

Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior **Hidden and not so hidden gender curriculum at the University**

Marcela Piedra Durán
Escuela de Ciencias Políticas
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
marcela.piedraduran@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0002-2625-4346>

Fecha de recepción: 17 de febrero del 2021

Fecha de aceptación: 17 de octubre del 2021

Cómo citar:

Piedra Durán, Marcela. 2022. Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones* 101 (2). DOI 10.15517/rr.v101i2.45869

Resumen

Introducción: este artículo es producto de la investigación realizada para la Comisión de Género, Derechos Humanos e Interseccionalidad (COMGENDHI) de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Costa Rica, la cual visibiliza cómo la desigualdad que enfrenta la población femenina también es resultado de una educación diferente, que si bien inicia en la familia también es resultado de su participación en el sistema educativo formal.

Objetivo: esta investigación busca servir de insumo en las discusiones sobre la eliminación progresiva del currículo oculto de género y la discriminación contras las mujeres en la comunidad universitaria.

Método: es resultado de la recopilación teórica, la búsqueda de investigaciones sobre el tema en otras universidades, principalmente mexicanas y españolas, así como la experiencia como docente y de estudiantes universitarias que se han acercado para expresar sus experiencias.

Resultados: la universidad reproduce las formas de pensar, ser y hacer de las personas, no solo por la influencia de los mensajes que se transmiten, sino también porque representa un espacio social en donde se le da significado a todo aquello que se considera como algo dado y puede actuar como un espacio que legitima la desigualdad, la invisibilización y la violencia ejercida inter e intra-géneros a lo largo de todo el proceso educativo formal e informal.

Conclusiones: construir una verdadera cultura de igualdad de género a nivel universitario requiere implementar un modelo pedagógico coeducativo, que plantee una formación integral, considere que el ambiente de las instituciones es un espacio para aprender nuevas actitudes, convivencia e igualdad, promueva metodologías participativas y de trabajo en

equipo, valore todos los aspectos de la vida de las personas, no solo la intelectualidad, acepte las diferencias, preste atención a las personas y grupos más discriminados y haga visibles los aportes de las mujeres en todo los campos del saber.

Palabras clave: Género, Educación superior, Currículo, Violencia, Discriminación.

Abstract

Introduction: the objective of this article is to contribute to the discussions about the hidden gender curriculum of the University and reveal the findings from the Gender, Human Rights and Diversity Commission of the Political Sciences Faculty from the University of Costa Rica.

Objective: serve for discussions on the progressive elimination of the hidden gender curriculum and discrimination against women in the university community

Method: its focus around the theoretical discussion and research done by other universities on how hidden gender curriculum affects women and men differently. Also, addresses the experience of both students and professors.

The results: this article reveals how the Universities reproduce human behaviors and mindsets as it represents a social space that can legitimize inequality as well as minimize and hide inter and intra gender violence throughout the formal and informal educational system/process. It is essential to address the importance of universities in society and contribute to equality and the respect of human rights for everyone.

Conclusions: building a true culture of gender equality at university level, requires implementing a coeducational model. That model proposes an integral formation, considers the environment of institutions as a space to learn new attitudes, coexistence, and equality. This also promotes methodologies for people to participate actively and teamwork, value all aspects of people's lives, accept differences, pay attention to the most discriminated people and groups, and make visible the contributions of women in all fields of knowledge.

Keywords: Gender, Higher education, Curriculum, Violence, Discrimination.

Introducción

La expansión del sistema educativo formal, en los últimos cincuenta años en América Latina, ha beneficiado en particular la condición social de las mujeres, al permitir que se incorporen en los distintos campos de la vida social, política, económica y cultural de sus países, pero en situación de desigualdad con respecto a los hombres.

El trato desigual que se da a las mujeres en el sistema educativo se produce aun cuando en la Convención sobre Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) se estipula la «eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculinos y femeninos en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza» (artículo

10).

Esta desigualdad que enfrenta la población femenina es resultado de una educación diferencial que se inicia en la familia y en la cual participan otras instancias, tales como el sistema educativo formal, los medios de comunicación social, entre otros. Emilia Moreno plantea que cualquier centro de enseñanza «como institución social y educativa tiene un importante papel en el proceso de formación de esos modelos de comportamiento que adquieren hombres y mujeres. Puede decirse que los elementos contextuales de la escuela (barreras externas) generan en las mujeres unos conflictos psicológicos o barreras internas (baja autoconfianza, estilos de atribución autodespectivos) que conducen a su autoexclusión» (Moreno 2000).

La educación universitaria adquiere un papel vital en la construcción de sociedades más igualitarias, debido a los mensajes que trasmite en la vida de las personas, ya que representa un espacio social en el cual convergen relaciones e interacciones, prácticas, procesos psicosociales y culturales individuales y colectivos, es el lugar donde se «resignifica todo aquello que se considera como algo dado (formas de pensar, ser y hacer de mujeres y de hombres) y se construyen intersubjetividades que son determinadas a partir de coordenadas socioculturales, que dan sentido a lo que “ahí” ocurre» (Scranton 1995 citado en Catalán y otros 2011). Por lo tanto, puede actuar como un espacio de reproducción de la desigualdad, discriminación, jerarquización, invisibilización y violencia ejercida inter e intra-géneros, que se dan a lo largo de todo el proceso educativo, que incluye no solo lo que se enseña, sino también lo que no se dice, pero también se enseña (Hernández 2013 y Mora 2010).

En la educación universitaria de la región latinoamericana la violencia y la desigualdad cumplen una función política, ya que se impone una disciplina social sustentada en la persuasión, la naturalización, la invisibilización, las reglas formales e informales y el currículo oculto de género (Mora 2010). Funciona como institución formadora y disciplinar que ordena e interpreta el conocimiento; siguiendo a Foucault (1996), se puede decir que funciona como un lugar de disciplinamiento social, donde el orden simbólico de género cobra legitimación vía el establecimiento del currículo formal y el currículo oculto de género (Flores 2005 y Maceira 2005).

Las prácticas de la violencia están constituidas por comportamientos, actitudes y situaciones que se han normalizado, son rutinarias y coexisten en las experiencias diarias de sus agentes (cuerpo docente, estudiantado, personal administrativo) sin aparente importancia, esto debido a su familiaridad y el reconocimiento poco perceptible de las diversas y complejas expresiones de discriminación y violencia (Hernández 2013).

En este sentido, las universidades latinoamericanas, en mayor o menor medida, se convierten en reproductoras del sistema hegemónico (patriarcal, capitalista-neoliberal, colonialista), estructuran e incorporan en sus dinámicas cotidianas la desigualdad, discriminación, abuso de autoridad, violencia verbal, física, sexual y simbólica, las cuales se

expresan y reproducen en las sociedades donde se desarrollan, a pesar de los grandes esfuerzos por que sean instituciones exentas de intereses hegemónicos.

Señala Mora (2010) que «es precisamente el carácter histórico de la desigualdad entre los géneros el punto de partida del arbitrario cultural de la subordinación de las mujeres, pero también son el poder y la desigualdad los elementos que sustentan la naturalización e invisibilización de la violencia en el aula» (39). Y es que «lo femenino ha sido devaluado de modo consistente en el sistema educativo (...) la producción cultural de la mujer se ha silenciado, trivializado o distorsionado en la construcción del saber que han hecho los hombres» (López 1992, 4).

Currículo oculto o pedagogía invisible de género

A través del currículo formal y del oculto (denominado por algunas autoras «la pedagogía invisible de género»), el o la docente da un trato desigual a mujeres y hombres, al transmitir mensajes de manera consciente y/o inconsciente, relacionados con la inferioridad y dependencia de las mujeres en contraposición con la superioridad y autonomía de los hombres, lo que repercute en la autoconfianza, autoestima y el proyecto de vida de ellas.

En general, el currículo que rige el sistema educativo es androcéntrico, en donde no se visibilizan los aportes de las mujeres y, por el contrario, toda gira en torno a los aportes de los hombres. El parámetro de referencia es el género masculino y, por lo tanto, el hombre es considerado como el autor de hechos históricos, sociales, económicos y políticos.

Por un lado, el currículo incluye el funcionamiento, las normas, los procesos y las estructuras cimentadas en el todo institucional y/o en la cultura y lógica que sostienen las instituciones y, por el otro, las prácticas, relaciones, creencias y comportamientos emprendidos por sus agentes, de modo sobre entendido, involuntario e inconsciente (Santos 1995).

La reflexión acerca de las implicaciones del currículo oculto y los estereotipos femeninos y masculinos que prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha promovido desde hace algún tiempo en las universidades latinoamericanas (Maceira 2005). Se constatan en estudios de Treviño, Toledo y Gempp (2013), Reyes (2014) y Zúñiga y Cerros (2013) que estos estereotipos se manifiestan en:

- prácticas sexistas por parte del personal docente hacia el estudiantado y con sus pares académicos.
- prácticas de violencia y sexismo entre el estudiantado (violencia entre pares).
- el conjunto de agentes que participan en las universidades.

Para Luz Maceira, el currículo oculto consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, significados, prácticas, supuestos) que no se dan de manera explícita, ni intencional en el contexto escolar y que abarca mucho más que el aula o el proceso de enseñanza mismo. Estos aprendizajes se reproducen y expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso (objetivos, contenidos de aprendizaje, recursos

didácticos, metodologías, tareas, formas de disciplinamiento, sistemas de evaluación, evaluación del desempeño docente), como en las relaciones de poder, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones cotidianas, ambiente universitario y de trabajo, discursos, políticas institucionales, la organización y gestión de la institución; es decir, en todos los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar (Maceira 2005)

El currículo oculto interviene en el actuar de toda la comunidad universitaria, dado que es parte de ella y subsiste a través de un conjunto de discursos, creencias, mitos y prejuicios sobre la diferente capacidad que tienen las mujeres y los hombres; principios, ideas, normas, códigos y rituales, simbólicos, generalizados y sexistas, que han sido normalizados y que, directa o indirectamente, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada que refuerza la discriminación y las relaciones asimétricas de poder, poco visible, pero que casi siempre favorece a unos sobre las otras y dando más poder y valor a lo masculino hegemónico (blanco, heterosexual, con recursos económicos) (Flores 2005 y Maceira 2005). Algunas de sus implicaciones son «el hecho de que define ciertas condiciones para el desarrollo personal y académico al afectar los roles, expectativas e interacciones de y entre profesores, profesoras, alumnos y alumnas, al definir cómo se estructuran, piensan e interpretan las relaciones sociales que sustentan la relación educativa, al establecer distintas relaciones entre el conocimiento y los hombres y las mujeres, al definir la valoración de las relaciones sociales y de cada uno de los géneros» (Maceira 2005, 196).

Una creencia generalizada en las universidades latinoamericanas es pensar que la igualdad es un hecho real, consolidado y desde esta lógica las situaciones o experiencias que contradicen esto son anecdóticas, atípicas, eventuales, poco comunes y no generalizables o de concurrencia en otra parte, con otra gente, en otros estratos sociales y educativos. Sin embargo, lo cierto es que la enseñanza del género en los contenidos pedagógicos es fundamental y la sensibilización del cuerpo docente en estos temas desempeña un papel mucho más urgente para alcanzar la igualdad efectiva y que deje de ser una tarea pendiente en las universidades (García, Ruiz Pinto y Rebollo Catalán 2016).

Para que haya un entorno favorable, Alfonso Hernández (2013) sugiere cuatro componentes que deberían constituir el espacio universitario, y que son fundamentales para que haya un desarrollo propicio de las relaciones de igualdad de género.

- el ambiente físico: refiere al uso de la infraestructura y arquitectura escolar de manera diferenciada.
- el ambiente social y el ambiente afectivo: hacen referencia a la interacción cotidiana y el sentido de pertenencia entre actores (profesorado, alumnado, personal administrativo, autoridades).
- el ambiente académico: alude a la calificación del personal docente y a la promoción de un clima de enseñanza eficiente.

Por esto es vital trabajar para incorporar un modelo coeducativo que elimine estas desigualdades en todo el accionar universitario, es decir, se deben reconocer las necesidades generales de ambos sexos, respetar las particularidades físicas, mentales y características de cada ser humano, afirmar el valor específico de cada sexo y asegurar una mayor comprensión y aceptación del otro para crear un equilibrio afectivo y social para todas las personas (Breuse 1972).

¿Cómo se expresa el currículo oculto y “no tan oculto” en la dinámica universitaria costarricense?¹

Estructura organizativa

María José Carrasco (2004) indica que la ausencia de la participación femenina a nivel universitario es tan grande que llega al extremo de que son pocos los textos que hacen referencia a ellas, aunque paradójicamente, son muchas las que se dedican a la educación tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación, además de su vasta contribución a la cultura y a la ciencia, lo que lleva a concluir que las mujeres, más allá de su mera presencia física, no «significan» en la Universidad (Carrasco 2004).

Según la UNESCO, la participación de las mujeres en el campo de la investigación científica no supera el 40%, ya sea como investigadoras de jornada parcial o completa, y les es más difícil alcanzar puestos directivos o sumar premios y reconocimientos por sus aportes (Guarín 2020), ya que se les exige más que a sus pares hombres y no se toman en cuenta las diferencias y las cargas de trabajo no remunerado que deben asumir.

En el ejercicio docente a nivel universitario también se ven esas diferencias, existe una especie de «doble estándar» entre una profesora mujer y uno hombre, se le exige más a una profesora que a un profesor, es más difícil que se les preste atención y se les refuta su conocimiento en clase, tienen que ser más ordenadas, publican menos por estar en condiciones desiguales, deben «darse a respetar», entre otros. Esta es una práctica generalizada que se acrecienta dependiendo del área en que se desarrollen, por ejemplo, en carreras científicas la participación de las mujeres es menor que en las ciencias sociales y esto está relacionado con que las materias de ciencias se asocian a valores atribuidos socialmente a los hombres, mientras las letras corresponden a valores propios de los estereotipos femeninos.

Adicionalmente, se suma la menor visibilidad de las mujeres científicas al ser menos citadas, menos invitadas a congresos y a revistas científicas, con la consecuencia de tener menor acceso al financiamiento de proyectos, pero mayores cargas de trabajo. Aina Gallego

¹ Se definieron categorías de análisis para identificar en qué áreas se puede presentar la desigualdad hacia las mujeres en ambientes universitarios, siguiendo las coincidencias que en la investigación documental se encontraron y las experiencias compartidas en la Comisión de Género, Derechos Humanos e Interseccionalidad (COMGENDHI) de la Escuela de Ciencias Políticas, pero esto de ninguna manera quiere decir que sean las únicas o que se presenten de manera simultánea, son más ejemplos que buscan incitar la discusión a lo interno de la Universidad de Costa Rica.

(2018), además de los elementos citados anteriormente, indica que el vocabulario con que se evalúa a profesores y profesoras en herramientas como «*RateMyProfessor*» revela un sexismo alarmante; se evalúa más fuertemente a las mujeres, ya sea por el estudiantado, en revistas científicas, sus ponencias, sus participaciones en congresos o seminarios, entre otros, lo que tiene implicaciones en su carrera académica.

En la encuesta que se distribuyó entre personal docente y de investigación *senior* de Estados Unidos y Europa, el 13 de abril de 2020 a 4.535 personas en total (Myers, y otros 2020), se evidencia cómo la pandemia de COVID-19 está afectando la investigación académica. Se identifica que la pandemia no ha afectado por igual a todas las personas, las mujeres investigadoras y, especialmente, las que tienen niños y niñas, experimentaron una disminución sustancial en el tiempo dedicado a la investigación, lo que podría tener efectos importantes a corto y largo plazo en sus carreras, algo que líderes institucionales y las instituciones donantes de fondos para investigación deben abordar con cuidado. Asimismo, informaron que su capacidad para dedicar tiempo a su investigación se ha visto sustancialmente afectado y estos efectos son más marcados para las investigadoras con la responsabilidad del cuidado de jóvenes. A menudo, es difícil de observar y rara vez se considera en las políticas de investigación institucionales (aparte de la licencia de maternidad) el trabajo no remunerado y las condiciones distintas que tienen las mujeres para desarrollarse en un ambiente académico (Myers, y otros 2020), visibilizar estas diferencias va a permitir trabajar en disminuir esas condiciones de desigualdad que se presentan y son parte de este currículo oculto, mediante políticas dirigidas a erradicar estas.

De acuerdo con el Tercer Balance del Estado de la Igualdad de Género en la Universidad de Costa Rica (Carcedo y Amador 2012), para el primer ciclo 2011 se contabilizaron 5.732 nombramientos de profesionales en tareas de docencia e investigación, de los cuales 2.434 (42.5% correspondieron a mujeres y 3.298 (57.5%) a hombres. En este punto comienza a visualizarse una tendencia a que las mayores brechas se presentan en las áreas consideradas tradicionalmente como masculinas, por ejemplo, en ingeniería por cada docente mujer hay cerca de 4 docentes hombres y en ciencias la proporción es de 1 por cada 3. Por el contrario, en farmacia y educación existe una sobre representación femenina, con una presencia masculina de 25.8% y 33.9% respectivamente.

Para el mismo año se contó con relativa paridad en las primeras categorías del régimen académico (instructor/a, profesor/a, asociado/a, y profesor/a adjunto/a). Sin embargo, en la categoría de catedrático/a, la más alta en la Universidad de Costa Rica, la presencia masculina duplica la femenina, con un balance de 66.1% hombres catedráticos versus 33.9% mujeres (Cordero 2017).

En este rubro en particular, no se considera que la brecha se deba a las condiciones de cada persona docente (Carcedo y Amador 2012), lo que cobra mayor sentido al considerar que las mujeres académicas tienen menos tiempo para la producción de artículos por la sobrecarga en los trabajos de cuidado, como demuestra la encuesta supra citada: el relego de

sus prioridades profesionales por el imperativo social de lo que se espera de ellas, mayores niveles de autoexigencia y la necesidad de sacrificar horas de sueño y ocio para lograr avanzar en sus carreras. (Palma 2009 y Meza 2018.) Otro factor que influye en la capacidad de escalar en el régimen académico es si la persona docente o investigadora fue nombrada en condición de propiedad o interina, de acuerdo con datos proporcionados por la Vicerrectoría de Docencia;² para el II ciclo del 2019 la condición de interinazgo estaba presente en un 64.5% de los docentes hombres y un 68.6% en las docentes mujeres (León, Kikut y Villalobos 2020).

Currículo

Según César Toruño (2020), en Costa Rica la evolución del concepto de currículo es impulsado durante la década de 1990, gracias a los esfuerzos nacionales por mejorar los procesos de aprendizaje. Rescata que las reflexiones curriculares coinciden en que el currículo es un proceso social en el que intervienen una gran cantidad de elementos, abarca mucho más que el contenido del plan de estudios, ya que también incluye la forma en que se organiza y estructura para facilitar el aprendizaje.

El currículo es definido por la Real Academia Española como «el plan de estudios, el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle sus potencialidades» o «aquel conjunto de hechos, conceptos, procedimientos, actitudes y valores que están presentes o ausentes en las distintas asignaturas que se imparten al alumnado». Victoria González plantea que «el currículo es la acción humana que estructura, de manera creativa, las acciones planificadas para formar un determinado tipo de ser humano mediante procesos educativos dirigidos al respecto». (González 2018, 8) y que, en Costa Rica, «el currículo en la Educación Superior se encarga del diseño de actividades de aprendizaje secuenciadas con el fin de formar-educar personas en función de un determinado perfil de egreso, con una serie de características y conocimientos, llamado comúnmente, perfil de salida, y cuya definición es producto del análisis sociohistórico, epistémico y pedagógico de la profesión que se enseña» (González 2018, 10)

Es importante destacar que el currículo nace y se mantiene «como una construcción político-ideológica, que de fondo tiene la intención de formar personas que transformen la sociedad» (González 2018, 8). Si este se caracteriza por reflejar el protagonismo de los hombres e invisibilizar a las mujeres y cualquier grupo no hegemónico como las personas afrodescendientes, indígenas, de escasos recursos, LGTBIQ+, entre otros, por el tratamiento discriminatorio de lo femenino y por la omisión de los aspectos ligados al ámbito doméstico, no va a lograr transformar la sociedad costarricense en una cada vez más igualitaria que pretende erradicar la discriminación y las violencias contra las mujeres.

² La contabilización del personal docente según su tipo de nombramiento es realizada a partir de la presentación del Plan de Trabajo ante la Sección Técnica de Cargas Académicas (STCA) del Centro de Evaluación Académica y, aunque es de carácter obligatorio, la Vicerrectoría reconoce que por distintas circunstancias no todo el personal lo realiza.

En este sentido, se puede indicar que el currículo es androcéntrico porque su parámetro de referencia es el arquetipo masculino y los contenidos giran alrededor de este. Esto porque los hombres suelen ser los autores de los hechos económicos, políticos y culturales, mientras las mujeres mayoritariamente son invisibilizadas en estos procesos, sea de manera explícita o por medio del lenguaje simbólico patriarcal. Cabe señalar que el hecho de que exista en algún punto específico de ese currículo un tema sobre género no lo convierte en inclusivo.

El currículo se basa en un modelo educativo que transmite las características culturales del género masculino, como si fuera este el modelo estándar positivo universal. Refiere a un modelo diseñado para hombres como protagonistas del mundo público, sin tomar en cuenta los aportes y experiencias de las mujeres (Piedra 2005). De ahí que al analizar el currículo se deben tomar en cuenta algunos puntos:

- Las autoridades universitarias, los cuerpos colegiados y el personal docente tienen las herramientas para repensar la operación didáctica desde una perspectiva de género.
- Se escogen los temas, en la medida de lo posible, de forma que respondan a los intereses de todas las personas, mujeres y hombres por igual.
- Incluyen los contenidos, la experiencia, intereses y los saberes de las mujeres.
- Se evitan los temas estereotipados y sexistas.
- Se incluyen autoras en los programas de estudio de manera equitativa, ya que prácticas tan «inocentes» como la lectura única o mayoritaria de autores masculinos contribuye a la perpetuación de la visión hegemónica masculina del conocimiento.
- Se incluyen herramientas e información para que mujeres y hombres adquieran experiencias por igual, no de manera exclusiva para el género masculino.
- Se toman en cuenta los diferentes intereses, valores y necesidades del alumnado como individuos y como grupo.
- Se visibiliza el trabajo doméstico no remunerado.
- Se trabaja para hacer visible y erradicar el currículum oculto.

Margaret Alic (1991) explica cómo la ausencia de mujeres en el currículo se debe a un proceso histórico que les ha negado la autoría de sus propias obras, que se han atribuido erróneamente a hombres (hermanos, padres, maridos, amantes), o se ha puesto el acento en las biografías sociales o sexuales de aquellas que demostraron una genialidad incompatible con este imaginario. La autora indica que «mujeres que en el siglo XIII eran llamadas médicas fueron consideradas charlatanas y brujas en los siglos XIV y XV» (Alic 1991, 73). Un ejemplo de este proceso es la exclusión sistemática de que fueron objeto las parteras cuando sus prácticas se convirtieron en una profesión en oposición al aprendizaje empírico y se impuso el entrenamiento escolar, pero sobre todo una certificación que autorizaba para ejercer la profesión de manera exclusiva a quienes habían obtenido títulos universitarios, que para la época eran espacios de privilegio masculino. Es así como la ciencia y la tecnología

del parto, conocimientos que habían sido desarrolladas y cultivadas exclusivamente por comadronas al menos durante dos mil años, se transformaron en un territorio masculino (Schiebinger 2004, 157).

Margaret Alic (1991), David F. Noble (1993) y Londa Schiebinger (2004) exponen cómo la cultura de la ciencia no solo ha rechazado a las mujeres, sino que ha sido definida en oposición a ellas y ha permanecido como un lugar ajeno para ellas y privilegiado para ellos. Alessandro Bello (2020) en el estudio «Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe» plantea que solo un 30% de las mujeres en la región son estudiantes de STEM (ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas, por sus siglas en inglés); si se toma en cuenta que según diferentes proyecciones se espera que para el 2050 en la región por lo menos el 75% de los puestos de trabajo se den en este sector, se hace cada vez más necesario el impulso para que más mujeres se desarrollen en estas áreas, como estudiantes, docentes e investigadoras.

En la educación superior se debe promover un currículo balanceado, como se plantea en el artículo de María del Carmen Acuña-Rodríguez (2014), que se entiende como aquel que «busca la integración de grupos y sectores que han sido excluidos de la academia, tradicionalmente dominada por un currículo exclusivo que presenta al hombre como centro y como norma, y la experiencia masculina como la universal» (Schmidt 1992 citado en Acuña-Rodríguez 2014, 5)

Materiales educativos y recursos didácticos

Los materiales educativos y recursos didácticos transmiten valores, ideas, creencias y estilos de vida por medio de los mensajes que contienen, las imágenes que presentan y el lenguaje que utilizan. Estos influyen de manera incuestionable en la comunidad educativa, al ofrecer referentes o modelos con los cuales identificarse; los libros de texto y materiales educativos no solo recogen contenidos de las disciplinas, sino que son portadores de modelos sociales y cumplen una clara función ideológica e identitaria (Piedra 2005). En síntesis, al analizar cualquier material se debe tomar en cuenta:

- Que las características identificadas a hombres y mujeres, consciente o inconscientemente (imágenes) no sean sexistas.
- En los roles profesionales que no se le asigne a los hombres la autoridad y a las mujeres la ejecución.
- Que se deconstruya ese androcentrismo en la ciencia que invisibiliza a las mujeres.
- Que la figura femenina no se construya alrededor de la masculina, sino en equivalencia e independencia.
- Que se le dé mayor visibilidad e importancia al trabajo doméstico y no remunerado.
- Que la representación femenina sea equitativa con la masculina, no una en subordinación de la otra.

- Que el formato para escribir referencias bibliográficas identifique el sexo de las personas autoras y con esto visibilice a las mujeres.

En general, la mirada de las mujeres ha estado relegada de los materiales educativos y recursos didácticos utilizados, teniendo como resultado una perspectiva parcializada de los objetos de estudio y de las formas de acceder a ellos, un claro ejemplo de esto es cómo en los procesos investigativos la intuición y los afectos, características consideradas culturalmente como femeninas, no son reconocidas como elementos científicos y se propone la ciencia en sí misma y la construcción de conocimiento científico como una actividad de dominio o invasión sobre los objetos de estudio; es decir, es común que para estudiar algún fenómeno se tomen elementos aislados del contexto, se induzcan situaciones (como en el caso de estudios experimentales) e, inclusive, se utilicen animales para la experimentación (Acuña-Rodríguez 2014). Por el contrario, como exponen Beirute, Chacón, Fonseca, Garita y Solano (2007), el acercamiento de las mujeres al conocimiento y a los objetos de estudio en sociedades pre-patriarcales era mediante relaciones de reciprocidad (Beirute, y otros 2007), esto junto con la poca, por no decir nula, presencia de las mujeres, sus descubrimientos y aportes en todas las disciplinas en los materiales y recursos didácticos, tiene como consecuencia que las mujeres universitarias no encuentren referentes femeninos ni objetos de estudio acordes con sus intereses en las diferentes carreras en las que desarrollan sus estudios universitarios.

El lenguaje

La lengua es una de las formas más sutiles de transmitir la discriminación, refleja los valores de la sociedad, transmite y refuerza los estereotipos y roles considerados adecuados para unas y para otros. Es importante señalar que no se puede hablar de un lenguaje sexista sino de un uso sexista del lenguaje que coexiste con otras maneras de ejercer la autoridad patriarcal.

Eliminar el uso sexista del lenguaje es fundamental para construir sociedades más igualitarias. Como sistema de comunicación creado por personas a su imagen y semejanza refleja valores y creencias que establecen una diferencia social entre los sexos. Además, diferentes estudios plantean que existen divergencias estructurales y de uso en la manera de hablar mujeres y hombres (Calero 1999).

El lenguaje recoge y transmite una manera de ver el mundo por parte de las mujeres y los hombres, por tanto, es una forma de representarnos en este y tiene un doble poder como reproductor y transformador de la realidad. Esto quiere decir que influye en la percepción de la sociedad en la que vivimos, ya que condiciona nuestro pensamiento, determina nuestra visión de mundo y refuerza la realidad desigual (Jara 2012).

Estudios recientes en el ámbito de la lingüística han confirmado que el lenguaje construye la realidad, por ende, lo que no se nombra no existe; de ahí la importancia del lenguaje inclusivo, ya que estas influencias sesgadas actúan desde que niños o niñas aprenden

a leer; el uso de estos términos genéricos como «hombre» para designar a toda la humanidad ha ocultado por siglos a las mujeres.

Un lenguaje incluyente y visibilizador de las mujeres construye valores éticos en todos los niveles y espacios educativos, ya que es un ejercicio práctico de acción afirmativa y, además, contribuye al reconocimiento de otros grupos poblacionales que han sido discriminados. Con respeto al lenguaje es importantes tomar en cuenta:

- Se utiliza lenguaje inclusivo
 - En las convocatorias, redes sociales, murales, carteles, boletines, etc, nos dirigimos a hombres y mujeres.
 - Se utiliza preferiblemente vocabulario neutro en toda comunicación a la comunidad y producción universitaria.
 - Se evita el uso genérico del masculino para referirse a todas las personas.
 - Se evita sobrevalorar lo masculino e ignorar o minimizar la presencia de las mujeres.
- Se hace un esfuerzo consciente por utilizar un tipo de lenguaje que promueva una imagen positiva de todas las personas.
- Se evita el lenguaje estereotipado.
- Se evitan los chistes, historias, cuentos y refranes sexistas.

Teresita Cordero (2017) explica que a pesar de que en la Universidad de Costa Rica se establece la obligatoriedad del uso del lenguaje no sexista en todos los documentos oficiales, sigue siendo un tema en disputa, ya que todavía existe personal académico opuesto a ello.

Criterios de evaluación

La docencia universitaria también se ve afectada por la ceguera de género, que se puede definir como la falta de reconocimiento de que los roles y las responsabilidades que se les atribuyen o se les asignan a las mujeres y los hombres se dan de manera diferenciada en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos, las actitudes ciegas al género que no toman en consideración estos roles y necesidades diferentes mantienen el statu quo que no ayuda a modificar la estructura desigual de las relaciones de género (European Institute for Gender Equality). En este sentido, si esto no es tomado en cuenta a la hora de plantear las evaluaciones y aplicarlas, se está partiendo de una premisa falsa, que las estudiantes están en igualdad de condiciones que los estudiantes, lo cual reproduce la desigualdad hacia las mujeres.

Incorporar la perspectiva de género y un modelo coeducativo en todo el quehacer universitario va a permitir prestarle atención a las diferencias en los resultados académicos de las mujeres y de los hombres, consecuencia de las metodologías y la evaluación que a menudo pasan desapercibidas, tal y como lo plantea La Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019, 15), al exponer que «por ejemplo, se han detectado diferencias de género en los resultados del modelo de examen final en el aula y los del

examen en casa (take-home exam), así como en los exámenes de tipo test en función del tiempo proporcionado y de si las respuestas incorrectas se penalizan o no».

Además, en la interacción del personal docente con el estudiantado se les dedica mayor atención a los hombres que a las mujeres, se les hacen más preguntas, se les retroalimenta más (especialmente en matemática), se les dan más cantidad de instrucciones, se es más permisivo con respecto a algunas actitudes como la ampliación de plazos de entrega de tareas, trabajos, entre otros (Piedra 2005). En este sentido, cuando se plantean las evaluaciones de los cursos, es primordial analizar:

- Controla de algún modo el personal docente la cantidad de tiempo que dedican a hombres y mujeres.
 - ¿Se les hace el mismo número de preguntas?
 - ¿Se les censura igual?
 - ¿Se les exalta igual?
 - ¿Intentan llamar la atención de la misma forma?
- Se facilita la participación de todos y todas de manera equitativa.
- ¿Se les anima a que trabajen en grupos mixtos?, ¿cómo?
 - testimonios indican que los diálogos entre hombres responden a códigos masculinos donde la camaradería y la confidencialidad que los confina como parte del grupo de «los iguales» les brinda mayor libertad para expresarse (García, Ruiz Pinto y Rebollo Catalán 2016), de ahí que las universitarias prefieren relacionarse entre sí para compartir secretos, sentarse juntas en la clase y estudiar; en contra posición se identifica que entre universitarios uno de los temas predilectos para chismear es precisamente hablar de las mujeres (Vázquez y Chávez, 2007).
 - Se logran identificar actitudes sexistas como, por ejemplo³:
 - si los hombres son menos ordenados para trabajar, esperan las instrucciones de la mujer del grupo y que esta organice el trabajo.
 - si solo participa una mujer se invisibilizan sus aportes hasta que algún hombre decide empezar a trabajar y acuñar sus ideas.
 - se etiqueta a la mujer como «intensa» y solo se legitiman entre ellos.
- Se aplican los mismos criterios a la hora de evaluar la participación en clase, tareas, exámenes, trabajos, etc.
- Se cuida que el lenguaje no sea sexista, por ejemplo, las preguntas se dirijan a los dos sexos o se solicita que se utilice este en los trabajos que el estudiantado debe entregar.
- Se hace un uso equitativo de los roles de mujeres y hombres.

³ Estos ejemplos son producto de la retroalimentación que las estudiantes de Ciencias Políticas realizaron en un primer documento elaborado para la Comisión de Género, Derechos Humanos e Interseccionalidad (COMGENDHI).

- Se les exige más a las mujeres que a los hombres en trabajos, exámenes, pruebas cortas, entre otros.
- Existen acciones afirmativas para las estudiantes embarazadas, madres adolescentes o las que se encargan de trabajos de cuidado familiar no remunerados.

Diferenciación en la escogencia de carrera

En contradicción con la tradición escolástica de las universidades y dada la opacidad de las academias, históricamente se justificó la exclusión de las mujeres porque introducían el cuerpo y con esto el sexo, el desorden, el ruido, la confusión, al espacio sagrado de la producción del conocimiento. La idea de que las mujeres están «fuera de lugar» cuando ingresan en la academia ha impactado no solo el dominio de las denominadas «ciencias duras» o STEM (ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas, por sus siglas en inglés), sino también en el campo de las humanidades y las artes (Buquet, Mingo y Moreno 2018, 86). Según el último Estado de la Educación, el 37% de las oportunidades educativas universitarias disponibles en Costa Rica son del área conocida como STEM, pero siguen presentando importantes brechas de género en matrícula y graduación (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 2019, 151).

El informe supra citado indica que en la educación universitaria costarricense en las ciencias básicas sobresale la matrícula en computación, con una representación de más del 80% de hombres, pero que la presencia femenina ha ido en aumento. Como único caso, en física las mujeres más bien han disminuido su participación, siendo la ciencia básica con la brecha más amplia a favor de los hombres.

Las carreras que cuentan con una mayor matrícula de mujeres son las del área de salud, entre ellas enfermería, nutrición y registros médicos, pero cabe señalar que medicina es la carrera que cuenta con una participación más equitativa y terapia física muestra un incremento en el número de hombres. En recursos naturales, en la mayoría de las carreras, las mujeres se encuentran entre un 40% y 60% de la matrícula, excepto tecnología de alimentos, que tiene la mayor proporción de mujeres, mientras agronomía tiene más presencia masculina, cabe destacar que hay un marcado aumento en la matrícula masculina solo en la carrera de zootecnia. Ahora bien, en el campo de las ingenierías se tiene mayor matrícula masculina, excepto arquitectura, ingeniería química e industrial; mecánica, electrónica y eléctrica a pesar de que registran más mujeres, su participación sigue siendo baja (entre 14% y 18%) (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 2019, 160-161).

Por otra parte, según el documento elaborado para CONARE (Consejo Nacional de Rectores), sobre las personas graduadas del 2011 al 2013⁴ en la Universidad de Costa Rica, la mayor parte son mujeres (57.9%), pero varía según el área del conocimiento: los porcentajes de mujeres más altos se presentan en ciencias de la salud (74.4%), educación

⁴ La información fue recolectada en el 2016 y son los datos más recientes disponibles.

(73.3) y ciencias sociales (72.2), en contra posición, en computación (23.8%), ingeniería (28.7%) y recursos naturales (48.3%) las mujeres siguen siendo minoría (Kikut, y otros 2019, 35). Cabe señalar, que el mismo estudio revela que el porcentaje de desempleo de las personas graduadas de ingeniería es casi nulo (0.7%), son las personas que reciben mayores incentivos en sus trabajos y es un área en la cual todavía se mantienen brechas de género importantes.

Cuando hablamos de la escogencia de carrera son muchos los factores a tomar en cuenta, los del ámbito personal, el ambiente familiar, centro educativo donde cursó la secundaria, etc, por lo que es importante tomar en cuenta:

- Se elaboran los estudios de escogencia vocacional con perspectiva de género.
- Se insta a hombres y mujeres en igual medida a que escojan carreras no estereotipadas.
- Se brinda igual capacitación para los exámenes de admisión.
- Se dan los mismos recursos a las facultades y escuelas sin importar los porcentajes de participación de mujeres y hombres.
- Se exhorta a las mujeres para que participen de los procesos de adjudicación de becas al exterior.

Distribución y uso de los espacios

Como se planteó líneas atrás, el poder hegemónico condiciona a las mujeres a que tomen una conducta pasiva cuando no se les toma en cuenta, como consecuencia al adoptar un papel pasivo los hombres ocupan espacios más importantes en los pasillos, aulas, entre otros. En este punto debemos preguntar:

- Pasillos y escaleras
 - La movilidad que tienen mujeres y hombres en los mismos se da de manera ordenada.
 - Quiénes los ocupan de manera prioritaria.
- Aula
 - ¿Cómo se sientan mujeres y hombres? ¿Quiénes más cerca o más lejos de la persona docente?
 - ¿Quiénes ocupan más espacio con sus pertenencias?
 - ¿Quién organiza el espacio según sus intereses y necesidades?
 - ¿Quiénes interfieren en el espacio de otros?
 - ¿Quién tiene movimientos en la clase que interrumpen o distraen a sus pares?
- El acceso a los recursos tecnológicos se da de manera igualitaria entre hombres y mujeres, en los laboratorios utilizan en igual medida los instrumentos, herramientas, computadoras, internet, etc.
- Trayectos dentro del campus universitario y horarios en lo que se utilizan.

- Las mujeres se preocupan más por no llevar cursos en la noche para no caminar solas después de clase y no estar en lugares solitarios.
- Se toman decisiones sobre qué cursos matricular y horarios, según las instalaciones en las se brindan pensando en evitar un ataque sexual.
- Los espacios de descanso toman en cuenta las necesidades de las mujeres, están bien iluminados, se puede ver y escuchar quiénes se acercan, contemplan lugares cómodos para el vestuario y zapato que tradicionalmente utilizan las mujeres (bancas, mesas de trabajo, entre otros).
- El diseño de los edificios también cumple una función pedagógica, de ahí que no solo se debe tomar en cuenta la funcionalidad de los mismos, sino también el ambiente que recrean, de apertura para el aprendizaje o de homogenización para el castigo y la vigilancia.

En el espacio se pueden identificar dos planos que son igualmente importantes, el referencial, del cual ya dimos ejemplos, y el simbólico, que se asocia al poder y al estatus de quien lo ocupa, en este punto es vital examinar si el campus universitario genera un ambiente con el que las mujeres se sienten identificadas y cómodas, si en todos los espacios públicos y privados se utiliza un lenguaje inclusivo de género que las invita a ser parte de la comunidad universitaria, si en los referentes utilizados para la decoración de los edificios y oficinas se visibilizan los aportes de las mujeres a la academia, entre otros.

Violencia, hostigamiento y acoso sexual

Las formas de relacionarse y conducirse que supone la cultura patriarcal-violenta están asumidas por hombres y mujeres, independientemente de su papel en la relación educativa. Este hecho se agudiza cuando, como sucede en los niveles más altos de la educación, las diferencias de poder que se podrían establecer a partir de la diferencia de edad entre docente y alumno o alumna son prácticamente eliminadas, pues la relación educativa en la educación superior ya no se da entre una persona adulta y una menor de edad, sino entre dos personas adultas, pero con diferente poder y jerarquía social, con «capacidad» diferente de ejercer la violencia (Maceira 2005).

En la universidad, las mujeres viven cotidianamente un trato desigual y discriminatorio, además de acoso, hostigamiento, temor y provocaciones, ya sea por parte de sus pares (entre estudiantes o entre la academia) o por el personal docente y administrativo hacia el estudiantado (mayoritariamente mujeres), acciones que tienden a justificarse como asuntos fortuitos o esporádicos, pero pocas veces visibilizados como actos de violencia y sexismo. El colectivo Me pasó en Ciencias Política, con base en las cifras suministradas por la Comisión Institucional Contra el Hostigamiento Sexual, indica que 1 de cada 5 estudiantes de la Universidad de Costa Rica ha sido víctima de hostigamiento sexual (Me pasó en Ciencias Políticas 2021).

Luz Maicera explica que la violencia es uno de los principales componentes del currículo oculto, por eso, estratégicamente, es tan importante naturalizarla al justificar valores, conductas, relaciones, conocimientos, significados, representaciones y actitudes sexistas y androcéntricas. El objetivo es atribuirle a la violencia y muchos otros elementos asociados a una cultura patriarcal un carácter «natural» o biológico y que se les elimine su carácter histórico-cultural, para pasarlos al ámbito de lo estable, lo fijo, lo permanente, lo incuestionable, lo inmodificable, es decir, lo normal (Maceira 2005, 200).

María José González y Zaida Yanes exponen que los gestos obscenos, palabras soeces y miradas lascivas son actos violentos y ofensivos a la dignidad de las mujeres, apuntan que lo más perverso de estas situaciones es que los mitos de la violencia que transitan en el imaginario social universitario les atribuyan a las mujeres la responsabilidad y la culpa de ser víctimas de esta, disolviendo una vez más «el anclaje estructural de la violencia de género, la implicación activa de los agresores y la forma en que opera un ciclo de violencia» (González y Yanes 2013, 96).

A pesar de la gravedad de estos actos, la impunidad es papable, muy pocas víctimas se atreven a denunciar por el mecanismo poderoso del patriarcado de convertir a las víctimas en culpables y por la práctica institucional de ocultarlos muchas veces para evitar el «desprestigio institucional» (Hernández 2013). Para las mujeres el resistir, tolerar y soportar son enseñanzas aprendidas desde sus contextos familiares y reforzados en un sistema patriarcal, que se traduce en miedo a no contar con ayuda para salir adelante frente a situaciones de violencia. Ante el maltrato del que las mujeres son objeto se manifiestan reacciones y sentimientos ambivalentes que oscilan entre aguantar, sufrir, callar, o protestar, rechazar y resistir (Camacho 1997).

Además, cuando se presenta la violencia entre pares se sigue haciendo uso de los mismos espacios, a las mujeres se les obliga a convivir con sus agresores en las mismas clases y espacios comunes, que se convierten en lugares inseguros y esto también contribuye a que el maltrato se traduzca en coacción o temor de decir o participar en las dinámicas sociales universitarias. La misma cultura que propicia la violencia de género en estos espacios conduce a que las mujeres vivan en silencio todo este maltrato, por ende, terminan separándose de este, asistiendo menos o sintiéndose incómodas en clases o abandonan sus estudios⁵.

Interacción cotidiana

En los espacios universitarios los hombres continúan interrumpiendo a sus compañeras cuando hablan, llaman la atención para tener liderazgo, las siguen descalificando bajo la justificación de que están con la menstruación o las denigran por ser «chismosas»; se siguen utilizando afirmaciones estereotipadas que las califican como débiles, tiernas,

⁵ Estos ejemplos son producto de la retroalimentación que las estudiantes de Ciencias Políticas realizaron en un primer documento elaborado para la Comisión de Género, Derechos Humanos e Interseccionalidad (COMGENDHI).

tranquilas, sensibles, responsables y aunque en apariencia ellas mantienen relaciones más respetuosas y tolerantes con sus pares y gozan de cierto trato preferente, aún son portadoras y llevan a costas la aceptación del acoso, la cosificación de sus cuerpos, la minimización de sus logros y son receptoras de actitudes protectoras provenientes de un sexismo benevolente (Flores-Estrada, Espejel-Rodríguez y Martell-Ruíz 2016) (Me pasó en Ciencias Políticas 2021).

Los cuerpos de las mujeres permanecen como blanco de prácticas violentas, la presencia de prácticas sexistas, la conservación de roles y estereotipos de género arraigados entre el alumnado y el profesorado, aparentemente cada vez menos, no dejan por fuera el hecho de que estos actos y formas de comportamiento sexista están aún ahí: en todo el entorno universitario (García, Ruiz Pinto y Rebollo Catalán 2016).

Las mujeres han sido educadas bajo la ideología de la igualdad, la cual consiste en pensar que son iguales a los hombres y, en tanto incursionan en «su mundo» son aceptadas solo si reproducen las necesidades, los intereses y la mirada de los hombres sobre el mundo y sobre ellas mismas. Esta posición que rivaliza y confronta las experiencias de las mujeres debe ser un llamado a la construcción de vínculos sororos en un escenario universitario donde la cultura patriarcal no solamente está dañando a las propias mujeres sino a todos los agentes que forman parte de este recinto de formación y habilitación profesional como lo es la universidad (Lagarde 2003).

Conclusiones

El sistema educativo aún tiene importantes retos por superar, el currículo oculto de género permea en todas las áreas y espacios universitarios. Para su eliminación es vital la creación de un nuevo modelo coeducativo orientado a instaurar una verdadera cultura de igualdad de género.

Para construir una cultura de igualdad de género a nivel universitario que supere las desigualdades entre mujeres y hombres y elimine los estereotipos sexistas se requiere implementar un modelo pedagógico diferente, coeducativo, que entre otros aspectos tome en cuenta que mujeres y hombres parten de situaciones disímiles que incorporan a su experiencia educativa, por lo que son necesarias medidas específicas para avanzar hacia la igualdad entre ambos. Debe plantearse una formación integral que considere que el ambiente de la universidad es un espacio para aprender nuevas actitudes, convivencia y equidad, que promueva metodologías participativas y de trabajo en equipo, que valore no solo los contenidos, sino todos los aspectos de la vida de las personas, no solo la intelectualidad, también las habilidades sociales y que tome en cuenta los valores de solidaridad, cooperación y respeto mutuo, no los valores de sumisión, resignación, pasividad, obediencia que, históricamente, han perjudicado a las mujeres.

Significa implementar un modelo pedagógico que acepte las diferencias, preste atención a las personas y grupos más discriminados y haga visibles los aportes de las mujeres

en los distintos campos del saber y sus experiencias. Existe consenso en que un modelo pedagógico coeducativo debe estar orientado a:

- Incentivar el protagonismo de las mujeres en los puestos de toma de decisiones en todos los niveles.
- Fomentar la inclusión de mujeres y hombres en todas las carreras.
- Estimular el uso equitativo de herramientas y recursos tecnológicos.
- Utilizar el lenguaje inclusivo de género.
- Fomentar la igualdad de género en todos los materiales, recursos didácticos y en las bibliografías de los cursos (incluir autoras).
- Promover un trato igualitario, reconociendo la existencia de las mujeres, sus aportaciones, sus experiencias pasadas y presentes, sus intereses y necesidades.
- Utilizar criterios de género como parámetro para medir la calidad de la educación superior, para la asignación de fondos para investigación y para definir parámetros para el ascenso del personal.
- Provocar transformaciones en las ideas y prácticas del alumnado, personal docente y administrativo acerca de los roles y relaciones de género.
- Promover modalidades de educación acordes con las particularidades de la diversidad de mujeres.

El gran reto de construir una cultura de igualdad entre mujeres y hombres en las universidades requiere mover conciencias, formas de ser, de pensar y de actuar, cambiar las estructuras de toma de decisiones tradicionales, hacer visible y trabajar por eliminar el currículo oculto de género, pero precisamente con los grandes desafíos nacen las posibilidades de transformar lo que social y culturalmente ha impedido el pleno desarrollo de las mujeres.

Las Universidades de Costa Rica tienen un papel fundamental en la transformación social y debe convertirse en el instrumento principal de esa transición hacia sociedades cada vez más igualitarias y democráticas, por esto, trabajar en la eliminación del currículo oculto de género es vital, ya que va a permitir construir colectivamente esa nueva sociedad, que reconozca las diferencias y permita lograr la verdadera igualdad entre todas las personas.

Referencias

- Acuña-Rodríguez, María del Carmen. 2014. «Reflexiones en torno al vínculo género-educación superior» *Revista Educación*, 38 (2) (julio-diciembre): 89-106. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031370006.pdf>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. 2019. *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Catalunya.
- Alic, Margaret. 1991. *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta finales del siglo XIX*. México: Siglo XXI.

- Beirute, Tatiana, Manuel Chacón, Andrea Fonseca, Nora Garita, y Laura Solano. 2007. «La naturalización de la diferencia: el vínculo ciencia y género» *Reflexiones* 86 (1): 9-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11456>
- Buquet, Ana, Araceli Mingo, y Hortensia Moreno. 2018. «Imaginario Occidental y expulsión de las mujeres en la educación superior» *Revista de Educación Superior*, 47 (185): 83-108. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000100083&script=sci_abstract
- Breuse, Édouard. 1972. *La coeducación y la enseñanza mixta*. Madrid: Morava.
- Calero Fernández, María. 1999. *Sexismo Lingüístico: Análisis y Propuestas Ante la Discriminación Sexual en el Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camacho, Gloria. 1997. *Mujeres Fragmentadas*. Quito: CEPLAES.
- Carcedo, Ana y Diana Amador. 2012. *Tercer balance del Estado de la Igualdad de Género en la Universidad de Costa Rica*. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer, Universidad de Costa Rica. <http://www.ciem.ucr.ac.cr/IMG/pdf/balance2012.pdf>
- Carrasco, María José. 2004. «Participación y poder de la mujer en organizaciones educativas». *Revista de Educación*, 6: 75-87. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1943/b15153344.pdf?sequence=1>
- Cordero, Teresita. 2017. «Un breve recuento sobre las acciones para la equidad de género en la Universidad de Costa Rica» *DOSSIÊ GÊNERO E CIÊNCIAS: HISTÓRIA E POLÍTICAS NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO - PARTE II*, (49). <https://www.scielo.br/j/cpa/a/XwQjTnkpfnQYnL7fCvZBQBm/?lang=es>
- Flores, Raquel. 2005. «Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y el proyecto de vida» *Revista Iberoamericana de Educación*, (38): 67-86. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a04.pdf>
- Flores-Estrada, Aurelia, Adelina Espejel-Rodríguez, y Luz María Martell-Ruíz. 2016. «Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos» *Ra Ximhai*, 12 (1): 49-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6463995>
- García Pérez, Rafael, María-Ángeles Rebollo, Luisa Vega Carol, Raquel Barragán Sánchez, Olga Buzón y Joaquín Piedra. 2011. «El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad» *Cultura y Educación*, 23 (3): 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- García, Rafael, Estrella Ruiz Pinto, y Ángeles Rebollo Catalán. 2016. «Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación» *RELIEVE*, 22 (1): 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.6877>
- Gallego, Aina. 2018. Ser mujer en la academia: ¿Cómo se produce la discriminación?. *El Diario.es*, 26 de febrero de 2018.

- https://www.eldiario.es/piedrasdepapel/universidad-investigacion-ciencia-discriminacion-de-genero-igualdad_132_2253083.html
- González, María José y Yanes, Zaida. 2013. *Violencia contra las mujeres*. 1a. ed. Ediciones Biblioteca Digital UNCuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/5270>
- González, Victoria. 2018. «La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones» *Revista Educación* 42 (2): 2215-2644 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/28515>
- Guarín, Ángela María. 2020. ¿Para cuándo el cierre de la brecha de género en la academia?. *Brecha de género una deuda pendiente de la academia*. Universidad de Los Andes. 6 de marzo del 2020. <https://uniandes.edu.co/es/noticias/brecha-de-genero-una-deuda-pendiente-de-la-academia>
- Hernández, Alfonso. 2013. «La violencia de género y sus prácticas en la Universidad de Guadalajara» En *Una aproximación al estudio de la violencia de género en la educación superior en México*, de María González (coordinadora) Jiménez, 135-172. Universidad Pedagógica Nacional.
- EIGE (European Institute for Gender Equality). 2016. «Gender Equality Glossary and Thesaurus.» *European Institute for Gender Equality*. <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus/terms/1157>
- Jara, Victoria. 2012. «Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos». *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. (12): 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>
- Kikut, Lorena, Ilse Gutiérrez, Karen Corrales, y Katherine Sandí. 2019. *Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas 2011-2013 de la Universidad de Costa Rica*. San José: CONARE-OPE.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela. 2003. «El feminismo y la mirada entre mujeres». Seminario Internacional sobre Liderazgo y Dirección para Mujeres. Poder y Empoderamiento de las Mujeres. Valencia: Fondo Social Europeo, Programa EQUAL, 2 y 3 abril de 2003.
- León Guzmán, Marlen, Lorena Kikut Valverder y Alejandro Villalobos Mora. 2020. Análisis del interinazgo docente en la Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia. San José, Costa Rica, Disponible en https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/80979/An%C3%A1lisis_del_Interinazgo_Docente_en_la_Universidad_de_Costa_Rica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, Ivette. 1992. «El conocimiento sin exclusiones: la importancia de la revisión curricular» Proyecto de Estudios de la Mujer. *Hacia un currículo no sexista: integración de los estudios de la mujer y el género en los cursos introductorios de español, inglés y ciencias sociales en la UPR*, 1-10. Cayey: Puerto Rico.

- Maceira, Luz. 2005. «Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela» *La ventana. Revista de estudios de género*, 3 (21): 187-227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100187
- Página de Facebook de Me pasó en Ciencias Políticas UCR. 2021. *¿Sabés cuál es el proceso de denuncia contra el Hostigamiento en la U?*. Publicado el 12 de marzo de 2021, <https://www.facebook.com/MePasoenCP/photos/pcb.288150339599825/288150239599835/>
- Meza, Sylvia. 2019. «Carreras académicas de mujeres en la Universidad de Costa Rica: Un reto para la igualdad». *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 314-347. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35716>
- Mora Pizano, Alma Rosa. 2010. «Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar» *Decisio*. (septiembre-diciembre) (27): 37-41. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_27/decisio27_saber6.pdf
- Moreno Sánchez, Emilia. 2000. «Las transmisión de modelos sexistas en la escuela». En *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, coord. por Miguel Angel Santos Guerra, 11-32. Barcelona: Graó.
- Myers, Kyle, Wei Yang Tham, Yian Yin, Nina Cohodes, Jerry G. Thursby, Marie C. Thursby, Peter Schiffer, Joseph T. Walsh, Karim R. Lakhani y Dashun Wang. 2020. «Unequal effects of the COVID-19 pandemic on scientists» *Nature Human Behavior*, 4: 880-883. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0921-y>
- Noble, David. 1993. *A World without Women / The Christian Clerical Culture of Western Scienza*. New York: Alfred A. Knopf.
- Palma, Claudia. 2009. «Elementos género sensitivos para mirar la participación de hombres y mujeres en la construcción del conocimiento científico». *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*. 25 (enero-junio) (47): 117-136. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/675/609>
- Piedra, Marcela. 2005. «Currículo Oculto y coeducación» Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) Manuscrito inédito, última modificación noviembre. Archivo de Microsoft Word.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. 2019. *Séptimo Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.
- Santos, Miguel Ángel. 1995. «Curriculum oculto y construcción del género en la escuela» *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43): 14-27.
- Schiebinger, Londa. 2004. *¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Madrid: Catédra.
- Toruño Arguedas, César. 2020. «El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización» *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15 (enero-

- junio) (1): 39-59.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/13776>
- Treviño, Ernesto, Gabriela Toledo, y René Gempp. 2013. «Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora» *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50 (1): 40-62.
<https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Vázquez, Verónica, y María Eugenia Chávez. 2007. «Masculinidad hegemónica en la Universidad Autónoma Chapingo. Un estudio de caso entre estudiantes» *Textual* (enero-junio) (49): 41-65.
- Velázquez, Luz. 2014. «Me ven, luego existo: sexting. La cultura del espectáculo de la intimidad en la red» En *Siguiendo las rutas. Educación, juventud y género*, de L Rocha Pérez, Aurelia Flores Hernández y Adelina Espejel Rodríguez, 137-152. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Zúñiga, María, y Elisa Cerros Rodríguez. 2013. «Entornos laborales agresivos y redes sociales. Un estudio con académicas de Universidades Estatales Mexicanas.» En *Género y desarrollo. Problemas de la población 1*, de Aurelia Flores y Adelina Espejel Rodríguez., 133-153. México: Universidad Autónoma de Tlaxcal.