos y se plantean sugerencias de mejora para futuras implementaciones. Considerando que el planteamiento de esta investigación se propuso como objetivo principal *elaborar una propuesta para la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en el planteamiento curricular de la carrera Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio de la Facultad de Ciencias de Tierra y Mar de la Universidad Nacional, en el marco de la PIEG-UNA*, el cual se logró cumplir a partir de la revisión crítica del Plan de estudios y la propuesta de transversalización de género a cuatro descriptores de cursos que facilitan la discusión de las desigualdades con enfoque de género.

Se identificó que el abordaje de género en esta carrera y por ende los procesos de transversalidad de género se encuentran en una primera etapa de aplicación, es decir, se ha dado inicio con la integración de acciones para incorporar el género al currículo universitario, por lo que, lo identificado en los insumos analizados son acciones incipientes y el personal docente todavía no cuenta con la apropiación necesaria de la categoría género, que les permita atender los requerimientos de la PIEG-UNA. No obstante, esta investigación contribuye con la Política, en lo referente al caso de la carrera de Ciencias Geográficas con énfasis en el ordenamiento del territorio, pero se requiere uniformar este proceso mediante una estrategia que surja de la propia Escuela de

Ciencias Geográficas y que posibilite identificar la replicabilidad del proceso a otras disciplinas. Si bien, este ejercicio académico aporta a la incorporación de la perspectiva de género en 4 descriptores de curso, esto no cubre la totalidad del ejercicio de transversalización y existen otras acciones para la transversalidad de género que se pueden considerar pero que superan las dimensiones de esta investigación. Se espera que con los alcances obtenidos de este proceso posibiliten bases metodológicas para la conformación de un protocolo para la transversalidad de género en los planes de estudio universitario de la UNA.

Se detectaron prácticas de currículo oculto orientado desde las poblaciones investigadas, en las que persisten acciones y vocabulario que conducen a formas discriminación, principalmente en la relación docente-estudiante. También se presentan manifestaciones de discriminación entre estudiantes por condición económica. Esta situación debe corregirse y en su lugar promover procesos de sensibilización sobre la igualdad y el respeto a los derechos humanos. Si bien, la Escuela de Ciencias Geográficas ha se preocupó por las denuncias en redes sociales por parte de estudiantes sobre hostigamiento sexual, situación que amerita en lo sucesivo invitar a personas especializadas en la materia para informar los procesos reglamentados a nivel institucional, para que se pueda tratar la denuncia por la vía oficial y que se puedan tomar las medidas sancionatorias que correspondan.

A continuación se presentan conclusiones vinculadas a las unidades de análisis de la investigación.

Plan de estudios

Al revisar los tres ejes temáticos de la geografía, propuestos por la carrera, se determina que la correspondencia de sus partes no es uniforme, en donde es notorio un faltante en el componente social, el cual no se abarca en la misma proporción que el ambiental y el tecnológico, por lo que las expectativas del perfil profesional de salida en este aspecto, deja vacíos. Dicha situación impide que los componentes ambientales y tecnológicos sean permeados por la perspectiva de género. Este ejercicio de interdisciplinariedad entre ambiente, tecnología y género, enriquecería la formación profesional, lo cual implica un trabajo de construcción

colectiva con la participación de docentes, quienes podrían contar con el apoyo de académicas de la PIEG-UNA.

Se considera que la propuesta de transversalidad de género debe quedar explícita desde el plan de estudios, ya que esto consolida el compromiso de la Escuela de Ciencias Geográficas con el proceso de transversalización que emana de la Política. Al momento del estudio no hay registros escritos que muestren este compromiso. Es rescatable el compromiso por parte de algunas personas del cuerpo docente y coordinación, sin embargo, si quedara documentado daría mayor solidez desde lo estructural.

Destaca también, por parte del estudiantado, la necesidad demandada de profundizar sobre los aprendizajes sociales y obtener una formación con mayor acercamiento desde la perspectiva de género. Lo anterior corrobora la carencia que presenta el Plan de estudios, con respecto al abordaje social.

Programas de curso

La revisión de los programas de curso permite reconocer que solo un curso de los analizados, cuenta con la incorporación parcial de la perspectiva de género y, por lo tanto, se puede decir que ésta en la carrera de Ciencias Geográficas es prácticamente inexistente. Esto puede estar obedecer a que la Escuela no ha establecido directrices puntuales para la incorporación de este eje transversal en la formación. Por consiguiente, no se estaría cumpliendo con lo establecido en la PIEG-UNA. Se concluye del análisis realizado que la incorporación de la perspectiva de género en los programas de curso ha dependido del interés particular de una de las personas docentes, quien había recibido dos cursos de capacitación, uno sobre transversalidad de género en la docencia y otro sobre lenguaje inclusivo.

Se detectó a través de la entrevista a estudiantes y se valida con la entrevista a la PD2, que si bien es cierto el estudiantado hace uso del lenguaje inclusivo, no alcanza a ser consciente de lo que implica en términos de visibilidad y transformación cultural. También se detectaron manifestaciones de currículo oculto en la ausencia en el uso de lenguaje inclusivo, tanto en la expresión verbal

como en la parte escrita por parte del personal docente. En los casos en que si se implementa, no hay constancia entre lo verbal y lo escrito. Por ello, lo recomendable es que el lenguaje inclusivo este de manera integral en todo el Plan de estudios y en los descriptores de curso.

A su vez, destaca la necesidad de nivelar el grado de aprendizaje para la incorporación de la perspectiva de género en el personal docente. Por medio de las entrevistas realizadas a docentes, se notan prejuicios y estereotipos en relación al enfoque de género.

Se identificó que el personal docente entrevistado ha procurado incorporar el aprendizaje de género principalmente en el debate en clase, espacio mediante el cual consideran han tenido disponibilidad de desarrollar contenidos desde el enfoque de género. Sin embargo, estos acercamientos, se presentan en la dinámica de aula y no quedan reflejados en la redacción del programa de curso.

Sobre la propuesta

Como conclusión relevante de este proceso, se muestra la necesidad de conformar equipos de trabajo entre la persona especialista de género y cada docente del curso en análisis, para la construcción interdisciplinaria que permita la actualización de los descriptores. Para ello, se tomó en cuenta el criterio de cada docente, lo que permitió identificar los posibles contenidos y bibliografía a recomendar. Una vez elaborada la respectiva propuesta de cada curso, es conveniente discutirla con la persona docente. Ahora bien, esta última parte del proceso le correspondería a la PIEG-UNA ejecutarla.

Se constata que la perspectiva de género contribuye con el perfil de los cursos en tanto aporta a la visión social y humanista acorde con los ejes estructurales (políticas, modelo pedagógico, normativa) de la Universidad Nacional. Por otra parte, responde a las necesidades expresadas por el estudiantado como futuros y futuras profesionales que ejercerán esta especialidad. Dicha perspectiva, le posibilita al estudiantado tener una mirada crítica para observar a las poblaciones en estudio, así como tener mayor capacidad para la identificación de las necesidades que presentan las personas en su diversidad,

posibilitando identificar desigualdades históricas, las cuales impactan en la forma de pensar el territorio y los recursos físicos como movilidad, seguridad, entre otros. De esta manera, se resaltaría lo vinculante que puede ser esta carrera con el ser humano y el bienestar poblacional, en lugar de los currículos orientados principalmente al ejercicio de un proceso técnico que tiende a omitir esta relevante vinculación.

Por todo ello, se requiere promover el proceso de capacitación para la incorporación de la perspectiva de género en la carrera de Ciencias Geográficas, ya que actualmente los niveles de acercamiento al enfoque de género son mínimos. En el ejemplo de la PD2, en su aprendizaje durante el curso de *Transversalidad de género en la Docencia*, le permitió mejorar el planteamiento del curso a su cargo y determinar nuevas formas en que se puede reflejar el contenido de género en los subcontenidos de su propio curso. Por lo tanto, este caso se muestra como un ejemplo del impacto del curso Transversalidad de género en la docencia, por cuanto orienta al profesorado en el proceso de incorporación de esta perspectiva.

La metodología implementada para esta investigación sirve como base para una futura replicabilidad del proceso a otros cursos y planes de estudio. Los instrumentos elaborados permiten observar los documentos curriculares de una carrera e identificar propuestas a través de las voces del profesorado y el estudiantado que también forman parte de esta construcción.

5.2 Recomendaciones

A partir de la investigación realizada, se presentan las siguientes recomendaciones:

A la PIEG-UNA

- Trabajar en conjunto con la Escuela de Ciencias Geográficas para dar continuidad a las acciones de transversalidad de género, en el marco de la PIEG-UNA.

- Dar seguimiento a la propuesta de esta investigación con cada docente que participó, para que se les apoye en su implementación.
- Diseñar un *Protocolo para la incorporación de la perspectiva de género en el currículo universitario*, que incluya ejes orientadores generales.
- Crear mecanismos para monitorear el progreso anual de las unidades académicas con respecto a la transversalización de género.

A la Escuela de Ciencias Geográficas

- Generar una directriz oficial para que se incorpore el lenguaje inclusivo y la perspectiva de género en la malla curricular.
- Incorporar el lenguaje inclusivo a la redacción de la propuesta del nuevo Plan de Estudios.
- Promover el uso del lenguaje inclusivo en la práctica comunicativa verbal del personal docente y administrativo de la Escuela.
- Aprobar la actualización desde la perspectiva de género a los cuatro cursos analizados por esta investigación.
- Desarrollar una construcción interdisciplinaria que permita la transformación de los descriptores propuestos para cada curso.
- Incorporar a la dinámica de la Escuela, procesos de capacitación periódicos para trabajar la transversalidad de género.
- Desarrollar una estrategia paulatina para que todo el personal de la Escuela, matricule los cursos ofertados por la UNA sobre Transversalidad de género en la docencia y el curso para la Redacción con lenguaje inclusivo.
- Continuar con el diseño e implementación del curso Geografía de género, preferiblemente incorporarlo a la malla curricular ordinaria y no dejarlo exclusivamente como curso optativo.

VI. REFERENCIAS

Acker, Sandra. (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Andreu, Jaime. (2011). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Araya, Sandra. (2003a). Caminos recorridos por las políticas educativas de género. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 3(2), 1-30. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v3i2.9011>
- Araya, Sandra. (2003b). Un matrimonio conveniente: el género y la educación. *Revista Educación* 27(2), 11-25.
- Araya, Sandra. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 4(2), 1-13.
- Arias, Nalda., Bustos, Ana Lucía y Víquez, Celia (2016). Transversalización de la Perspectiva de Género: Una mirada crítica a los programas de estudio de la Facultad de Ciencias Sociales. ¿Cuánto hemos avanzado? *Revista Universidad en Diálogo*, 6(2), 123-144.
- Arrieta de Meza, Beatriz, y Meza Cepeda, Rafael (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3143>
- Avendaño, María Carlina. (2017). *Manifestaciones del currículum oculto en el proceso socializador de género en niños y niñas de preescolar v. su reproducción en las aulas de preescolar (Tesis de Licenciatura)*, San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Barrantes, Gustavo., Moreira, Carlos., Araya, Iliana., Rodríguez, Francisco., Alfaro, Marvin y Arrieta, Omar. (2017) *Plan de estudios de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Geográficas con énfasis en Ordenamiento del Territorio*. Heredia, Costa Rica: Manuscrito Inédito.
- Barffusón, René, Revilla, Jorge y Carrillo, Carlos. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 357-376.
- Beauvoir, Simone. (1949). *El segundo sexo*. Recuperado de <http://users.dsic.upv.es/~pperis/EI%20segundo%20sexo.pdf>

- Beltrán, Mónica (2004) La importancia de la educación en los derechos humanos Especial referencia a América Latina. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 15. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>
- Bartra, Eli. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Cords). *Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México D.F. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Caballero, Rebeca. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4), 45-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351003>
- Cabello, María Josefa y Martínez, Irene. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XXI*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/14474>
- Cabral, Blanca. (2008). Mujeres, conciencia de género y participación política. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 493-505
- Camarena, María Elena y Saavedra María Luisa. (2016). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis*, 27, 39-58
- Canovas, Célica. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 175-190.
- Carrillo, Beatriz. (2009). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 14 1-10. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf
- Castillo, Mario y Gamboa, Ronny. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.

- Castillo, Alma., Suárez, John. y Mosquera, Jemay. (2017). Naturaleza y sociedad: Relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. *Luna Azul*, 44, 348-371. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n44/n44a21.pdf>
- Castro, Roberto. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En I. Szasz, S. Lerner (Comp). *Para comprender la subjetividad Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. (pp.57-85). México D.F.: El Colegio de México.
- Cerdas, Daniela. (12, febrero, 2017). Clases de sexualidad del MEP fracasan en las aulas. *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/nacional/educacion/Clases-sexualidad-MEP-fracasan-aulas_0_1615438483.html
- Chaves, Rocío. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga XIV* (29), 33-43.
- Conway, Jill., Bourque, Susan y Scott, Joan. (2000). El concepto de género. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción de la diferencia sexual* (pp. 2-6). México D.F.: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/inst/evacad/Eventos/2013/0308/doc/20130315.pdf>
- Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2014). Gobierno de Costa Rica. *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 “Alberto Cañas Escalante”*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cd1da1b4-868b-4f6f-bdf8-b2dee0525b76/PND%202015-2018%20Alberto%20Ca%C3%B1as%20Escalante%20WEB.pdf>
- Covas, Onelia. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-7. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2941>
- Cruz, Febe. (15, diciembre, 2016). Diputado evangélico arremete contra guías de educación sexual del MEP. *Noticias Monumental*. Recuperado de <http://www.monumental.co.cr/2016/12/15/diputado-evangelico-arremete-contra-guias-de-educacion-sexual-del-mep/>

- Díaz, Alba. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-8.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-15.
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.
- Durán, María Martha. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3 (1):121-134.
- Escuela de Ciencias Geográficas. (2015). *Plan de estudios de bachillerato y licenciatura en ciencias geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio*. Heredia: Manuscrito Inédito.
- Escuela de Ciencias Geográficas (s.f.) *Antecedentes y Contextualización*. Recuperado de <http://www.geo.una.ac.cr/index.php/home/antecedentes/185-antecedentes-y-contextualizacion>
- Expósito, Carmen. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222.
- Facio, Alda. (s.f.a). *¿Igualdad o Equidad?* Recuperado de http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DOEH2707.pdf
- Facio, Alda. (s.f.b). *El principio de igualdad ante la ley*. Recuperado de https://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/temas/t_20100304_05.pdf
- Fernández, Doris. (2012). Reflexionando sobre los procesos de transversalización de género en la educación superior: Conversación con la Dra. Martha Zapata Galindo. *Revista Casa de la Mujer* 21(2), 113-127.
- Fleming, Ivette. (s.f.). *Mujer y Educación en Costa Rica*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/genero/documentos/paises/CostaRica.pdf>
- Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.

- Foucault, Michel. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Galicia, Nuria. (2004). Las relaciones de poder en el aula: Género y pedagogía. En 1er. Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León. Facultad de Filosofía. Universidad de Valladolid. España.
- Gaceta N17. (2009). *Política institucional contra el hostigamiento sexual*. Recuperado de <http://www.iem.una.ac.cr/index.php/publicaciones/politicas-y-normativas/politica-institucional>
- Gimeno, José. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, Inmaculada. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.sim.ucm.es/30737/1/T36152.pdf>
- Gómez, Luz Stella y Forero, Lilia Inés. (2011). *Representaciones de género en las imágenes icónicas de los textos escolares de ciencias naturales de los grados sexto a noveno de básica secundaria, publicados en el periodo 1995-2009* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Gómez, María Esther. (2012). Geografía y género: Aportes para un debate. El caso de NOA. *La Aljaba*, XVI, 219-222. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042012000100012
- González, Aurelio. (2009). *Malla y Programas Universitarios*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/articulos/malla-y-programa-universitarios-19740.html>
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta Ed.). México D.F.: McGrawHill.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Autor.
- Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). (2014). *Guía Didáctica para la incorporación del enfoque de género en la formación profesional*. (2 ed.) San José, Costa Rica: Autor.

- Instituto Nacional de las Mujeres. (2016). *III Plan de acción de la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género 2007-2017*. San José, Costa Rica: Diseño Editorial.
- Jiménez, Silvia. (2015). *Transversalizando el enfoque de género en la docencia universitaria*. Heredia: UNA.
- Jiménez, Silvia., Carvajal, Zaira., Araya, Sandra. y Campos, Tomás. (2017). *Sistematización de la Actividad Académica Diseño y gestión curricular con enfoque de género en la Universidad Nacional Código: 0119-10*. Heredia: Manuscrito Inédito.
- Kamada, Luis Ernesto. (2009). Educación para el acceso a la Justicia. Acceder o no acceder: esa es la cuestión. Recuperado de http://www.justiciajujuy.gov.ar/escuela-de-capacitacion/images/Doctrina_Local/EDUCACION_PARA_EL_ACCESO_A_LA_JUSTICIA_-_Luis_Ernesto_Kamada.pdf
- Korol, Claudia. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En C. Korol (Comp.) *Hacia una pedagogía feminista*. (pp.9-22). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Lagarde, Marcela. (1995). *Identidad de género y derechos humanos: la construcción de las humanas*. Recuperado de http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/construccion_humanas.pdf
- Lagarde, Marcela. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, Marcela. (2010). Peritaje. En Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres, A. C. (Comp.). *Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y Peritaje del Caso Campo Algodonero vs. México*. (pp.11-102). México D.F.: Autor.
- Lamas, Marta. (1997). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG-UAM: México, D.F.
- Lamas, Marta. (2003). *Género claridad y complejidad*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjMi4_S8p_TAhUDQSYKHZ9DByoQFggkMAA&url=http%3A%2F%2F

[Fbiblio.comisionporlamemoria.org%2Fmeran%2FgetDocument.pl%3Fid%3D74&usq=AFQjCNF46ouX0GMcKMwQWD-GV6Qv0HT8CQ&sig2=idaUR1ZkqSZblJqeemRI-A&cad=rja](http://fbiblio.comisionporlamemoria.org%2Fmeran%2FgetDocument.pl%3Fid%3D74&usq=AFQjCNF46ouX0GMcKMwQWD-GV6Qv0HT8CQ&sig2=idaUR1ZkqSZblJqeemRI-A&cad=rja)

- Lecanda, Paulina. (2010). *La inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria: de la sociedad y las políticas públicas a la comunidad educativa y el aula* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Luengo, Julián. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. Pozo (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Maceira, Luz. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-227.
- Madrugal, Luis Manuel. (23, julio, 2017). 27 datos que evidencian que el “A mis hijos los educo yo” no funciona en Costa Rica. *Elmundo-cr*. Recuperado de <http://www.elmundo.cr/928340912840234-2/>
- Maffia, Diana (2007). Desafíos actuales del feminismo. Taller de Géneros y Educación Popular. En C. Korol (Comp.) *Hacia una pedagogía feminista*. (pp.9-22). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Mariño, M.V. (15, febrero, 2015). *Análisis de contenido II*. (Video de Youtube). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1HnE0eq_NRc
- Martínez, Laura Elena. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 21: 210-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301011.pdf>
- Martínez, Martín. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Mayorga, María José (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 23-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91610102>

- Medina, Antonio y Salvador, Francisco. (Coords). (2009). *Didáctica General*. España: Pearson Prentis Hall. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36554238/coleccion-didactica-didactica-general.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500105297&Signature=4MArwwfvHHtVOfnIKQzVpzi670%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDidactica_General.pdf
- Merino, Renatto. (2017). El enfoque de género en el currículo nacional: una aproximación desde la interculturalidad. *Acta Herediana*, 60, 13-21. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/AH/article/view/3164>
- Ministerio de Educación Pública y Gobierno de la República de Costa Rica (2016). *Política de equidad e igualdad de género y su plan de acción*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B8dNsAfcUeEZMEtBbkRhSIFNSk0/view>
- Montané, Alejandra.(2015). Transversalidad de género: Educación, formación y empleabilidad. *Espacio do currículo*, 8(2), 176-194.
- Mora, Ana Isabel. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación* 25(2), 147-156.
- Naciones Unidas. (1995). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Naciones Unidas. (2015). *Recomendación general núm. 33 sobre el acceso de las mujeres a la justicia*. Recuperado de <https://programaddssrr.files.wordpress.com/2013/06/recomendacion33n-general-nc2ba-33-comitc3a9-cedaw.pdf>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1994). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la*

- mujer "Convención Belém Do Pará". Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- Ortega, Javiera, Fasce, Eduardo, Pérez, Cristian, Ibáñez, Pilar, Márquez, Carolina y Parra, Paula. (2014). Evaluación de componentes del currículum oculto en estudiantes de medicina. *Educación Médica* 142, 1452-1457.
- ONUMujeres. (1995). *Declaración y plataforma de acción de Beijing*. Recuperado de http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/bp_a_s_final_web.pdf
- Osorio, Carmen. (2011). La emergencia de género en la nueva ruralidad. *Revista Punto Género*, 1, 153-169. Recuperado de <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/16851/17556>
- Palacios, Loreto. (2009). Epistemología y pedagogía de género: El referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. *Horizontes Educativos*, 14 (1), 65-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97912444005.pdf>
- Presidencia de la República de Costa Rica (1996). Ley N° 7586 Contra la Violencia Doméstica. *Diario Oficial la Gaceta* 83. Recuperado de <http://www.wpanet.org/uploads/News-Zonal-Representatives/wpa-policy-papers-from-zone3/Zone%203-Costa%20Rica.ley%20contra%20la%20violencia%20dmeistica.pdf>
- Presidencia de la República de Costa Rica (1990). Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer. *Diario Oficial La Gaceta*, 59. Recuperado de <http://www.ilo.org/dyn/travail/docs/873/Ley%20No.7142.pdf>

- Presidencia de la República de Costa Rica. (1995). Ley Contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia. *Diario Oficial La Gaceta* 45. Recuperado de <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/leycontrahostigamientosexual.pdf>
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2015). *Vigésimo primer Informe del Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/21/assets/pen-21-2015-baja.pdf>
- Rebollar, Edith Mariana. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129102/emrs1de1.pdf;jsessionid=E3787CA1BC33F98AB57D2936DFAB2724.tdx1?sequence=1>
- Rebollo, María de los Ángeles. (2013). Monográfico. La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 3-8.
- Red Nacional de Educación de la Niña (Florecer) (2015), *Recomendaciones de Política de Igualdad de Género en Educación*. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/spanish/Recomendaciones_de_Politica_de_Igualdad_de_Genero_en_Educacion.pdf
- Rigat-Pflaum, María. (2008). Gender Mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género. *Revista Nueva Sociedad*, 218, 40-56.
- Rogers, Alan (1999). *Elaboración participativa de Planes de Estudios para la educación y capacitación agrícola*. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/009/w9693s/W9693S00.htm#Contents>
- Rojas, Andrea. (2015). *Planeamiento Didáctico*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Rojas, Lillyam y Rojas, Marta Eugenia. (2015). *Guía de uso de lenguaje inclusivo de género en el marco del habla culta costarricense*. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional.
- Roldan, Leda María. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación*, 29(1): 111-123. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2040/2004>

- Sabaté, Ana., Rodríguez, Juana., y Díaz, Ma. Ángeles. (2005). *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía de género*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sarrate, María Luisa y Hernando María de los Ángeles. (2011). *Intervención en pedagogía Social Espacios y Metodologías*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Soto Villagrán, Paula. (2016). Repensar el hábitat urbano desde una perspectiva de género. Debates, agendas y desafíos. *Andamios*, 13(32), 37-56. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000300037
- Tapia, Georgina (2017). El ecofeminismo crítico de Alicia Puleo: tejiendo el hilo de la «Nueva Ariadna». *Investigaciones feministas*, 8(1), 267-282. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/viewFile/52965/51203>
- Torres, Jurjo. (2005). *El curriculum oculto*. (8^{ava} ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Valles Martínez, Miguel, Cea D'Ancona, M.^a Ángeles y Domínguez Alegría, Gloria (2017). Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discurso institucional, académico y de la población. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159: 135-150. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.159.135>
- Ventura, Asunción, Senent, María José y García, Santiago (2011). El proyecto de mejora educativa "¿cómo introducir la perspectiva de género en las asignaturas jurídicas?" Tercer Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género", Universidad de Sevilla. Recuperado de http://wdb.ugr.es/~esmujer/Agatalgnaciuk/en/wp-content/uploads/pdf/Investigacion_Genero_11.pdf
- Villanueva, Liliana. (2012). *Institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en la FES-ACATLÁN: Estudiantes universitarios* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). (2009). *Lineamientos para el diseño de programas de Cursos y Talleres de Formación Humanista: Modalidad presencial y en línea*. Recuperado de <http://dgse.uaa.mx/documentos/Lineamientos.pdf>
- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). (s.f.). *Servei de Biblioteques*. Recuperado de

<http://www.uab.cat/servlet/Satellite?c=Page&cid=1345644100886&pagename=BibUAB%2FPPage%2FTemplatePlanaBibUAB#que>

Unesco. (1960). _Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#STATE_P ARTIES

Unesco. (2008). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

Unesco. (2014). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad "Igualdad de género" (2014-2021)*. Francia: Autor.

Universidad Nacional. (2009) Reglamento general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Nacional. *Gaceta 19. Recuperado de* <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6090/Reglamento%20General%20sobre%20los%20Procesos%20de%20Ense%3%b1anza%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad Nacional. (2005). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional*. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/2012-10-02-15-21-57>

Universidad Nacional. (2016). *Política para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG-UNA)*. Heredia: Autor.

UNED. (2014). *Guías para el diseño o rediseño curricular de planes de estudios de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Autor.

Unesco. (1960). _Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#STATE_P ARTIES

VII. ANEXOS

Anexo 1. Matriz de análisis de contenido para el Plan de Estudios

Respuesta descriptiva que considere los hallazgos en dicho segmento según la pregunta formulada y sugerencias de mejora a este rubro.

Matriz para la identificación de elementos que permitan la transversalización de género en el Plan de estudios de carrera				
Nombre de la Institución: Universidad Nacional				
Carrera: Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Geográficas				
Fecha de inicio del Plan de estudios:				
Personal que atiende esta carrera:				
Sobre el documento en su totalidad				Sugerencias:
Posee coherencia con la PIEG UNA		SI	Observaciones:	
		NO		
Incorpora el lenguaje inclusivo y no discriminatorio en todo el documento		SI	Observaciones:	
		NO		
Se identifican elementos del contenido que posibilitan la transversalidad de género		SI	Observaciones:	
		NO		
Poblaciones meta sugeridas en el plan:				
Justificación	Descripción			Sugerencias
Identificación de elementos que vinculen el campo temático para un abordaje desde la igualdad y no discriminación				
Fundamentación				Sugerencias
Considera dentro de su fundamentación, el papel social de la rama temática para la promoción de la igualdad y no discriminación				
Se identifican elementos del discurso que posibilitan la incorporación de la perspectiva de género				

asociadas al ámbito de estudio		
Objetivos del Plan de estudios		Sugerencias
Sus objetivos se vinculan con el abordaje del ámbito de especialización desde una visión humanista o sensible a las problemáticas sociales		
Estrategia metodológica, pedagógica y evaluativa		Sugerencias
Considera una propuesta metodológica que promueva la reflexión sobre las problemáticas sociales que conducen a la desigualdad y discriminación		
Desarrolla una propuesta de aprendizaje y modelo pedagógico inclusivo y respetuoso de los derechos de la población en su diversidad		
Hace explícitas acciones de apoyo para el estudiantado en función de necesidades educativas especiales o para promover la igualdad de género		
Explicita que sus sistemas evaluativos no son discriminatorio por condición de género u otras manifestaciones de discriminación social		
Sugiere sistemas de evaluación que permitan la flexibilidad y diversidad del aprendizaje		
Perfil de profesional		Sugerencias:
Ofrece un perfil profesional: -Acorde a las demandas de igualdad y en concordancia con los derechos humanos		

-Transformador de las estructuras de desigualdad -Consistente con los contenidos sociales propuestos		
Incorpora la sensibilización de género en su perfil de ingreso y egreso		
Estructura curricular		
Incorpora ejes temáticos para fomentar los conocimientos sobre formas de discriminación, derechos humanos y normativa para la igualdad de derechos, desigualdad, relaciones de poder, discriminación, violencia, entre otros		
Fomenta la discusión sobre problemáticas sociales o contextos interseccionales		
Incluye cursos (ordinarios u optativos) que posibilitan al transversalización de la perspectiva de género		

Anexo 2. Matriz de análisis de contenido para revisión de programas de curso

Parte A. Codificación

LIBRO DE CÓDIGOS

VARIABLE	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN o SUBCATEGORÍA	EJEMPLO
Facultad	SIGLAS	F+ Siglas de Facultad	FTM = Facultad de Tierra y Mar
Escuela	SIGLAS	E+ Siglas de la Escuela	ECA = Escuela Ciencias Agrarias
Carrera	SIGLAS	C+ Siglas de la Escuela	CIA = Carrera Ingeniería Agronómica
Código Curso	NOMBRE	Según cada programa de curso	
Nivel	NUMÉRICO	Número Romano	III
Áreas temáticas	Palabra	Palabra clave que describa el o las áreas temáticas del curso	Desarrollo rural, América Latina, Caribe
Población(es) vinculadas al tema del curso	Población	P+ (1) Mujeres (2) Hombres, (3) Población Adulta Mayor (4) Población joven o niñez (5) Población migrante (6) Otro	P1, P2
Perspectiva de género	PGS+	PGS+(1) Información desagregada por sexo (2) Acciones afirmativas en función del género (3) Reconocimiento de discriminación por género (4) Mención de equidad de género (5) Evidencia sensibilización de género (6) Evidencia la vinculación del tema con género (7) Otro	PGS3, PGS5
Derechos humanos	DHS+	DHS+ (1) Derechos de las mujeres (2) Mención de igualdad de género (3) Mención de la no discriminación (4) Mención de normativa, universitaria, nacional, internacional (5) Promueve la sensibilización sobre los DH (6) Mención de la equidad de género (7) Política pública (8) Mención de los derechos humanos (9) Otro	DHS3
Diversidades	DVS+	DVS+ (1) Visión desde una perspectiva interseccional (2) Mención de Discapacidad (3) Mención de Edad (4) Mención de Etnicidad (5) Mención de Diversidad sexual (6) Mención de Condición económica (7) Necesidades educativas especiales (8) Otro	DVS1
Desigualdad	DES+	DES+ (1) Manifestaciones de discriminación (2) Relaciones de poder (3) Problemáticas sociales (4) Violencia (5) Prevalencia de estereotipos de género (6) Exclusión social (7) Mención de la desigualdad (8) Otro	DES5
Metodología	Met+	Met+ (1) participativa (2) debate en clase (3) trabajo de investigación (4) discusión de lecturas en clase (5) trabajo de campo (6) audiovisuales (7) trabajo individual (8) prueba escrita (9) Magistral (10) Exposiciones	Met2
Presencia-Ausencia	Si-No	El Programa de curso fue redactado con lenguaje inclusivo	Si-No
Frecuencia de Aparición	Parcial-Total	El programa de curso hace uso en todo el documento, del lenguaje inclusivo	Parcial-Total, No, NA
Orden de Aparición	M-F o F-M	En que orden aparece la mención por género	M-F, F-M, M, NA
Pertinencia (redacción)	Si-No	Hace uso correcto del lenguaje inclusivo según la lengua española	Si-No, NA

Parte B. Matriz para vaciado de contenido

MATRIZ ANÁLISIS PARA PROGRAMA DE CURSO

SECCIÓN ADMINISTRATIVA				SECCIÓN ACADÉMICA		CONTENIDO SEMÁNTICO				CONTENIDO SINTÁCTICO (Lenguaje inclusivo y no discriminatorio)				VALORACIÓN DESCRIPTIVA DEL PROGRAMA			
FACULTAD	ESCUELA	CARRERA	CÓDIGO CURSO	NIVEL	Áreas temáticas	Población(es) vinculadas al tema del curso	Descripción del curso	Objetivos	Contenidos	Estrategia de evaluación	Metodología	Bibliografía	Presencia-Ausencia	Frecuencia de Aparición	Orden de Aparición	Pertinencia (redacción)	Describir en este espacio una valoración cualitativa del programa revisado

Anexo 3. Preguntas generadoras para entrevista con el personal docente y Coordinación de carrera

Guía de preguntas para personal docente (Entrevista semiestructurada)

Se parte de la contextualización que brinda la persona docente del curso para profundizar en aspectos puntuales de los que se hacen referencia en las preguntas generadoras.

Parte 1. Contextualización

- Inicialmente si pudiera contarme sobre la experiencia de impartir el curso: ¿cómo lo estructura? (contenidos, metodología, evaluación, bibliografía) (revisar estereotipos)

- ¿Para la preparación de su curso considera el plan de estudios?

Parte 2. Políticas y perspectiva de género

- ¿Cómo incorpora el tema social en sus cursos? (Ejemplos: Desigualdad por condición económica, exclusión social, valoración de saberes populares y culturales)
- ¿Su curso incluye contenidos sobre género? (Ejemplos: manifestaciones de discriminación, estereotipos, exclusión social, igualdad social, componentes que fomenten el humanismo o derechos humanos)
- ¿cómo los incluye?
- ¿Ha escuchado sobre la PIEG-UNA? (sondear el conocimiento de la persona sobre estos temas, reflexión crítica)
- ¿Cuál es su opinión sobre estos temas planteados por la política?
- ¿Qué sugerencias puede brindar para incorporar esta perspectiva en la carrera de Ciencias Geográficas?
- ¿Considera que requiere del apoyo de procesos de capacitación para incorporar la perspectiva de género en sus cursos?
- ¿Estos contenidos son parte de su curso?,
- ¿Ha percibido en el comportamiento de su estudiantado, conductas discriminatorias o manifestaciones de bullying asociadas al sexo, edad, condición económica, orientación sexual, discapacidad u otro?
- El interés de esta investigación es poderles aportar con recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género a su curso. ¿Estaría en disponibilidad de participar del proceso de retroalimentación?

Preguntas para el CPE

Parte 1. Contarme el trabajo que están haciendo con la actualización del plan de estudios

- ¿Cuál es el enfoque propuesto para la carrera de geografía?
- ¿Cómo abordan el enfoque humanista?
- En el ejercicio profesional de geografía, ¿se enfrentan con problemáticas que tienen que ver con el abordaje de las desigualdades? ¿Cómo trabajan el tema de las desigualdades?

Parte 2. Perspectiva de género

- ¿Cuál es la postura de la Escuela con respecto a la incorporación de las políticas universitarias vinculadas a la igualdad entre mujeres y hombres?
- ¿Cuál es su opinión con respecto a la incorporación de esta política en los planes de estudio?

Parte 3. ¿Cómo se incorpora la perspectiva de género en geografía?

- ¿Cómo han orientado desde la Comisión, la redacción del nuevo plan, considerando estos nuevos requerimientos que establece la PIEG-UNA y el compromiso adquirido por la Facultad de Tierra y Mar para implementar un plan de acción que propicie estos ajustes?
- ¿Cómo académico, cuál sería su recomendación para incorporar estas temáticas en la carrera de geografía?
- ¿Qué retos y necesidades considera tiene la Escuela y el personal docente para poder ejecutar dichos cambios?
- Contrastando el Plan de estudios de 2015 con la propuesta 2018 se identifica que se han excluido elementos de la sección titulada: LOS EJES TRANSVERSALES EN LOS PROGRAMAS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN entre los que se incluyen la equidad, el género. En este caso, ¿planean retomar estos rubros o han tomado la decisión de eliminarlos por alguna causa?

Anexo 4. Preguntas para entrevistas a estudiantes

Percepción del estudiantado acerca de la incorporación de la perspectiva de género en la carrera Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Geográficas, Universidad Nacional.		#
<p>El siguiente instrumento tiene como objetivo recabar información sobre la percepción del estudiantado acerca de la incorporación de la perspectiva de género en la carrera Bachillerato y Licenciatura en Ciencias Geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio. Este objetivo se enmarca en las acciones que implementa la Política para la Igualdad y Equidad de Género de la Universidad Nacional.</p> <p>Como parte de los alcances de este ejercicio, se realizará una propuesta de contenidos que posibiliten profundizar en el análisis de la geografía desde la perspectiva de género.</p> <p>La información que usted nos brinde es confidencial y será utilizada exclusivamente para los propósitos de esta investigación.</p>		
<p>Indicaciones: No dejar preguntas sin contestar; <u>Encerrar en un círculo o marcar con equis</u> la opción indicada.</p>		
I. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PERSONA ENTREVISTADA		
1.	Sexo	Hombre 1 Mujer 2 Otro(a) 3
2.	¿Cuál es su edad? <i>(En años cumplidos)</i>	

3.	Lugar de nacimiento.	Provincia _____ Cantón _____ Distrito _____	
4.	Nivel educativo que se encuentra cursando.	Bachillerato 1 Licenciatura 2	
II SOBRE SU EXPERIENCIA EN LA CARRERA DE GEOGRAFÍA			
5.	¿Cuáles de los siguientes cursos ha llevado? (Marque con equis "x")	SI	NO
a.	Ciudad y urbanismo		
b.	Geografía Política		
c.	Geografía Población		
d.	Geografía Rural		
6.	Con respecto a los anteriores cursos que ha llevado, estos han abordado: (Marque con equis "x")	SI	NO
a.	Respeto a la dignidad humana		
b.	Las personas y su vinculación con la naturaleza		
c.	Roles de género y división sexual del trabajo.		
d.	Diversidad cultural y respeto a sus saberes		
e.	Segregación y exclusión social		
f.	Formas de discriminación		

g.	Territorio como una construcción social		
h.	Derechos humanos		
6b.	Sobre los que marcó "SI", indique en cuál o cuáles cursos recibió estos contenidos:		
7.	<p>¿Qué factores motivaron que usted escogiera la carrera de <i>GEOGRAFÍA</i> en esta Universidad?</p> <p>1. _____.</p> <p>2. _____.</p> <p>3. _____.</p>		
8.	Considera que la carrera de <i>GEOGRAFÍA</i> es para (Encierre en un círculo)	Hombres 1 Mujeres 2 Ambos 3	
9.	¿Y por qué piensa de esa manera?		
<p>10. ¿Cuáles diría usted que son dos principales características que debe de tener una persona profesional en <i>GEOGRAFÍA</i>?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p>			

11. Con respecto a sus aprendizajes en la carrera de <i>GEOGRAFÍA</i> ¿considera que los siguientes aspectos impactan de la misma forma a mujeres que a hombres? (Marque con equis “x”)	SI	NO
a. Condición de pobreza		
b. Espacio físico		
c. Procesos migratorios		
d. Trabajo remunerado		
e. Procesos reproductivos		
f. Prácticas culturales		
g. Prácticas religiosas		
h. Cambio climático		
i. Inseguridad ciudadana		
12. Acerca de su experiencia con el plan de estudios de la carrera de <i>GEOGRAFIA</i> , usted está: (Encierre en un círculo)	Muy satisfecho 1 Satisfecho 2 Poco satisfecho 3 Nada satisfecho 4	
13. ¿Cree usted que durante la carrera ha sufrido alguna de las siguientes situaciones? (Marque con equis “x”)	SI	NO
Ha sufrido discriminación por parte de docentes por su sexo.		

b. Ha sufrido discriminación por parte de estudiantes por su sexo.		
c. Ha sufrido discriminación por docentes por su orientación sexual.		
d. Ha sufrido discriminación por parte de estudiantes por su orientación sexual.		
e. Ha sufrido discriminación por parte de docentes por su nivel socioeconómico.		
f. Ha sufrido discriminación por parte de estudiantes por su nivel socioeconómico.		
g. Ha sufrido discriminación por parte de docentes por su lugar de origen o procedencia étnica.		
h. Ha sufrido discriminación por parte de estudiantes por su lugar de origen o procedencia étnica.		
i. Otro: _____		
14. ¿Qué comprende por “ <i>geografía con perspectiva de género</i> ”?		
15. Considera que, durante el desarrollo de las lecciones y la comunicación de los contenidos, ¿el personal docente aplica la <i>perspectiva de género</i> ? (Encierre en un círculo)	Si	1
	No	2
16. En aras de mejorar la experiencia educativa ¿qué recomendaciones haría con respecto al plan de estudios?		

17. En aras de mejorar la experiencia educativa ¿qué recomendaciones haría con respecto al personal docente y la dinámica de clase?

MUCHAS GRACIAS