



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación (2023)

Investigación

Programas de formación inicial y abordajes en la formación de los formadores respecto al desarrollo de habilidades según género, sexismos y estereotipos en la educación

Investigadora:

Tatiana Beirute Brealey

San José | 2023



370.97286
B422p

Beirute Brealey, Tatiana.

Programas de formación inicial y abordajes en la formación de los formadores respecto al desarrollo de habilidades según género, sexismos y estereotipos en la educación / Tatiana Beirute Brealey. -- Datos electrónicos (1 archivo : 1.322 kb). -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2023.

ISBN 978-9930-618-58-5

Formato PDF, 107 páginas.

Investigación para el Noveno Informe Estado de la Educación (2023)

1. EDUCACIÓN. 2. FORMACIÓN DE DOCENTES. 3. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES. 4. GÉNERO. I. Título.



Contenido

Descargo de responsabilidad	4
Principales Hallazgos	4
Introducción.....	8
Diferencias en los procesos de aprendizaje según el género	12
Efectos de los estereotipos de género en los procesos educativos y en el curso de vida.....	14
El reconocimiento de la desigualdad de género en el sistema educativo.....	16
El impacto del currículo oculto.....	17
Estereotipos de género más comunes en el campo educativo	19
Acciones del sistema educativo formal para alcanzar sistemas educativos con enfoque de género	23
Gobernanza.....	24
<i>Normativa y políticas</i>	<i>24</i>
<i>Currículo formal y materiales didácticos.....</i>	<i>27</i>
Construcción de capacidades.....	31
Intervenciones a nivel de centro educativo	33
Apuntes sobre la perspectiva de género en la educación superior en costa rica	34
Análisis de planes de estudio de las carreras de educación	39
Planes de estudio de Enseñanza de Preescolar.....	42
Planes de estudios de la Enseñanza de la Educación en I y II Ciclos	46
Planes de estudio de Enseñanza de las Matemáticas	51
Planes de estudio de Enseñanza de las Ciencias Naturales.....	54
Plan de estudios de Enseñanza de la Educación Técnica.....	57
Sobre la operacionalización de los planes de estudio	57
Encuesta a personas formadoras de formadores	66
Conclusiones y recomendaciones	85
Bibliografía	102

Descargo de responsabilidad

Esta Investigación se realizó para el Noveno Informe Estado de la Educación (2023). El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el Noveno Informe Estado de la Educación (2023) en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe

Principales Hallazgos

- En Costa Rica, a nivel de normativa y legislación, de índole nacional e internacional, es posible identificar una aspiración por contar con un sistema educativo libre de discriminación, en donde no se generen, ni promuevan, diferencias por razones de etnia, ingreso, género y origen.
- Las desigualdades entre hombres y mujeres en los resultados educativos, en la formación profesional y en la incorporación al mercado laboral, revelan una carencia del sistema como mecanismo de compensación de las desigualdades de origen y más bien apuntan a que éste se convierte en un elemento perpetuador de brechas sociales y económicas. Esto no es una particularidad única del país.
- En la Cumbre de Transformación de la Educación, realizada en setiembre del 2022, los países miembros de las Naciones Unidas reconocieron la inequidad de género como uno de los factores que continúan impidiendo el aprendizaje de millones de personas alrededor del mundo, e hicieron un llamado a que una de las cuatro principales transformaciones que requiere la educación es asegurar que los entornos educativos sean espacios más inclusivos, en donde se evite todo tipo de exclusión, incluyendo, entre otras, aquella que ocurre por razones de género.
- Existe un acervo científico importante que muestra que la reproducción de los roles tradicionales de género influye en los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes. Los avances científicos, particularmente desde la neurociencia, han demostrado que, desde un punto de vista biológico, el cerebro de los hombres y las mujeres no muestra diferencias significativas en cuanto a los aprendizajes o habilidades. Por el contrario, son las características sociales las que van moldeando su cerebro de manera diferente.
- Numerosos estudios e investigaciones, nacionales e internacionales, han demostrado que los estereotipos de género inciden en la vida de las personas a lo largo de toda su vida, incluso antes de nacer. Existe evidencia para señalar que el que las mujeres tiendan a elegir carreras con menor remuneración, o mayor desempleo, no se debe a un tema biológico, ni mucho menos fortuito; sino que es producto de los procesos de socialización de género que ocurren desde su nacimiento. Uno de ellos, y claramente no el único, ocurre en los centros educativos y el sistema educativo en general.

- Los estereotipos y sesgos de género en la educación no sólo afectan el desarrollo de las mujeres y sus habilidades. Los hombres estudiantes también se ven afectados por éstos. Estudios apuntan a que en ocasiones el avance en los últimos años en el mejor rendimiento de las mujeres no se debe únicamente a una mejora en la situación de éstas, sino también a que la de los hombres ha venido empeorando.
- Este no es un problema únicamente de desarrollo individual, es un tema de desarrollo del país. No es casualidad que en América Latina las tasas de conclusión de la educación secundaria sean mayores en las mujeres que en los hombres, a este fenómeno se la ha denominado “la ventaja femenina” y se relaciona con que los roles tradicionales de género masculinos impulsan en mayor medida a los hombres a abandonar sus estudios para hacerse cargo de responsabilidades económicas en detrimento de la continuidad de sus estudios. Sin embargo, en esa misma línea de influencia de estos roles, tampoco es coincidencia en las mayores tasas de finalización de los estudios de las mujeres no se traduzcan en mejores empleos y salarios una vez que se encuentran en el mercado laboral, y en ello.
- Las personas docentes tienen un rol importante en la reproducción de los roles tradicionales de género. Éstas, muchas veces de forma inconsciente, conciben, y por ello interactúan, de modo diferente con sus estudiantes hombres y mujeres, vinculando estas acciones con ideas sobre las habilidades que se supone que cada sexo tiene, así como con las visiones que establecen tipos de inteligencia derivados de la condición biológica de ser hombre o ser mujer. Las prácticas pedagógicas no son neutras.
- Un estudio realizado por la OECD menciona tres ámbitos clave para desarrollar políticas y acciones públicas dirigidas a eliminar los estereotipos de género en los sistemas educativos. Éstas son: gobernanza, construcción de capacidades e intervenciones de centro educativo. Costa Rica ha realizado algunas acciones en cada una de ellas.
- En cuanto a la gobernanza, en Costa Rica hay una amplia normativa internacional y nacional que respalda y promueve la igualdad y la equidad de género y la importancia de promoverla en el ámbito educativo. Asimismo, el Ministerio de Educación Pública, particularmente desde la década de los 2000, ha venido desarrollando acciones concretas a favor de la equidad de género. Sin embargo, estas acciones aún no se visualizan como una estrategia integral a favor de la equidad e igualdad de género, sino más como esfuerzos aislados en diferentes ámbitos de acción.
- A nivel del currículo educativo. En el sistema educativo formal es posible identificar asignaturas en las que de manera explícita se plantea el trabajo en torno a la equidad de género. Sin embargo, no es posible hablar de que este sea un tema transversal en el currículo nacional. Costa Rica no es la excepción en este tema. Un estudio realizado por la UNESCO en el que se analizaron 110 marcos curriculares de 78 países mostró que los estereotipos y prejuicios de género aún persisten.

- En cuanto a la construcción de capacidades, una de las mejores maneras de transversalizar las cuestiones de género en los currículos educativos es a través del personal docente (Brussino y McBrienl, 2022). Uno de los problemas para hacerlo es que, en su mayoría, éste no cuenta con las herramientas adecuadas para deconstruir eficazmente los estereotipos de género. Esta es una problemática a nivel mundial. Es justamente por esto que resulta relevante que los temas de igualdad y equidad de género se desarrollen desde la formación inicial docente. Sin embargo, un Informe de la OECD destaca que son pocas las estrategias que se están desarrollando para trabajar directamente los estereotipos de género durante esta formación. En esto Costa Rica tampoco es la excepción.
- Respecto a la tercer área clave para desarrollar políticas y acciones públicas dirigidas a eliminar los estereotipos de género en los sistemas educativos señalada por la OECD, la intervención de centro educativo, esta refiere a acciones que usualmente involucran a todos los actores de la comunidad educativa y muchas veces se desarrollan en asociación con Organizaciones No Gubernamentales u otros actores. En Costa Rica se destaca el Proyecto Escuelas para la Igualdad y la Equidad de Género, el cual ha tenido resultados dispares entre instituciones y que actualmente se encuentra en replanteamiento.
- A nivel de educación superior, en el marco de la PIEG las universidades públicas han asumido algunos compromisos en materia de equidad de género. En lo que respecta a acciones relacionadas con revisión de currículos y contenidos de las carreras, pese a que hay algunos casos a destacar, lo que se ha avanzado hasta el momento responde más a acciones específicas en carreras y universidades específicas, y no al desarrollo de un objetivo integral de la educación superior en su conjunto.
- En diciembre de 2021 se lanzó el Marco Nacional de Cualificaciones de las Carreras de Educación, el mismo no incluye la promoción de la equidad e igualdad de género como un objetivo explícito, sin embargo, se incorporó dentro del enfoque de derechos humanos el cual se veló porque estuviera presente dentro de los resultados de aprendizaje de los cinco descriptores que contempla el Marco.
- El análisis de 20 Planes de Estudios de las carreras de Educación Preescolar, de Educación de I y II Ciclos, de Enseñanza de las Matemáticas, Enseñanza de las Ciencias Naturales y Enseñanza de la Educación Técnica, de 9 universidades públicas y privadas, refleja que existen algunos indicios de avances en la consideración del tema de género, sin embargo, los resultados son dispares entre las casas de estudio e incluso a lo interno de éstas. Asimismo, el acercamiento más usual refiere a la importancia de considerar la igualdad de género y el respeto a la diversidad. En menor medida se evidenció el abordaje de la influencia del género como un factor que incide en el desarrollo de habilidades.
- La Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia han incorporado la equidad de género como un eje transversal institucional, lo cual ha permitido su inclusión como eje transversal en todos los planes de estudio de las carreras analizadas. La Universidad de Costa Rica lo ha incorporado en algunas de sus carreras de educación estudiadas, pero responde más a una intención de la carrera y menos a una acción institucional.

- En las carreras analizadas de la Universidad Técnica Nacional, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Americana, la Universidad Florencio del Castillo, la Universidad de las Ciencias y el Arte y la Universidad Latina de Costa Rica, no existe una transversalización del enfoque de género. En algunas de ellas se incluye algún contenido u objetivo explícito sobre el tema de género, pero no se visualiza una intención explícita de la carrera por abordarlo.
- Con respecto a las carreras, en las de Enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales, es posible observar que la tendencia ha sido la de optar por incluir este tipo de contenidos dentro de cursos más relacionados con la didáctica. No se encontró ningún curso, propio de la disciplina de matemática o de ciencias naturales, que incluya alguna referencia explícita o implícita al tema de género y a cómo éste es una variable para tomar en cuenta durante la práctica pedagógica.
- Del lado de la formación de personas formadoras, salvo el caso de la UNED, ninguna Escuela, Coordinación o Unidad Académica a cargo de las carreras analizadas tiene entre sus objetivos de capacitación o inducción el de sensibilización en materia de género, y mucho menos de dotar de herramientas a las personas docentes sobre cómo abordar la temática en el aula. En la mayoría de los casos se asume que las personas docentes se encuentran sensibilizadas y tienen conocimientos sobre el tema. Se mencionan casos en donde se ha brindado alguna capacitación o se promociona la participación en algún espacio de este tipo, pero más como acciones aisladas y menos como uno de los objetivos concretos que se quieren impulsar en la formación continua del cuerpo docente de la Unidad Académica.
- Esta ausencia de formación específica es un desafío mayor. Los resultados de la encuesta realizada a personas formadores reflejan que una importante mayoría no ha recibido formación en esta materia, ni en su formación universitaria inicial (solo el 26%), ni en su desempeño profesional como docente (solo el 25%). EL 64% de las personas entrevistadas expresó que ha indagado por su cuenta estas temáticas.
- Los conocimientos sobre estas materias para la población en estudio son bajos. Casi 4 de 10 señalaron conocer poco o nada del concepto de género y de estereotipos de género y 6 de cada 10 sobre el concepto de sexismos.
- En todas las universidades que formaron parte de la investigación se menciona que las personas docentes en la práctica abordan estas temáticas en sus aulas, los resultados de la encuesta realizada evidencian que ello no es así, y que el abordaje en el aula de estas temáticas es bajo. Más de la mitad (60%) expresó que no aborda los sexismos y estereotipos de género en la educación ni la promoción de habilidades y nociones de inteligencia con enfoque de género. Solo la mitad mencionó que sí refiere en sus clases al uso de recursos y estrategias didácticas con enfoque de género.
- Existe un consenso generalizado entre las personas formadoras entrevistadas respecto a la importancia que el curso o cursos que imparten tome en cuenta el enfoque de género. El 85% así lo considera.

- El problema estaría, entre otros elementos, en que las personas formadoras de formadores no cuentan con la preparación para hacerlo. Asimismo, se evidenció que persisten en sus concepciones algunos mitos y estereotipos de género. Si bien, existe un mayor desacuerdo con aceptar afirmaciones que vinculan a los hombres con ciertas habilidades y actitudes, hay mayor apertura a considerar que las mujeres sí tienen naturalmente otras. Ello demuestra que persiste cierta aceptación en considerar que en efecto los hombres y las mujeres, por la naturaleza de su sexo, tienen ciertas habilidades.
- La relevancia de las capacitaciones y procesos de sensibilización en el enfoque de género no es menor. Incluso en la Cumbre de Transformación de la Educación se señaló la necesidad de capacitar y apoyar al personal docente, y a todo el personal de apoyo de los centros educativos, en pedagogías género transformadoras.
- Pese a que en general existen avances en la inclusión del enfoque de género en los currículos de las carreras de educación, los mismos son puntuales. Se requieren de acciones de tipo más sistémico y que involucren tanto a las universidades como también al MEP y otras instituciones vinculadas con el tema.

Introducción

Los centros educativos son uno de los espacios de socialización más importantes para que los seres humanos desarrollen su identidad. En ellos las personas estudiantes interactúan, conocen y aprenden una serie de prácticas, percepciones, información, aptitudes, formas de explicar, percibir y afrontar la realidad. Esto ocurre de manera intersubjetiva y relacional, es decir, se va construyendo conjuntamente entre quienes asisten a estos espacios ya sea como estudiantes, personal docente, personal administrativo, entre otros.

Lo anterior significa que las prácticas que allí se presentan están cargadas del bagaje cultural y social del contexto micro y macro social en el que se desarrollan. Uno de estos bagajes es el de las relaciones desiguales de poder presentes en la cotidianidad y heredades de las relaciones sociales patriarcales establecidas a lo largo de la historia de las sociedades y que se traducen en una realidad hetero-normativa con roles marcados sobre lo que es ser hombre y ser mujer, en donde la segunda se coloca en una posición de subordinación.

En Costa Rica, las aspiraciones nacionales en cuanto a alcanzar un sistema educativo que promueva una educación inclusiva con igualdad de oportunidades incluyendo una educación que no genere ni promueva diferencias por razones de etnia, ingreso, género y ubicación geográfica, están plasmadas en importantes instrumentos de la normativa y legislación nacional, pero también como parte de los compromisos adquiridos por el país a nivel internacional. En el ámbito nacional pueden mencionarse los hitos que han significado la promulgación de instrumentos como la Ley Fundamental de Educación, la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer, el Código de Niñez y Adolescencia, la Política Nacional para la Igualdad y la Equidad de Género, y la Política Nacional para la Atención y la Prevención de la Violencia contra las Mujeres de todas las Edades Costa Rica. En el campo internacional, debe recordarse la ratificación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención para la Eliminación de todas

las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Además, más recientemente destacan los compromisos adquiridos por el país con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Como se verá más adelante, en todos estos instrumentos nacionales e internacionales se hace referencia a la importancia de impulsar y asegurar un sistema educativo libre de discriminación, y para todas y todos.

Sin embargo, en la práctica un elemento central que condiciona los procesos de socialización en la escuela es el currículo formal, y también lo que se denomina el currículo oculto, entendido como los estereotipos y sesgos que los distintos actores de la comunidad educativa fomentan de manera consciente y muchas veces inconsciente y reproducen en el día a día del proceso educativo.

Tal y como lo han mostrado numerosas investigaciones a nivel mundial, algunas de las cuáles serán descritas en este documento, la reproducción de los roles tradicionales de género influye en los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes: en su rendimiento, en el desarrollo de sus habilidades, en su percepción y cercanía con diversas asignaturas, en su logro educativo, e incluso, en sus decisiones de desarrollo profesional futuro.

En esa dirección han apuntado los análisis que ha realizado el Programa Estado de la Educación (PEE) sobre los resultados del rendimiento adquirido a nivel nacional en las pruebas PISA, aplicadas en el país en los años 2015 y 2012. Allí se ha podido mostrar que en Ciencias y Matemáticas los hombres obtienen mejor desempeño que las mujeres (PEE, 2017 y PEE, 2015) Incluso, el PEE ha mostrado que el género es uno de los factores asociados al desempeño obtenido por las personas estudiantes. En el caso de las mujeres esto ocurre en su detrimento, por aspectos relacionados con las labores domésticas que éstas deben asumir, al mismo tiempo que se desarrollan en el ámbito educativo.

Asimismo, si bien los estudios muestran que las actitudes y el rendimiento de las niñas con relación a las materias de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (conocidas como STEM por sus siglas en inglés) se ven influenciadas de manera importante por el entorno familiar (particularmente de sus personas encargadas), también señalan el contexto más amplio, como lo es el educativo, como un factor importante. “Los sistemas educacionales y las escuelas juegan un papel central en determinar el interés de las niñas en las disciplinas STEM y en proporcionar igualdad de oportunidades para acceder y beneficiarse de la educación STEM de calidad” (UNESCO, 2019: 12).

Reconociendo la importancia de este fenómeno, en la Cumbre de Transformación de la Educación realizada en setiembre del 2022 se señaló la inequidad de género como uno de los factores que continúan impidiendo el aprendizaje de millones de personas alrededor del mundo. “Las persistentes disparidades de género en el acceso, la participación y el aprendizaje contribuyen con la ampliación de las brechas en las oportunidades socioeconómicas corriendo el riesgo de reforzar los ciclos intergeneracionales de pobreza” (Traducción propia: UN Transforming Education Summit, 2022: 2)

En este contexto se enmarca la presente investigación, la cual forma parte de un esfuerzo más amplio del Noveno Informe del Estado de la Educación, y que se realizó con el apoyo de la Comisión de Decanas y Decano de Educación del Consejo Nacional de Rectores (CONARE). La misma busca dar cuenta de las principales brechas de género que operan en el logro de aprendizajes del estudiantado durante su proceso educativo, desde preescolar hasta la secundaria.

Esto debido a que el no atenderlas tiene consecuencias directas sobre el desarrollo de las personas estudiantes, pero también del país en general. Lo primero porque el género es uno de los factores asociados al rendimiento escolar, y el no tomarlo en cuenta significa omitir que existen elementos dentro del aula, y en el centro educativo, que están influyendo de manera diferenciada en las posibilidades de logro académico de las personas estudiantes.

Pero además se trata de un tema país porque las habilidades que desarrolla el estudiantado en su paso por el sistema educativo son un aspecto medular para el desarrollo nacional, influyendo a futuro en las tasas de participación laboral y la vinculación de las personas en distintos sectores productivos y culturales, así como el desarrollo de un conjunto de destrezas y aptitudes para que las personas puedan ejercer su ciudadanía de manera autónoma, independientemente de su género.

No es casualidad que en América Latina las tasas de conclusión de la educación secundaria sean mayores en las mujeres que en los hombres, a este fenómeno se la ha denominado “la ventaja femenina” y se relaciona con que los roles tradicionales de género masculinos impulsan en mayor medida a los hombres a abandonar sus estudios para hacerse cargo de responsabilidades económicas en detrimento de la continuidad de sus estudios. Sin embargo, en esa misma línea de influencia de estos roles, tampoco es coincidencia en las mayores tasas de finalización de los estudios de las mujeres no se traduzcan en mejores empleos y salarios una vez que se encuentran en el mercado laboral, y en ello (Huepe, 2022).

Un ejemplo de esto último ello lo muestran los datos de un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que analizó cómo afectan las brechas de género a la participación de las mujeres en la transformación digital empresarial en América Latina y el Caribe, el cual señala entre sus conclusiones que la participación de éstas en el tejido productivo vinculado a las tecnologías digitales (uno de los ámbitos de mayor crecimiento en la actualidad) es minoritaria y que va disminuyendo según van subiendo las posiciones de mayor responsabilidad. Uno de los factores que inciden en ello es que “(...) las mujeres cuentan con menos formación en tecnologías digitales y confían menos en sus habilidades digitales, lo que las lleva a hacer un uso más limitado de dichas tecnologías” (Tarín y otros, 2022: 29).

En este contexto, uno de los actores fundamentales en la reproducción de los estereotipos de género es precisamente el espacio educativo (aunque no es el único), y por consiguiente un actor esencial para la posible deconstrucción de estos estereotipos, son las personas docentes. Es por ello que resulta fundamental que en la formación de éstas se incorpore la perspectiva de género, brindándoles herramientas para que luego, cuando estén desempeñando su trabajo, puedan

aportar a las aspiraciones nacionales de contar con un sistema educativo sin diferencias por etnia, sexo, nivel socioeconómico o lugar de origen.

De ahí que la investigación que da pie a este documento tiene el objetivo de analizar los programas de formación inicial de docentes y las concepciones de los formadores en temas desarrollo de habilidades en hombres y mujeres. Siendo los resultados de ésta parte de los esfuerzos que está desarrollando el Programa Estado de Educación para aportar en esa deuda histórica que existe en el sector de educación de dar cuenta de la magnitud y evolución de las brechas de género.

Para ello se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Tienen los programas de formación docente en universidades públicas y privadas cursos específicos sobre desarrollo de habilidades o concepciones de inteligencia?
- ¿Cómo se aborda desde las lecciones que se imparten en las universidades el tema de sexismo y estereotipos de género en la educación?
- ¿Cuáles son las acciones que se pueden aplicar en el centro educativo, el aula o la política pública para reducir diferencias entre hombres y mujeres?

El presente documento se encuentra estructurado de la siguiente manera. En una primera parte se muestra el análisis de la literatura relacionada con la relación entre género y el desarrollo de habilidades, particularmente analizando los principales resultados de investigaciones que han venido explicando la forma en que se da esta relación. Seguidamente, se describen los efectos, que múltiples estudios han mostrado, que producen los estereotipos de género en los procesos educativos en cada una de las etapas educativas, para luego analizar qué es el currículo oculto y cuáles son sus principales manifestaciones y efectos.

En la siguiente sección se analizan las principales acciones que han desarrollado los sistemas educativos formales para alcanzar sistemas educativos con enfoque de género, considerándolos entre tres ámbitos específicos mencionados como claves por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para el desarrollo de políticas públicas en esta materia: gobernanza, construcción de capacidades e intervenciones de centro educativo. En cada uno de estos ámbitos se presentan ejemplos de acciones desarrolladas a nivel internacional, pero además se reseñan los principales esfuerzos realizados en el país, y especialmente desde el Ministerio de Educación Pública (MEP) en esta materia. Esto permite comprender cómo se han desarrollado las acciones en el sistema educativo nacional para desarrollar esa aspiración de lograr un sistema educativo sin discriminación y con igualdad. Específicamente en el ámbito de la creación de capacidades se analiza la importancia de las personas docentes en la promoción y reproducción, o no, de estereotipos de género.

Seguidamente se describen las acciones vinculadas con el sector de la educación superior como un todo.

En el apartado siguiente se desarrolla el análisis realizado a los planes de estudio de las Carreras de Educación Preescolar, Educación de I y II Ciclos, Enseñanza de las Ciencias, Enseñanza de las Matemáticas y Enseñanza de la Educación Técnica; de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional, la Universidad Estatal a Distancia, la Universidad Técnica Nacional, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Americana, la Universidad Florencio del Castillo, la Universidad de las Ciencias y el Arte y la Universidad Latina de Costa Rica. Dicho estudio se complementa en la sección siguiente con un análisis de cómo se operacionalizan estos planes de estudio en la práctica docente, el cual se realizó a partir de la realización de entrevistas a profundidad con las personas encargadas de las carreras en cada universidad.

En la sección posterior se presentan los resultados de una encuesta que se realizó a las personas formadoras de formadores de las carreras analizadas.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Diferencias en los procesos de aprendizaje según el género¹

En Costa Rica existe una aspiración nacional de apuntar hacia un sistema educativo sin diferencias por etnia, sexo, nivel socioeconómico o lugar de origen (más adelante se profundiza en ello). Sin embargo, las desigualdades entre hombres y mujeres en los resultados educativos, en la formación profesional y en la incorporación al mercado laboral, revelan una carencia del sistema como mecanismo de compensación de las desigualdades de origen y más bien se apunta a que éste se convierte en un elemento perpetuador de brechas sociales y económicas. Esto no es una particularidad única del país. Diversos estudios muestran que, en muchas naciones, incluyendo las de la OCDE, el currículo educativo, los materiales para el aprendizaje y el aprendizaje en el aula continúan reforzando los estereotipos de género tradicionales (Brussino y McBrien, 2022).

El país, al igual que otros similares de renta media, enfrenta desafíos importantes en lo que se refiere a la incorporación reconocida y retribuida de las mujeres al trabajo, el reconocimiento de sus derechos y el fomento a plenitud de sus capacidades. Pese a los avances en distintos campos en materia de equidad de género (PEN, 2010; PEE, 2018; PEE, 2019), Costa Rica continúa teniendo retos importantes debido a la persistencia de normas y estereotipos propios de sistemas de organización patriarcales en los que se le asignan determinados roles y posiciones a hombres y mujeres, en detrimento de estas últimas, y que influyen en sus identidades traduciéndose en estereotipos. Éstos entendidos como “(...) lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer, delimitando así el comportamiento, las preferencias, las cualidades, las formas de expresión y relación, la proyección personal, entre otros” (INAMU, 2011: 8).

¹ Si bien este documento analiza el tema del desarrollo de habilidades según género, sexismos y estereotipos en la educación, y a pesar de que el género es un espectro, el énfasis del análisis de esta investigación está en las consecuencias que tiene la reproducción de estereotipos basados en la diferenciación que se hace en el ámbito educativo de la condición biológica de ser hombre o mujer. No se profundiza en los efectos o influencias que se tiene considerando otras identidades de género.

Es decir, cuando se habla de género, se habla de procesos sociales que definen en gran parte lo que una persona llega a ser, e incluso a aprender. Los avances científicos, particularmente desde la neurociencia, han demostrado que, desde un punto de vista biológico, el cerebro de los hombres y las mujeres no muestra diferencias significativas en cuanto a los aprendizajes o habilidades. De hecho, aspectos como “(...) la fluidez verbal, el reconocimiento espacial y la capacidad matemática no son aptitudes intrínsecas relacionadas con el hecho de ser mujer u hombre”. (Mind the Gap, 2021: 21)

Por el contrario, son las características sociales las que van moldeando el cerebro de los hombres y las mujeres de manera diferente (Mind the Gap, 2021)

“(…) El cerebro refleja la vida que haya llevado cada persona, no solo su sexo». Pero, desde el mismo momento de su nacimiento, niñas y niños suelen verse encaminados por sendas diferentes. El desarrollo cerebral se funde estrechamente con el entorno donde evoluciona. Los diferentes resultados educativos y las diversas habilidades sociales desarrolladas durante la infancia y adolescencia tienen un carácter social: «Un mundo dividido en géneros produce cerebros con género», por eso la escuela y la educación poseen una enorme responsabilidad a la hora de educar a cada persona en favor del pleno desarrollo de todo su potencial. (Mind the Gap, 2021: 20).

En esa misma línea, los estudios que han querido investigar los motivos que llevan a los hombres a desarrollarse más en materias de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (conocidas como STEM por sus siglas en inglés) y a las mujeres a alejarse de éstas o a tener menores rendimientos en ellas, han concluido que las explicaciones no se derivan de factores biológicos “los hallazgos sugieren que el aprendizaje está sustentado en la plasticidad neuronal, la capacidad del cerebro para ampliarse y formar nuevas conexiones y que el desempeño de la educación, incluyendo las materias STEM, está influenciado por la experiencia (...) (UNESCO, 2019: 11).

Es decir, los procesos sociales a los que se enfrentan las personas desde su nacimiento (e incluso previo a éste), ayudan a configurar los procesos de aprendizajes y de desarrollo de habilidades de las personas. De modo que los distintos agentes de socialización tienen un papel importante en estos procesos.

Los centros educativos son uno de los actores fundamentales para la socialización de las personas en todos sus ámbitos, incluyendo en la de género.

Efectos de los estereotipos de género en los procesos educativos y en el curso de vida

Los estereotipos de género son generalizaciones sobre lo que se espera de los hombres y las mujeres en un contexto social específico (Mind the Gap, 2021: 8). Ocurren cuando se atribuyen ciertas características y roles a las personas basados en su género. (Unicef citado en Brussino y McBrien, 2022).

Éstos influyen en los comportamientos, los gustos, las acciones, pero además en las aspiraciones, las ambiciones y las capacidades. En el campo educativo, “(...) se suele asumir que las niñas van a ser mejores en (y, por lo tanto, preferir) materias de humanidades, mientras que los niños van a tener más aptitudes para materias como las ciencias y las matemáticas. Pues bien, estas ideas preconcebidas carecen de base biológica alguna y son íntegramente producto de unas expectativas sociales reiteradas y de su influencia sobre las personas”. (Mind the Gap, 2021: 8)

Numerosos estudios han demostrado que los estereotipos de género inciden en la vida de las personas a lo largo de toda su vida, incluso antes de nacer. Un informe de la OECD sintetiza las conclusiones de diversos estudios en los que se demuestra cómo esto se presenta en cada ciclo educativo de la vida. A continuación, se presenta un resumen de los aspectos más relevantes (Brussino y McBrien, 2022):

- Desde el momento en que los padres y madres conocen el sexo de sus hijos (antes de nacer o al momento del nacimiento) se inicia con el proceso de construcción de expectativas de género. Esto lleva a que estudios sugieran que los niños y las niñas aprenden estereotipos de género desde los dos años. Al momento de tener cuatro años la mayoría de los niños y niñas ya cuentan con una comprensión bastante estable sobre su identidad de género y aprenden los roles y comportamientos de género.
- Hay estudios que muestran que desde la educación primaria ya se reflejan estereotipos de género relacionados con matemáticas, lo cual afecta el rendimiento académico (OECD, 2015 citado en Brussino y McBrien, 2022). Por ejemplo, existe evidencia respecto a que desde el primer grado las niñas subestiman sus habilidades y rendimiento académico en esta disciplina. Del mismo modo, otras investigaciones evidencian la creencia de que los niños son mejores en programación y con robots que las mujeres (Master et al., 2017 citado en Brussino y McBrien, 2022). También un estudio mostró que la lectura era considerada por estudiantes de primaria como una actividad de las niñas y que los niños que estaban interesados en la lectura eran vistos como débiles por parte de sus compañeros. (Olavarría et al, 2015 citado en Brussino y McBrien, 2022)
- Al llegar a la educación secundaria las brechas de género se hacen más evidentes. Por ejemplo, en línea con los resultados de las investigaciones de primaria, los datos de PISA 2018 refuerzan la evidencia de que las mujeres y los hombres tienen actitudes diferentes frente a las matemáticas y la ciencia. En promedio para los países de la OECD, las mujeres de 15 años tienen mayor ansiedad y falta de confianza en sus habilidades, especialmente en el área de las matemáticas y la ciencia.

Los efectos de los estereotipos de género a lo largo del proceso de educación formal, no terminan una vez finaliza la etapa de secundaria. Como parte de PISA 2018 las mujeres de 15 años mencionaron las 10 ocupaciones que más aspiraban a ejercer en el futuro. Entre éstas, diez pertenecían al sector salud y tres se vinculaban con profesiones docentes, derecho y profesiones ligadas con la administración, políticas y planificación. Por su parte, en el caso de los hombres, se mencionó un rango mayor de profesiones que incluían ingeniería, mecánica automotriz y aquellas relacionadas con el ser atletas. El estudio destacó además que a pesar de que en términos de rendimiento los resultados fueron similares, menos mujeres señalaron que querían seguir una carrera STEM.

Esto significa que también hay un efecto en las decisiones de desarrollo profesional que toman las mujeres y los hombres, que a su vez incidirá en su desarrollo a futuro. Las investigaciones lo que están mostrando es que el hecho de que las mujeres tiendan a elegir carreras con menor remuneración, o mayor desempleo (que son las que están menos vinculadas con las carreras STEM), no se debe a un tema biológico, ni mucho menos fortuito; sino que es producto de los procesos de socialización de género que ocurren desde su nacimiento. Como se mencionó anteriormente, uno de ellos, y claramente no el único, ocurre en los centros educativos y el sistema educativo en general.

El que las mujeres se coloquen en esta posición de desventaja no es un problema solamente individual, o de grupo social. Tiene un efecto importante en el desarrollo de los países. Esto porque al tener una considerable influencia en las aspiraciones educativas y las elecciones educativas y profesionales que toman las personas, los estereotipos de género repercuten de manera importante en el mercado laboral y en la sociedad en su conjunto. (European Institute for Gender Equality, 2022, citado en Brussino y McBrien. 2022).

Debe recordarse que, por ejemplo, en el caso de Costa Rica estudios del Estado de la Nación han mostrado que la pobreza total se reduciría a la mitad si las mujeres tuviesen acceso igualitario al mercado laboral (PEE, 2018).

Un último aspecto que explica el papel de los estereotipos de género en este ámbito, y de la importancia de abordarlos, se relaciona con el hecho de que se trata de un tema del derecho a vivir una vida sin miedo, sin violencia y sin discriminación. Los estereotipos de género reproducen la discriminación de las mujeres en ámbitos como el laboral, además las hacen más vulnerables a vivir una vida con violencia producto de las relaciones desiguales de poder que legitiman y producen la violencia contra las mujeres en todas sus manifestaciones.

Un ejemplo de ello se relaciona con los casos de hostigamiento y abuso sexual. Propiamente en el ámbito educativo, en el 2018 la Defensoría de los Habitantes hizo un llamado al MEP pues en el periodo 2012-2016 éste fue la institución pública con mayor casos entrados de hostigamiento sexual del país (265 casos) (Chavarría, 2020).

Asimismo, de acuerdo con la Unidad de Procedimientos Especiales del Ministerio, entre el 2016 y el 2018 el hostigamiento sexual fue cometido mayoritariamente por personal docente (en el 2016 y 2018 en más del 80% de los casos), la mayor cantidad de personas hostigadas eran

mujeres quienes lo fueron principalmente por parte de los hombres. La zona urbana fue donde más denuncias se realizaron. Si bien, en dicho periodo se recibieron 261 denuncias, según el mismo Informe éstas se consideran muy pocas para una institución tan grande, lo cual se explicaría principalmente por el hecho de que aún muchos de los casos que ocurren, no se denuncian (Chavarría Arias, 2020).

Otro estudio realizado por la Unidad de Investigación del MEP, para los años 2015 al 2017, señaló que se recibieron 288 denuncias por hostigamiento sexual y 59 por abuso sexual. En la mayoría de esos casos la persona hostigada era una mujer menor de edad, y quien hostigaba o abusó sexualmente fueron hombres mayores de edad, principalmente que laboraban como docentes, aunque también hubo casos de directores (también de conserjes y guardas de seguridad). (Fernández, 2017)

Pero la violencia basada en el género también afecta a los hombres, particularmente a los que no cumplen con los patrones culturales de lo que es “ser hombre”, dejándolos también ser un flanco fácil para situaciones de violencia, que en los centros educativos se refleja en el bullying (UNESCO, 2022).

Además, la noción de género ha ido evolucionando pasando de una concepción binaria y heteronormativa, a ser concebida más como un espectro, dentro de éste quienes no cumplen con los patrones y roles de esta visión también son víctimas de violencia y discriminación, entrando aquí todos los estudiantes LGBTIQ+ (Brussino y McBrien. 2022).

En síntesis, los estudios demuestran que los estereotipos de género afectan de manera importante la forma en que los niños, niñas, adolescentes y personas jóvenes desarrollan sus identidades y la manera en que definen e intentan alcanzar sus aspiraciones educativas y profesionales. De ahí que, trabajar en su eliminación es fundamental para lograr la igualdad de género de las sociedades (OECD, 2022).

El reconocimiento de la desigualdad de género en el sistema educativo

Para la eliminación de los estereotipos y las brechas de género se requiere el reconocimiento de que éstos existen. Por ello es importante plantear el concepto de equidad el cual se entiende como “(...) el acceso y resultado justo e igualitario de mujeres y hombres al uso, control y beneficio de los bienes y servicios de la sociedad para el desarrollo individual y colectivo. (INAMU, 2014: 35). Promover la equidad es fundamental para lograr alcanzar la igualdad, que finalmente es la situación a la que se aspira llegar.

Una forma de hacerlo es mediante acciones afirmativas dirigidas a eliminar los estereotipos y las brechas. Ahora bien, dentro del ámbito de la educación ello implica, entre otros aspectos, procurar que el currículo reconozca su existencia y la de las desigualdades y busque eliminarlas.

Es importante mencionar que cuando se habla de currículo se hace referencia a los dos existentes. El currículo formal, que se vincula directamente con el desarrollo de los aprendizajes definidos oficialmente.

Pero también, el currículo oculto de género el cual refiere (...) al mundo de significados, expresiones, valoraciones, actitudes y creencias respecto a las mujeres y los hombres que se transmite y aprende en la vida cotidiana del centro educativo; en la relación entre estudiantes, la relación con los y las docentes y las autoridades educativas, el lenguaje que se utiliza, la participación de niñas y niños en las actividades escolares del aula y fuera de ella, los ejemplos didácticos que desarrollan, las ilustraciones en los libros de texto y las decoraciones del aula y la escuela, entre otros” (Ramírez, 2012 citado en INAMU, 2014: 17).

Es precisamente a través de este currículo que los actores de la comunidad educativa, entre los que se encuentra el personal docente, validan y reproducen los estereotipos de género. Incluso, a través del currículo oculto el personal educativo permea en la práctica el currículo formal (Mind the Gap, 2021).

Si este currículo oculto no se trabaja, los docentes pierden la oportunidad de ser realmente agentes de cambio y no sólo reproductores (muchas veces inconscientemente) de estereotipos de género (Delaney, 2022).

A continuación, se reseñan resultados de numerosas investigaciones que explican el impacto que puede tener este currículo oculto.

El impacto del currículo oculto

Los distintos actores de la comunidad educativa tienen sus propios sesgos de género que pueden reforzar los estereotipos y reproducirlos en las personas estudiantes. (Brussino y McBrien. 2022).

Las personas docentes no son la excepción. Éstas, muchas veces de forma inconsciente, conciben, y por ello interactúan, de modo diferente con sus estudiantes hombres y mujeres (Brussino y McBrien. 2022), vinculando estas acciones con ideas sobre las habilidades que se supone que cada sexo tiene, así como con las visiones que establecen tipos de inteligencia derivados de la condición biológica de ser hombre o ser mujer.

Numerosos estudios han mostrado que esto tiene efectos importantes en el desarrollo de las habilidades, en la relación con las asignaturas y en las aspiraciones profesionales de las mujeres y los hombres.

Por ejemplo, investigaciones han evidenciado que las expectativas que tienen las personas docentes de las capacidades de sus personas estudiantes son un elemento que puede predecir el logro académico de éstas. Ello en tanto que dichas expectativas se traducen en interacciones y prácticas de enseñanza diferenciadas en las aulas. Particularmente se observa sobre las matemáticas, respecto de las cuales se percibe que las mujeres tienen menores probabilidades de ser hábiles (Espinoza y Taut, 2016).

En esa misma línea, un estudio con docentes de primaria de Alemania (Tiedemann, 2000 citado por Espinoza y Taut, 2016) encontró que entre sus creencias se encuentran que el razonamiento

lógico en las niñas que tienen un rendimiento promedio en matemáticas es menor al de los niños en ese mismo nivel. Además, perciben que ellas deben esforzarse más para obtener el nivel de rendimiento que tienen y que las matemáticas les resultan más difíciles (Espinoza y Taut, 2016).

Por su parte, una investigación en Chile (Martínez, 2015 citado en Espinoza y Taut, 2016), concluyó de forma similar que el personal docente encuestado tenía expectativas más bajas sobre el rendimiento académico futuro de las niñas en matemáticas que el de los niños. Además, consideran que cuando ellas tienen éxitos en estas asignaturas esto se debe a causas externas y que cuando fracasan, ello se deriva de causas internas como el hecho de que tienen menor habilidad. Por el contrario, en el caso de los hombres, consideran que las causas internas explican sus logros y que las externas son las que definen sus fracasos en matemáticas (Martínez, 2015 citado en Espinoza y Taut, 2016). Similares resultados se obtuvieron en un estudio realizado en Estados Unidos (Espinoza y Taut, 2016).

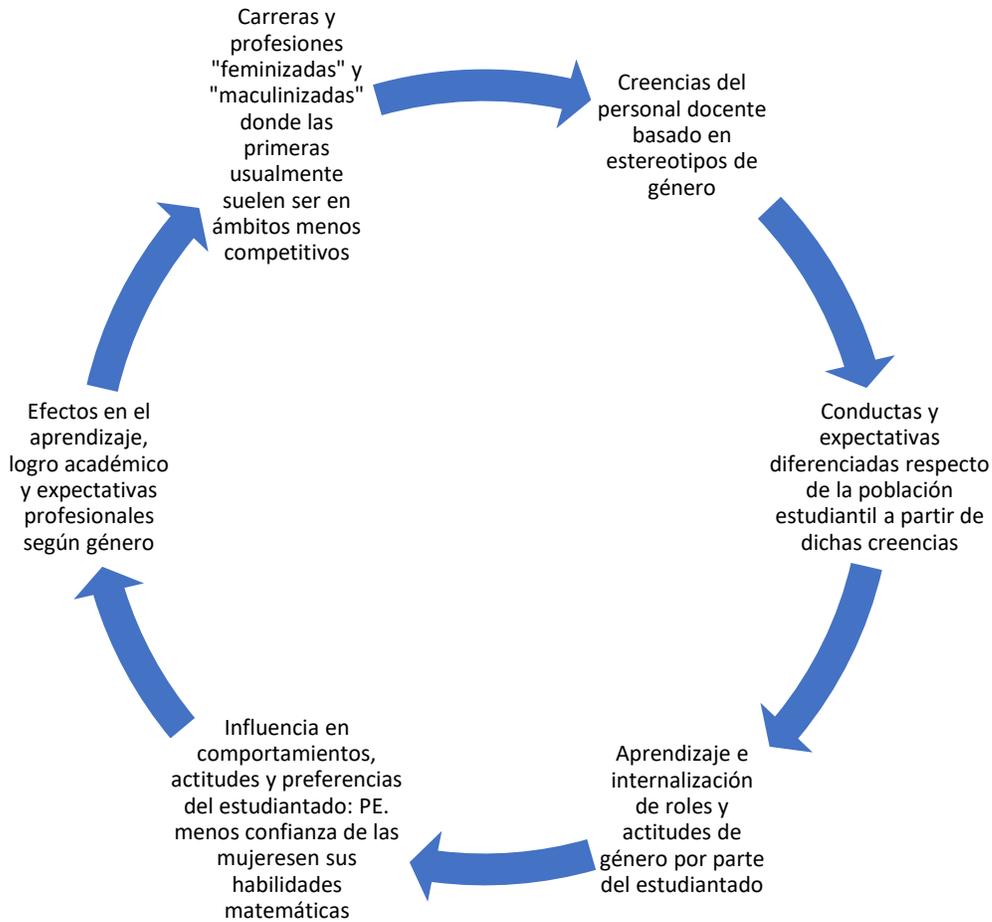
En Costa Rica, el Instituto de Investigaciones Psicológicas ha desarrollado investigaciones para analizar las creencias sexistas y los estereotipos de género y la forma en que impactan en el desempeño académico a través de sus efectos sobre la autoeficacia (Smith, 2022)

Todo lo anterior apunta a la constatación de que las prácticas pedagógicas no son neutras (Espinoza y Taut, 2016). Las percepciones del profesorado, que han sido reiteradas en múltiples estudios, trascienden el ámbito de lo perceptivo y se traducen en comportamientos diferenciados, que legitiman, y ayudan a reproducir en las personas estudiantes, percepciones y acciones que validan estos estereotipos, lo cual al final termina siendo un círculo vicioso de reproducción y validación de éstos, o, como lo llama Barberá citado por Espinoza y Taut (2016), “una profecía auto cumplida”.

En el siguiente diagrama se puede observar una aproximación a la forma en que los distintos estudios concluyen que funciona este proceso vicioso. Es importante reiterar que, como se dijo anteriormente, el personal docente no es el único actor social o educativo que influye en el desarrollo de habilidades de las personas estudiantes según género, sin embargo, sí son uno de los más importantes a nivel de centro educativo, y este es el ámbito de estudio de la presente investigación.

Diagrama 1

Círculo vicioso de los estereotipos de género en la educación



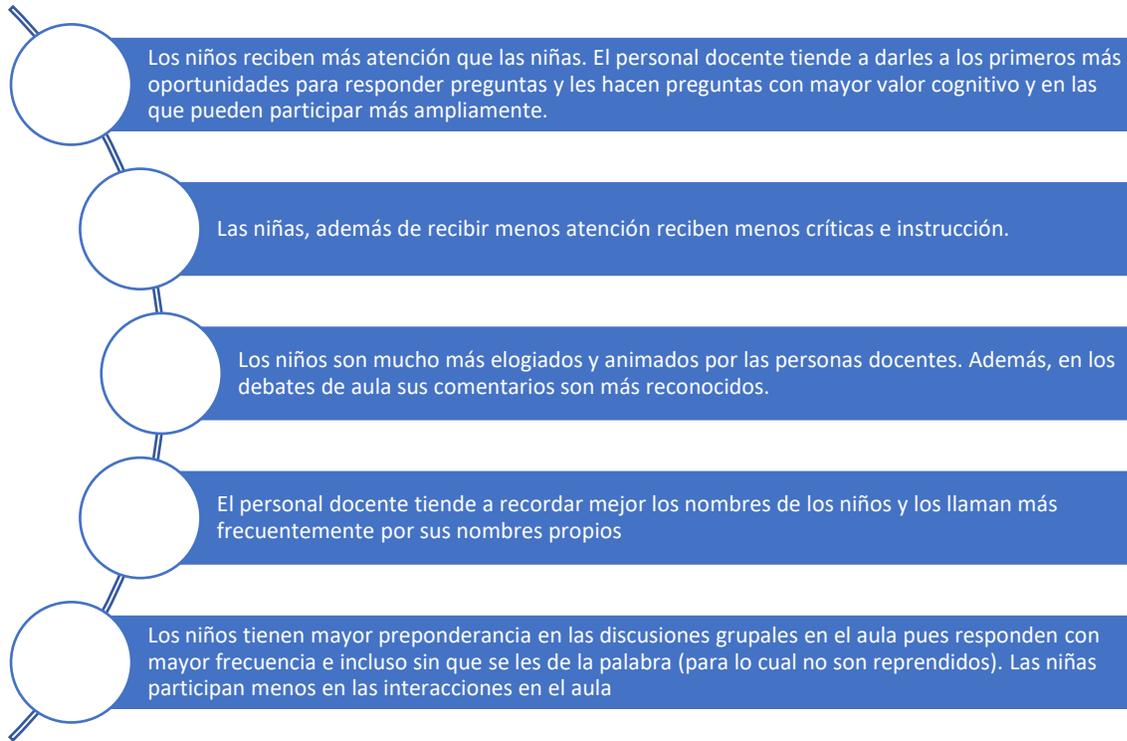
Fuente: Elaboración propia a partir de estudios citados en Espinoza y Taut, 2016.

Estereotipos de género más comunes en el campo educativo

Un meta-análisis de 81 estudios sobre diferencias de género en las interacciones entre docentes y estudiantes, en primaria y secundaria en distintas asignaturas; así como múltiples investigaciones analizadas por la OECD (Brussino y McBrien. 2022) y por Mind The Gap (2021), han llegado a conclusiones similares respecto al tipo de actitudes que tienen las personas docentes hacia los hombres y las mujeres a la hora de impartir sus lecciones e interactuar con éstos y éstas. A saber:

Diagrama 2

Actitudes de las personas docentes hacia estudiantes mujeres y hombres



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, una encuesta realizada en Quebec encontró que la mayoría de las personas docentes consideraban que los hombres y las mujeres tienen diferentes estilos de aprendizaje académico y que el cerebro de los hombres y el de las mujeres funciona de manera diferente. Por ejemplo, que por naturaleza los estudiantes hombres prefieren actividades académicas más técnicas o de matemáticas y que requieren de mayor actividad física. Mientras que las estudiantes mujeres son naturalmente más disciplinadas. Como consecuencia de estas percepciones, las personas estudiantes reciben experiencias educativas diferenciadas en las aulas producto de su sexo, en las cuáles el profesorado tiene mayores expectativas de los hombres en las materias STEM. (Brussino y McBrien, 2022).

Los efectos de estas percepciones con sesgos de género influyen también en los procesos evaluativos. Numerosos estudios han mostrado que las personas docentes tienden a calificar con puntajes más altos a los hombres, respecto de las mujeres, en sus habilidades matemáticas, ello a pesar de que ambos muestren una habilidad similar de acuerdo a evaluaciones de desempeño objetivas (Brussino y McBrien, 2022).

Si bien hay estudios que no han encontrado diferencias en las interacciones de aula (Espinoza y Taut, 2016) lo cierto es que la bibliografía respecto a estudios que sí apuntan en esta dirección es bastante extensa.

Ahora bien, como se ha venido señalando las expectativas e interacciones diferenciadas según género en el aula tienen efectos sobre el desarrollo de las habilidades de las personas estudiantes. Existen numerosas investigaciones que señalan que uno de los efectos se da sobre la autopercepción de las mujeres respecto a sus propias habilidades en áreas como las matemáticas. Estos estudios muestran que existen “(...) diferencias de género en cuanto a la autovaloración de la inteligencia propia entre el alumnado, siendo las chicas quienes reiteradamente infravaloran su propia inteligencia en comparación con sus contrapartes masculinas” (Mind the Gap, 2021: 16).

Paralelo a estos estereotipos que desalientan a las mujeres a generar habilidades y desarrollarse en materias STEM, ocurre que éstas se ven animadas a desarrollar más sus habilidades emocionales, en contraposición con los hombres, Mind the Gap (2021) hace referencia a un estudio que concluyó que “(...) las chicas muestran emociones más positivas y también más íntimas (tristeza, ansiedad, simpatía), mientras que los chicos son más dados a exteriorizar emociones como la ira. Las diferencias de género en torno a las emociones positivas se van acentuando con el crecimiento, pues en la mediana infancia las chicas ya muestran más emociones positivas que los chicos (...) (Chaplin, M.T., Aldao, A., 2012 citado en Mind the Gap, 2021).

Por último, a nivel de selección de desarrollo profesional, todo lo anterior termina por traducirse en sectores más masculinizados y otros más feminizados, siendo los primeros los que tienen mayores niveles de ocupación, mejores salarios y mejores condiciones salariales. A modo de ejemplo, a nivel internacional, un trabajo en el área STEM percibe dos tercios más de salario que un trabajo en un área no STEM (Näslund-Hadley, Emma et al, 2022). Según estadísticas de la Comunidad Europea, el 81% de las personas graduadas en áreas de tecnologías de la información y comunicación son hombres y también lo son el 73% de graduados en ingenierías, ciencias industriales y la construcción. Por su parte, el 80% de las personas graduadas del área educativa son mujeres lo mismo que el 74% de quienes se graduaron de áreas de salud y bienestar social. (Mind the Gap, 2021)

Igualmente, en la región de América Latina las mujeres están significativamente subrepresentadas entre quienes se gradúan de tecnologías de la información, en ingenierías y en construcción (Näslund-Hadley, Emma et al, 2022).

Un estudio del BID analizó las percepciones e intenciones hacia las materias STEM de jóvenes entre 14 y 21 años en Belice, Colombia y Costa Rica. Los resultados apuntaron a tres principales desafíos en materia de brechas de género (Näslund-Hadley, Emma et al, 2022):

- Aunque la mayoría de las estudiantes disfrutaban de las materias STEM (62%), este disfrute en hombres es del 72%.

- Pese a que el porcentaje de disfrute podría considerarse alto, únicamente el 30% de las mujeres (frente al 58% de los hombres) mencionaron estar interesadas en estudiar alguna carrera STEM en la universidad. Un elemento que podría estar relacionado a este resultado pueden ser las altas expectativas de las mujeres de sufrir de discriminación en una de estas carreras (81% frente a un 67% de los hombres).
- Una importante cantidad de las mujeres cree que los rendimientos financieros son más altos en los campos que no son STEM (64% frente a 50% de los hombres).

De manera que, la menor afinidad con el área de las matemáticas, tiene implicaciones en la selección de carreras en estas áreas por parte de las mujeres, “(...) si bien las mujeres no están en desventaja académica con los hombres, diversas situaciones del entorno las llevan a desestimar sus habilidades y a desistir de elegir carreras relacionadas con esta área” (Meza, et al, 2021: 4).

En el caso específico de Costa Rica, un estudio realizado por Meza et al (2021) aplicado a 3.581 estudiantes, matriculados en el año 2018 en alguno de los cinco niveles de la educación secundaria oficial diurna, mostró que la percepción de las matemáticas como un área de dominio masculino es mayor en los estudiantes de séptimo y octavo año y también mayor en las zonas rurales. Esos resultados apuntan a que, con el paso de los años en el nivel de secundaria, afortunadamente la percepción de las matemáticas como un ámbito masculino se va disminuyendo.

Sin embargo, el mismo trabajo hace un llamado a que no puede dejarse de lado la llamada paradoja de “yo no puedo, pero nosotras sí podemos”. La misma implica que

“las chicas niegan el estereotipo, pero les cuesta identificarse personalmente con estas materias”. En otras palabras, el hecho de que las mujeres del estudio hayan indicado de manera mayoritaria una posición alejada de la visión de la matemática como dominio masculino no puede interpretarse ingenuamente como que están dispuestas a asumir acciones en esa disciplina o relacionadas con esta, porque, tal como señalan Rodríguez Méndez et al. (2012, p. 86), las mujeres jóvenes “no admiten la discriminación, pero se resisten a entrar en estos dominios disciplinares. Están convencidas de que las mujeres, como colectivo, son tan capaces como los hombres, pero personalmente no emprenden la carrera científico-tecnológica”. (Meza, et al, 2021: 11)

Es importante tener en cuenta que los estereotipos y sesgos de género en la educación no sólo afectan el desarrollo de las mujeres y sus habilidades. Los hombres estudiantes también se ven afectados por los estereotipos de género. Anteriormente se mencionó sobre el hecho de que éstos tienen menor capacidad de expresar emociones positivas.

Además, estudios sobre la educación en varones han mostrado que en muchos países son éstos quienes están más propensos a la repitencia y a obtener peores resultados académicos, especialmente en la secundaria. “Las normas de género y las expectativas ejercen un impacto en la motivación y el deseo de aprender de los varones. En muchos contextos, las actividades

escolares, así como algunas asignaturas se consideran contrarias a las expresiones de masculinidad por lo que su educación no es bien recibida entre los varones”. (UNESCO, 2022: 8)

Asimismo, la vulnerabilidad en la que se encuentran los hombres, relacionada con experimentar situaciones de acoso físico, siendo ellos usualmente los más propensos, repercute en sus niveles de asistencia e incluso en su exclusión escolar. “(...) a menudo son el blanco de esta violencia a causa de su orientación sexual, identidad y expresión de género real o percibida” (UNESCO, 2022: 8).

Esto refleja la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la educación pues las consecuencias son evidentes para todos los géneros. Incluso, análisis como los mencionados anteriormente apuntan a que en ocasiones el avance en los últimos años en el mejor rendimiento de las mujeres no se debería únicamente a una mejora en su situación, sino también a que la de los hombres ha venido empeorando (Delaney, 2022).

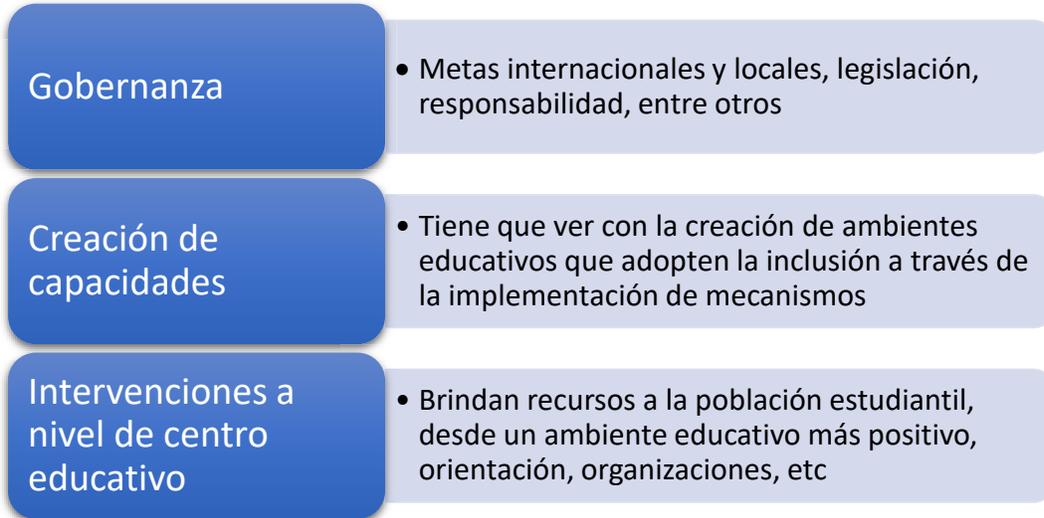
Acciones del sistema educativo formal para alcanzar sistemas educativos con enfoque de género

Como se ha venido mencionando, los estereotipos de género responden a patrones culturales muy arraigados en las sociedades patriarcales, es por ello que trabajar sobre las brechas de género en la educación requiere de acciones integrales que involucren a todo el sistema educativo.

En un estudio realizado por la OECD (Brussino y McBrien, 2022) se mencionan tres ámbitos clave para desarrollar políticas y acciones públicas dirigidas a eliminar los estereotipos de género en los sistemas educativos. Éstas son:

Diagrama 3

Ámbitos clave para desarrollar políticas públicas dirigidas a eliminar los estereotipos de género en los sistemas educativos



Fuente: Elaboración propia a partir de Brussino y McBrien, 2022.

Asimismo, se mencionan dos áreas más de política pública que son fundamentales: la asignación de recursos y el monitoreo y evaluación (Brussino y McBrienl, 2022).

A continuación, se presentan algunas de las acciones que ha venido desarrollando el país en esta materia, tomando como referencia los tres ámbitos destacados por Brussino y McBrienl (2022). Esto es de suma relevancia para el presente estudio pues permite conocer cuáles son las acciones que como país y sistema educativo se han planteado en la materia, a las cuáles deben responder las carreras de docencia en su rol de formar a quienes luego en las aulas tendrán la tarea de deconstrucción de estereotipos de género y construcción de condiciones más equitativas e igualitarias.

Gobernanza

La gobernanza en esta materia tiene que ver con las acciones vinculadas al desarrollo de normativas y políticas tanto a nivel nacional como internacional. También lo referente al currículum formal.

Normativa y políticas

En Costa Rica hay una amplia normativa internacional y nacional que respalda y promueve la igualdad y la equidad de género y la importancia de promoverla en el ámbito educativo. Algunos de los más importantes son (INAMU, 2014).

Diagrama 4

Normativa internacional que promueve la igualdad y equidad de género en la educación

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)	Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW (1979)	Convención sobre los Derechos del Niño (1989)	Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, 1995):
<ul style="list-style-type: none"> Establece el derecho a la educación elemental y fundamental, gratuita y obligatoria para todas las personas (Artículo 26). 	<ul style="list-style-type: none"> En su Artículo 10, inciso "c" señala que los Estados deben tomar medidas para asegurar la igualdad de derechos y eliminar la discriminación de las mujeres en la esfera de la educación, lo cual incluye "c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza" 	<ul style="list-style-type: none"> Contempla el derecho a la educación, mismo que debe ser libre de discriminación por, entre otros, el sexo 	<ul style="list-style-type: none"> Establece objetivos de asegurar la igualdad en el acceso a la educación y de establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios

Fuente: Elaboración propia a partir de INAMU, 2015.

A esta normativa internacional se suma la legislación nacional aprobada en esta materia. Entre las que se pueden mencionar:

Diagrama 5

Normativa y políticas a nivel nacional que promueven la igualdad y equidad de género en la educación

Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (1990)	Código de Niñez y Adolescencia (1998)	Política Nacional para la Igualdad y la Equidad de Género	Política Nacional para la Atención y la Prevención de la Violencia contra las Mujeres de todas las Edades Costa Rica
<p>Establece que los libros de texto, los programas educativos y los métodos de enseñanza deben contribuir y eliminar las prácticas discriminatorias de género</p>	<p>Consigna el derecho a la educación libre de discriminación</p>	<p>Establece acciones concretas en el ámbito de la educación</p>	<p>En su Eje 2 Promoción de masculinidades para la igualdad y la no violencia incluye acciones vinculadas con el ámbito de la educación</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de INAMU, 2014, INAMU, 2018a, INAMU, 2018b.

A la legislación internacional y nacional mencionada, se adicionan otros compromisos internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Particularmente en sus objetivos 4 “Educación de calidad” y 5 “Igualdad de género”, se establecen metas relacionados con la igualdad de oportunidades de las mujeres en el campo educativo y profesional.

Por su parte, a nivel del Ministerio de Educación Pública, a partir de la década de 1980 se incorporaron temáticas de género en sus acciones (proyectos, convenios, acciones estratégicas, comisiones, entre otras) (Vargas- Sandoval, 2021).

Durante la década de los noventa la Institución comenzó a impulsar el concepto de educación inclusiva, basada en el enfoque de los derechos humanos. Como parte de esa inclusividad se encuentra, entre otros la igualdad de género (Cruz, 2022).

Sin embargo, es a partir de la década de los 2000 en que los temas de género ya no se incluyen como transversales dentro de esfuerzos más amplios del Ministerio, y que se inician las acciones para que el objetivo de lograr la equidad en este ámbito se vea explicitado dentro del currículo (Cruz, 2022).

Es a partir de este periodo en donde se inician acciones en temas como la promoción del lenguaje inclusivo, y más adelante la reforma de algunos programas de estudio en el marco de la reforma curricular Ética, Estética y Ciudadanía. Particularmente se pueden destacar la Política de Sexualidad y Afectividad Integral aprobada en el 2001 y los Programas de Estudio de Estudios Sociales y Educación Cívica a partir del 2006. Asimismo, se inicia con la elaboración de los Programas de Educación para la afectividad y la sexualidad Integral (Cruz, 2022). En el marco de estos programas y de esta Política se trabaja el tema de equidad de género. Asimismo, en el 2007 se aprobó la Política de Equidad e Igualdad de Género del Ministerio de Educación Pública y su Plan de Acción.

En los años siguientes se crearon las comisiones necesarias para desarrollar las acciones que se sustentan en la Política para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG), y se inició con la ejecución de Programas dirigidos a fomentar la equidad de género en los centros educativos tales como el Programa Escuelas para el Cambio (sobre el cual se ampliará más adelante).

En el periodo 2014-2015 se creó la política “Educar para una nueva ciudadanía” y se construyó la fundamentación pedagógica para la nueva reforma curricular. En ambas se establece que “La Educación para una Nueva Ciudadanía tiene como prioridad la formación de personas críticas y creativas, que reconozcan y respeten las diferencias culturales, étnicas, de género, de orientación sexual y de religión” (MEP, 2015: 8).

Por último, más recientemente, la Política Educativa vigente, “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, establece como uno de sus principios clave la igualdad de género (CSE, 2017: 10). Además, hace un señalamiento específico respecto a que se realizarán acciones para promover la igualdad de género en el acceso a las áreas de educación técnica.

En la línea de desarrollar acciones afirmativas a favor de la igualdad y equidad de género, en 2015 se emitió la Declaración del Ministerio de Educación Pública como espacio libre de discriminación por orientación sexual e identidad de género. Asimismo, en el 2019 se lanzó la Estrategia de Educación STEAM cuyo objetivo es “Promover en los centros educativos el desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI en el estudiantado, desde un enfoque de género, para que exploren y valoren las áreas STEAM en sus proyectos vocacionales” (MEP, 8 de julio 2022). También se ejecutan las tareas acordadas en el marco del PLANNOVI sobre violencia contra las mujeres incluidas en Programas como “Convivir” y de prevención de la violencia con enfoque de género (Sequeira, 2022).

Todas las acciones enlistadas en esta sección demuestran que al menos en el campo político del Ministerio ha existido una aspiración dirigida hacia avanzar en la materia de igualdad de género que ha ido avanzando a lo largo de los años. Ahora bien, es importante mencionar que la efectividad de las medidas tomadas, así como la forma en que éstas se han traducido en acciones concretas, está fuera de los objetivos de este estudio.

Currículo formal y materiales didácticos

La existencia de estereotipos y sesgos de género en el currículo formal de los sistemas educativos es algo común, aún en los países más desarrollados. Debe recordarse que “El currículo es una construcción social que atribuye sentido y orientación a los contenidos de la escolaridad” (Faget, 2016: 181). De ahí que no sea de extrañar que en ellos se reproduzcan los mitos, estereotipos y sesgos de género de una sociedad. Tampoco otro tipo de sesgos y estereotipos.

El trabajar en este ámbito es muy importante. Entre las recomendaciones que se han realizado en el marco de la Cumbre de Transformación de la Educación de Naciones Unidas se menciona como una de las acciones para la transformación, el desarrollo de currículos y materiales didácticos que promuevan la equidad y que celebren la diversidad, lo cual incluye contrarrestar las normas, actitudes y prácticas de género estereotipadas y dañinas a través de lo que llama “educación género transformadora” (UN Transforming Education Summit, 2022).

El camino es amplio. Un estudio realizado por la UNESCO en el que se analizaron 110 marcos curriculares de 78 países mostró que los estereotipos y prejuicios de género aún persisten, particularmente en los libros de texto de matemáticas y ciencias, en donde las imágenes de mujeres están significativamente subrepresentadas. (UNESCO, 2019).

Del mismo modo, en asignaturas como historia, es usual que los protagonistas sean masculinos. “La perspectiva omnipresente es occidental, masculina, blanca y sin ningún tipo de discapacidad física ni intelectual, lo que sin embargo es presentado implícitamente como «lo normal»” personas con otras características quedan marginadas o simplemente no existen. (Mind the Gap, 2021: 24).

Esto es una situación muy desfavorable, pues el contar con currículos inclusivos, que reflejen las capacidades de las personas estudiantes, tomando en cuenta todo el espectro de género, puede

servir de modelaje al permitir que todas puedan verse reflejadas como modelos a seguir en matemáticas, ciencias, entre otras (OECD, 2022) Cabe mencionar que esta inclusividad dentro de los currículos no sólo debe hacerse en clave de género, sino que además desde una perspectiva interseccional.

Por otro lado, el análisis de la OECD (Brussino y McBrienl, 2022) muestra que la equidad de género está incluida como un objetivo del currículum en los sistemas educativos de países como Finlandia. Por su parte, en Suecia se incluye como objetivo explícito el desmantelamiento de los estereotipos de género.

En el caso de Costa Rica, como parte de las acciones anteriormente mencionadas se han visto avances en la incorporación de la importancia de la equidad e igualdad de género en algunos de los programas de estudio. Si bien es cierto, esta investigación no pretende hacer un análisis de contenido exhaustivo de los programas del Ministerio, a continuación, se mencionan que mayoritariamente contemplan estos temas de manera explícita.

Cuadro 1

Programas de estudio del MEP que contemplan de manera explícita la igualdad y equidad de género

Programa de estudios	Referencia a la igualdad y equidad de género
Educación Preescolar	<p>-En sus orientaciones generales menciona que “En ocasiones las diferencias que poseen los niños y las niñas por: pertenecer a otras culturas, a contextos caracterizados por carencias económicas y sociales, género, tener dificultades de aprendizaje, entre otros, han generado desigualdad de oportunidades, por lo que el personal docente debe gestionar los apoyos necesarios y brindar el acompañamiento que cada estudiante requiere para su desarrollo por medio de procesos educativos de calidad, derecho fundamental de toda persona” (MEP, 2014: 29-30)</p> <p>-En los contenidos curriculares conceptuales establece la identidad de género y en los procedimentales la “Comprensión de la equidad y la ejecución de acciones independientemente del género”.</p>
Ciencias I y II Ciclos	<p>-En el perfil de I Ciclo se menciona que se espera que la persona estudiante reconozca “(...) paulatinamente los deberes y responsabilidades propios y de las personas de su entorno, independientemente de su sexo, género, grupo étnico o religión (MEP, 2016: 32).</p> <p>-En el perfil de II Ciclo se señala que se espera que la persona estudiante reconozca los deberes y derechos propios de su edad, de forma responsable y crítica, rechazando y denunciando toda forma de discriminación y violencia (MEP, 2016: 32).</p>
Estudios Sociales y Educación Cívica para I y II Ciclo de	<p>-Define entre los valores, actitudes y prácticas que se incluyen en el Programa el “valor” de los derechos humanos; para lo cual establece entre las “actitudes” la búsqueda de la equidad de género; y, señala en las “prácticas” las acciones afirmativas hacia grupos discriminados.</p>

Programa de estudios	Referencia a la igualdad y equidad de género
Educación General Básica	
Estudios Sociales para Tercer Ciclo y Educación Diversificada	<p>-Señala que estudiar historia implica estudiar a aquellos grupos que históricamente fueron silenciados, entre los que se destaca a las mujeres y otros grupos más que anteriormente no eran estudiados en esta materia.</p> <p>-Menciona que una de las vías por medio de la cual los docentes de historia deben darles a los estudiantes las herramientas para emitir criterios y sostenerlos con evidencia histórica es: “Contemplar la multiplicidad de lugares de donde viene la información y la heterogeneidad de los grupos que en ella se representan o son silenciados: hombres, mujeres, etnias, clases ricas, clases medias, pobres, culturas, etc. Es fundamental subrayar la manera diferenciada en que los procesos históricos impactan esa variedad de actores y las relaciones de poder que median los vínculos de esos actores” (MEP, 2016b: 22)</p>
Educación Cívica para Tercer Ciclo y Educación Diversificada	<p>-En octavo año se establece como unidad de estudio para el segundo trimestre la siguiente: “Reconstruimos nuestras identidades de género para la equidad e igualdad”, su propósito “(...) la elaboración y aplicación de normas que le permitan al estudiantado, examinar y apoyar la construcción de su identidad de género con equidad, sobre bases éticas, estéticas y ciudadanas. Además, señala que “Se pretende que el estudiantado comprenda las desigualdades de género como construcciones sociales y que, por tanto, pueden ser modificadas”. (MEP, 2009: 90)</p> <p>-Entre los aprendizajes colectivos e individuales que se espera lograr está el “Reconocimiento de cómo la cultura condiciona los géneros, en especial las formas de socialización diferentes para hombres y mujeres, así como su impacto sobre cada persona del grupo.” (MEP, 2009: 90)</p>
Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral para III Ciclo	<p>-Incluye el enfoque de género como uno en los que se basa el Programa. En el perfil del estudiantado se menciona que se busca que el mismo “Interpreta de forma precisa y crítica las representaciones socioculturales presentes en su cotidianidad que influyen en la vivencia de la sexualidad de las personas, incluyendo los roles y estereotipos de género” (MEP, 2017: 22)</p> <p>-En octavo año se aborda el tema de la violencia basada en género.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

A los Programas mencionados en el Cuadro 1, se pueden sumar los Orientación, de Psicología y el de Educación para la Vida Cotidiana, así como también el de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral para Educación Diversificada, que también abordan temas de igualdad de género (Sequeira, 2022), sin embargo, no se toman en cuenta en este estudio pues no son impartidos por personas graduadas necesariamente de educación.

El Cuadro 1 muestra que, a nivel de currículo educativo hay asignaturas en las que de manera explícita se plantea el trabajo en torno a la equidad de género. Sin embargo, no pareciera ser una estrategia integral que busque transversalizar la perspectiva de género en todo el currículo educativo del sistema formal. Se trata más de esfuerzos puntuales en ciertas asignaturas y ciertos niveles.

Como resultado del ejercicio de análisis de los programas de estudio anteriormente mencionados se observa un aspecto de suma importancia para efectos de la presente investigación el cual tiene relación con el perfil de la persona docente que se espera los imparta. En el Cuadro 2 se muestra lo que cada uno de los Programas señala al respecto:

Cuadro 2

Aspectos del perfil docente de asignaturas del MEP que contemplan de manera explícita la igualdad y equidad de género

Programa de estudios	Referencia en el perfil docente a la igualdad y equidad de género
Educación Preescolar	Menciona como una de las orientaciones para la práctica docente que ésta “Demuestre consideración hacia el estudiantado y tenga presente que las diferencias entre ellos pueden ser por género, procedencia, identidad cultural, condición social, económica, entre otras y que todos tienen los mismos derechos. Esto significa que se deben ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos y a todas”. (MEP, 2014: 31)
Ciencias I y II Ciclos	Señala que quien imparte estas las lecciones en la Educación General Básica deben desarrollar habilidades en las cuales “Aprecia la diversidad e aspectos de género, étnicos, raciales y religiosos como parte de la interculturalidad en cada centro educativo y comunidad” (MEP, 2016: 35).
Estudios Sociales y Educación Cívica para todos los ciclos	No se hace mención explícita sobre orientaciones, o el perfil que debe tener las personas docentes para impartir los contenidos que se desarrollan en ellos.
Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral para III Ciclo	Entre las características con las que debe contar el personal docente se menciona: “2. Analiza de forma precisa y crítica las representaciones socioculturales presentes en la cotidianidad del ser humano, las cuales influyen en la vivencia de la sexualidad de las personas, incluyendo los roles y estereotipos de género. 3. Es capaz de explicar el significado de conceptos clave como sexo, género, identidad de género, expresiones de género, orientaciones sexuales y diversidad sexual”(MEP, 2017: 24)

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

El Cuadro 2 muestra que en algunos de los programas de estudio de la educación formal se establece que las personas docentes deben tener habilidades o conocimientos específicos en torno al tema de género.

Por último, respecto a los materiales didácticos, es claro que los mismos pueden promover la reproducción o eliminación de los estereotipos de género. Es por ello que, por ejemplo, el Consejo Europeo ha recomendado que los libros de texto y los materiales que utiliza el personal docente en todos los niveles sea evaluado para detectar la existencia de lenguaje sexista, ilustraciones y estereotipos de género (Brussino y McBrienl, 2022) En la región latinoamericana, en países como Chile, el Servicio Nacional de Mujeres y el Ministerio de Educación, desarrollaron una guía para que los editores de libros puedan prevenir y erradicar los estereotipos y sesgos de género en los libros de texto (Brussino y McBrienl, 2022).

En Costa Rica, en marzo de 2022 el MEP emitió los “Lineamientos para las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación Pública”, en los que se hace un llamado a que estas publicaciones deben utilizar un lenguaje inclusivo, que no sea discriminatorio por identidad de género, entre otros (MEP, 2022).

Construcción de capacidades

El ámbito de la construcción de capacidades tiene que ver con el desarrollo de medidas de concientización sobre estos temas y su importancia. Esto debe dirigirse al personal del centro educativo (particularmente al docente), pero además a las familias y a las mismas personas estudiantes. En este apartado sólo se hará referencia a las acciones vinculadas con las y los docentes.

En el segundo apartado se mostraron los resultados de estudios que muestran la forma en que los estereotipos de género de las personas docentes se reflejan en sus acciones hacia sus estudiantes, y que éstas a su vez influyen en la forma en que las personas estudiantes se relacionan con algunas asignaturas, e incluso con sus decisiones futuras respecto a sus estudios y profesiones.

El denominador común en las investigaciones desarrolladas en esta materia es que existe en general la percepción por parte del profesorado de que los hombres son naturalmente más hábiles que las mujeres en materias como matemáticas y ciencias.

A esas percepciones pueden sumarse otras existentes, que incluso trascienden el ámbito de lo educativo. Éstas se muestran en el Cuadro 3.

Cuadro 3
Estereotipos de género

Niños	Niñas
Son desordenados	Son ordenadas
Son descuidados	Son cuidadosas y limpias
Son ágiles y fuertes	Son sensibles y delicadas
Son extrovertidos y bulliciosos	Son tímidas y calladas

Fuente: Elaboración propia a partir de INAMU, 2005.

Todo lo anterior explica el porqué de la importancia de la construcción de capacidades para eliminar los estereotipos y brechas de género en el profesorado. En esa línea, el Instituto Europeo de la Igualdad de Género ha señalado que la mejor manera de transversalizar las cuestiones de género en los currículos educativos es a través del personal docente (Brussino y McBrien, 2022). Dicho Instituto señala que en muchos países de la Unión Europea aún no se han logrado aplicar los compromisos y recomendaciones que las políticas públicas y los gobiernos establecen en materia de igualdad de género. Uno de los problemas que llevan a ello es que “El profesorado y otros actores educativos no suelen contar con las herramientas adecuadas para deconstruir eficazmente los estereotipos de género, contrarrestando así las perjudiciales expectativas continuamente —y a menudo inconscientemente— generadas por los

familiares, pares, sistemas educativos, medios de comunicación, cultura religiosa y por la sociedad en general” (Mind the Gap, 2021: 6).

En esa misma línea apuntan algunas de las recomendaciones que se dieron en la Cumbre de Transformación de la Educación: “Empoderar a los maestros para empoderar a los alumnos. Apoyar el desarrollo profesional de los docentes y educadores para ofrecer una pedagogía inclusiva, centrada en el alumno y género transformadora, y garantizar tiempo y recursos de planificación adecuados” (Traducción propia UN Transforming Education Summit, 2022: 8).

Respecto a las medidas tomadas en este ámbito, el estudio promovido por la OECD (Brussino y McBrienl, 2022) muestra que países miembros de esta Organización han implementado diversas políticas y prácticas para preparar al personal docente y administrativo, e incluso a las personas estudiantes, para la promoción de la igualdad de género. Entre ellas se destacan programas que buscan brindar a las personas docentes las herramientas para abordar los sesgos conscientes e inconscientes de género. También se mencionan las capacitaciones y entrenamientos en esta materia.

En el caso del Ministerio de Educación Pública, se han hecho esfuerzos por capacitar al personal docente en algunas de estas temáticas. Particularmente se destacan los procesos de capacitación a docentes encargados de desarrollar los contenidos del Programa de Estudios de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, que incluso forma parte de una de las líneas de acción de la PIEG. También los esfuerzos de capacitación en torno al tema de prevención de la violencia contra las mujeres, como parte de las acciones que se desarrollan dentro del PLANNOVI. (Solís, 2022 y Sequeira, 2022). Una de las poblaciones meta en años anteriores han sido docentes de Ciencias, pues es en esta materia es donde se imparten temas vinculados con la violencia y violencia de género (Solís, 2022).

Cabe mencionar que algunos de estos esfuerzos responden también a llamados de atención de la Defensoría de los Habitantes en respuesta a las denuncias recibidas en temas de hostigamiento sexual, mencionados anteriormente. (Sequeira, 2022)

Sin embargo, estos procesos se refieren a acciones puntuales y no se encuentran enmarcados en una estrategia más integral del Ministerio por dismantelar los estereotipos de género y avanzar hacia la disminución de las brechas de este tipo en la educación. De hecho, en el Informe de seguimiento de la PIEG 2020, se menciona como uno de los desafíos la “Definición de una Estrategia Ministerial del Ministerio de Educación Pública para la promoción de la equidad e igualdad de género” (ST- PIEG, 2021: 14).

Además, pese a los esfuerzos realizados, no se puede decir que todas las personas docentes del Ministerio cuentan con las herramientas necesarias para abordar, y mucho menos eliminar los estereotipos de género propios, y de sus estudiantes. Al respecto cabe mencionar, a modo de referencia, que una investigación sobre el trabajo que realizaban los centros educativos en materia de género aplicó una encuesta telefónica a 66 instituciones de primaria del país, entre el 2009-2010; los resultados señalaron que más de la mitad de éstos abordaban al menos parcialmente temáticas relacionadas con la prevención de la violencia de género y la igualdad y equidad de género. Sin embargo, sólo el 36% manifestó haber recibido algún tipo de

capacitación en materia de género. (INAMU, 2014). Si bien es cierto, este estudio muestra datos muy antiguos, no existen razones documentadas para considerar que esto haya cambiado significativamente para la generalidad de docentes del MEP.

Lo anterior refuerza la relevancia respecto a que los temas de igualdad y equidad de género se desarrollen desde la formación inicial docente. Sin embargo, el Informe de la OECD destaca que son pocas las estrategias que se están desarrollando para trabajar directamente los estereotipos de género durante esta formación. Tomar medidas de este tipo es fundamental pues preparar a las personas docentes para que puedan ejercer una educación inclusiva es necesario para desarrollar ambientes de clase inclusivos. Más aún si se toma en cuenta que el trabajo para la promoción de la equidad e igualdad de género, y la eliminación de estereotipos y sesgos en los centros educativos, no sólo debe enfocarse en el personal docente, el liderazgo escolar a cargo de las personas directoras es fundamental también, y a ellos se deben sumar también las personas supervisoras, y otros miembros de la comunidad educativa (UNESCO, 2019), teniendo la mayoría de estos actores una formación en docencia.

Entre las acciones que se han implementado desde la formación docente, las intervenciones más usuales han sido las de incluir temas de diversidad e inclusión en el currículo. Ello principalmente a través de tres modos principales (Brussino, 2021):

- Cursos específicos en diversidad e inclusión (obligatorios u opcionales)
- Integrar el enfoque de forma transversal dentro de las disciplinas
- Actividades prácticas en donde se mezclan los contenidos teóricos y prácticos.

Cabe mencionar que, si bien es cierto trabajar desde la formación inicial es fundamental, debe tenerse en cuenta que la sensibilización y capacitación en temas de igualdad de género no sólo debe quedarse en esta etapa, pues la deconstrucción de los estereotipos de género son procesos de formación continua. (Brussino, 2021: 31-32). En esa línea, la UNESCO ha señalado que “Para que la igualdad de género sea efectiva y duradera, debe integrarse en los programas de formación docente, tanto inicial como permanente, de los correspondientes institutos” (UNESCO, 2019: 15).

En el caso de Costa Rica, la presente investigación busca conocer si existen o no iniciativas de este tipo dentro del currículum oficial de formación docente de la educación superior. De modo que más adelante en el documento se ahondará al respecto.

Intervenciones a nivel de centro educativo

El tercer ámbito de política pública mencionado por la OECD es el de las intervenciones a nivel de centro educativo, considerando que estos espacios tienen una fuerte influencia en la reproducción de los estereotipos de género (Brussino y McBrienl, 2022).

Una de las formas de hacerlo es a través de abordajes integrales de centro educativo. Algunos ejemplos son el de Escocia, que cuenta con dos guías de acción para primaria y secundaria dirigidas a mejorar la igualdad de género y desafiar los estereotipos de género. También el

Programa “Skolae” de Navarra, España. En general este tipo de intervenciones involucra a todos los actores de la comunidad educativa y muchas veces se desarrollan en asociación con Organizaciones No Gubernamentales u otros actores (Brussino y McBrienl, 2022).

En el caso de Costa Rica, puede mencionarse el Proyecto “Escuelas para la Igualdad y la Equidad de Género” que se ha implementado de forma articulada entre el MEP y el INAMU. Dicho Proyecto inició en una primera fase hasta el año 2009 como un “Sistema de Reconocimiento a Centros Educativos Promotores de Igualdad y Equidad de Género”, cuyo propósito era “(...) constituirse en un mecanismo que brindara un reconocimiento público y premiación a aquellos centros educativos que desarrollaban experiencias exitosas en la promoción e incorporación de prácticas género sensibles de igualdad y equidad entre mujeres y hombres (...) (INAMU, 2014: 21).

Luego del 2009, y tras un proceso de análisis y reflexión, se optó por transformar el Sistema de Reconocimientos a un Proyecto titulado “Escuelas para la Igualdad y la Equidad de Género”, cuyo objetivo es “(...) brindar herramientas conceptuales, metodológicas y operativas para que los centros educativos –que comprenden a un conjunto de personas sobre quienes recaen responsabilidades clave en el proceso educativo-formativo-, reflexionen, revisen, propongan y ejecuten acciones concretas a favor de la igualdad y equidad de género y en coherencia con los enfoques de derechos humanos y generacional” (INAMU, 2014: 26).

Dicho Proyecto se había venido desarrollando en algunas escuelas del país, y forma parte de las líneas de acción que el MEP ha incluido en la PIEG. Sin embargo, una evaluación realizada evidenció que el mismo no estaba siendo efectivo en la medida en que los resultados en los centros educativos intervenidos eran muy dispares. En algunos los logros eran muy evidentes, y en otros, eran prácticamente nulos (Sequeira, 2022).

Es así como, a partir de las recomendaciones de la evaluación, el MEP tomó la decisión que el Proyecto se incluyera dentro de una estrategia más amplia, optando por incorporarlo dentro del Programa Convivir. Actualmente se están retomando las acciones en esta dirección pues producto de la pandemia los avances habían sido más limitados. Incluso, la Secretaría Técnica de la PIEG ha hecho un llamado a considerar este Programa como parte de esta Estrategia Ministerial que ha señalado que se requiere, siendo esta una manera de “(...) asegurar su continuidad y velar por la transverzalización del enfoque de género en el accionar institucional (ST PIEG, 2021: 14).

Apuntes sobre la perspectiva de género en la educación superior en costa rica

Como se ha venido mencionando, la incorporación de la perspectiva de género en el currículo educativo de la educación superior, y particularmente de las carreras de educación, es fundamental para abordar los estereotipos y sesgos de género que se convierten en uno de los factores que influyen en el desarrollo de habilidades de las personas estudiantes y en sus aspiraciones profesionales a futuro.

En este sentido se requiere promover una docencia con perspectiva de género, la cual “(...) no es una docencia sobre las mujeres; es una docencia que considera el sexo y el género como variables analíticas y explicativas clave”. (AQU, 2019: 13) Significa tomar en consideración las características biológicas y sociales de los hombres y mujeres, y reconocer que existe una desigualdad.

El no tenerla es una forma de “ceguera de género” cuya consecuencia es el mantenimiento de las desigualdades y, por consiguiente, el no apoyar en el cierre de las brechas y en la transformación de las relaciones desiguales de género. (EIGE, 2016 citado en AQU, 2019)

Lo que se trata es que las personas docentes puedan “(...) fomentar la reflexión crítica, constructiva y responsable para identificar los estereotipos de género, las desigualdades y la discriminación de las mujeres y de las niñas a través de la historia, así como los factores que los sustentan y perpetúan; poner ejemplos y aplicar prácticas que promuevan la igualdad de mujeres y hombres en todos los ámbitos; aprender a reconocer el sexismo, ya sea implícito o explícito, en los discursos y prácticas de los centros escolares y de la universidad; utilizar metodologías activas y participativas para identificar los hechos cotidianos que sustentan la violencia de género; describir las aportaciones de las mujeres a la educación, explicar su ausencia en los libros de texto, las investigaciones o los espacios de toma de decisiones; y diseñar acciones orientadas a eliminar todo tipo de discriminación directa o indirecta hacia las mujeres. (AQU, 2019: 16).

Es decir, lo que se requiere es que las personas docentes cuenten con la formación y herramientas para abordar la preparación de los actores de la comunidad educativa en el reconocimiento y eliminación de los estereotipos de género y las actitudes sexistas. (UNESCO, 2015).

En Costa Rica, en el marco de la Política Nacional para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres 2018-2030, las universidades públicas han adquirido algunos compromisos para temas de igualdad de género los cuáles se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Compromisos adquiridos por las Universidades Públicas en el marco de la PIEG. Eje Cultura de los derechos por la Igualdad

Línea	Institución
1.1 Ejecución permanente de acciones de generación de capacidades, formación en igualdad de género y derechos humanos, dirigidas a público interno (personal institucional) y público externo (ciudadanía)	ITCR, UCR, UNA, UNED UTN
1.5 Desarrollo de buenas prácticas y experiencias novedosas para la modificación de malla curricular de carreras y la incorporación de enfoque de igualdad de género y derechos humanos	UTN, UNA, UNED
1.6 Estudios de brechas de género en matrícula, promoción y profesionalización de las mujeres, que contemplen capacitación a la comunidad educativa, como base para la incorporación de criterios de igualdad de género en sistema de acreditación de calidad de las carreras universitarias	SINAES, UNA, ITCR UTN, UCR, MICITT, INAMU
1.7 Generación de información y evidencia de calidad de las desigualdades y discriminaciones de las mujeres, que priorizan la Política Nacional para la Igualdad Efectiva, PIEG 2018 – 2030 y las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, en particular investigaciones cualitativas y cuantitativas con enfoque de interseccionalidad de género	UNA, UNED, UCR, UTN, INAMU

Fuente: INAMU, 2021.

Como puede observarse, al igual que en el caso del MEP, existen acciones que se realizan por parte de las Universidades en este campo. Sin embargo, la forma en que se enmarcan dentro de la visión institucional es variada. Más adelante se ahondará en el tema, dejando ver que en algunas universidades pueden destacarse estudios y acciones importantes para mejorar las brechas de género dentro del funcionariado de la universidad, pero no sobre el currículo de las carreras y la formación de las personas docentes en temas de género (Smith, 2022), mientras que en otras se están haciendo esfuerzos por incorporar la temática como eje transversal institucional.

Ahora bien, respecto a la línea de acción de la PIEG “1.5. Desarrollo de buenas prácticas y experiencias novedosas para la modificación de malla curricular de carreras y la incorporación de enfoque de igualdad de género y derechos humanos”, existen algunos avances, aunque aún muy aislados. En el análisis que realizó la Secretaría Técnica de la PIEG sobre la rendición de cuentas que han hecho las universidades públicas a esta línea en los últimos tres años (Cuadro 5) se puede observar que, pese a que hay algunos casos a destacar, lo que se ha avanzado hasta el momento responde más a acciones específicas en carreras y universidades específicas, y no al desarrollo de objetivo integral de la educación superior en su conjunto. Además, es de resaltar que únicamente en la Universidad Nacional se hace mención de alguna iniciativa por empezar a desarrollar una estrategia para transversalizar la perspectiva de género en las carreras de educación.

Cuadro 5

Resumen de acciones por año de la Línea de Acción 1.5 de la PIEG

Institución	2019	2020	2021
UNED	Se iniciaron reuniones con el Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes con el fin de iniciar un proceso de transformación curricular.	Proceso suspendido por cambio en la coordinación y atención a necesidades curriculares producto de la pandemia del COVID-19.	Se construyó una nueva Unidad Didáctica " Derechos Humanos y Género", para la Cátedra de Trabajo Social de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (en revisión al momento del reporte)
UTN	<ul style="list-style-type: none"> -Rediseño de planes de estudio (Medicina Veterinaria, Ingeniería en Ciencias Forestales y Vida Silvestre, Ingeniería en Manejo del Recurso Hídrico y Diseño Gráfico -Implementación del curso Bioética y Derechos Humanos en el área de Formación Humanística; e inclusión de curso Perspectiva de género en Ingeniería en Manejo del Recurso Hídrico -Incorporación de los principios orientadores para la gestión académica -Implementación de la flexibilidad curricular como estrategia para promover una educación inclusiva. -Incorporación del lenguaje con enfoque de género en el rediseño de los planes de estudio. 	-Debido a la pandemia y al cambio de autoridades en la institución no fue posible avanzar en esta materia	<ul style="list-style-type: none"> -Diseño de curso -Aval de estrategia de incorporación de la igualdad de Vicerrectoría de Extensión y Acción Social
UNA	La PIEG-UNA, tiene por objetivo implementar las acciones necesarias para transversalizar el enfoque de género, DDHH y diversidades en el currículo de formación profesional de las carreras que se imparten en la UNA. Desde	<ul style="list-style-type: none"> -Se desarrollaron dos cursos dirigidos a personal docente sobre transversalización de la perspectiva de género en la docencia. -Se desarrolló un proceso de capacitación al personal de la Oficina de Diseño Curricular 	-Reuniones desarrolladas que dieron como resultado el documento de MCESCA e incorporación de las perspectivas de género, DDHH e interseccionalidad.

Institución	2019	2020	2021
el 2017 se vienen desarrollando acciones.	de la Vicerrectoría de Docencia para promover un currículo de formación profesional con la inclusión operativa de la perspectiva teórica de género.	-Reuniones interinstitucionales para la ejecución de una estrategia para transversalizar la perspectiva de género en los planes de estudio de las carreras de formación docente de la UNA.	-Curso sobre Mediación pedagógica para los aprendizajes, dirigido a personal del INAMU -Elaboración de guía para la inclusión de la perspectiva de género en los proyectos de extensión.

Nota: La UCR no cuenta con meta para esta acción, sin embargo, en el 2019 reportó contar con 9 cursos con perspectiva de género (Trabajo Social, Psicología, Sociología, Educación con énfasis en orientación; Maestría en Literatura Latinoamericana; Maestría en gerontología, Maestría en Ciencia de la Enfermería en Salud Mental); así como investigaciones y proyectos de Acción Social con perspectiva de género.

Fuente: Rojas, 2022b.

Por otro lado, un estudio que analizó algunos de los programas de estudio de formación de docentes de la Universidad de Costa Rica para conocer si éstos contemplaban la educación en valores y en derechos humanos, arrojó entre sus resultados que si bien, hay algunos contenidos de estas temáticas que se contemplan, los mismos se deben fortalecer. “Se establece la urgente necesidad de incluir contenidos específicos de valores y derechos humanos en la formación docente y de revisar los planes de estudios, ofrecer cursos específicos sobre derechos humanos en las carreras, capacitar a los docentes universitarios, transversalizar el currículo con el eje derechos humanos y valores, propiciar un mayor contacto del estudiantado con las diversas realidades mediante observaciones y prácticas y analizar las conductas propias sobre el tema” (Washburn et al, 2022: 31).

Esto es importante para efectos de esta investigación en la medida en que dentro de la educación en derechos humanos podría contemplarse la equidad e igualdad de género como una de sus manifestaciones. Sin embargo, por el contrario, el estudio mencionado apunta a que esto no estaría siendo posible en tanto que la misma formación en este enfoque ya es débil en los currículos de formación inicial.

Ahora bien, en diciembre de 2021 se lanzó el Marco Nacional de Cualificaciones de las Carreras de Educación de Costa Rica, el cual busca “ser una herramienta fundamental para promover la calidad en la formación, armonizar esta formación con los requerimientos del sector empleador nacional, además de brindar criterios para la contratación de los profesionales en educación y la evaluación formativa, entre otros aspectos”. Si bien en el mismo no se incluye el tema de género de forma explícita, sí se concibe dentro del enfoque de derechos humanos que el Marco incluye

como parte fundamental, velando porque el mismo se encuentre presente dentro de los resultados de aprendizaje de los cinco descriptores que contempla (Falla, 2022).

Lo anterior es un avance importante pues, alinearse a este Marco es un esfuerzo al que se espera que se vayan acercando las distintas carreras de educación. De hecho, como parte del proceso de entrevistas de esta investigación, las universidades que se encuentran en proceso de revisión y actualización de algunos de sus planes de estudio, hacen mención al hecho de que los mismos estarán alienados con este instrumento.

Ahora bien, siendo que los estereotipos y los sesgos de género responden a procesos interiorizados culturalmente que muchas veces las personas reproducen de manera inconsciente, surge la interrogante de si el abordarlo únicamente como parte del enfoque de derechos humanos es suficiente.

Análisis de planes de estudio de las carreras de educación

En este apartado se analizan los Planes de Estudio de algunas de las carreras de educación con el fin de identificar cursos o contenidos que trabajen con perspectiva de género, y particularmente sobre el tema de desarrollo de habilidades, nociones de inteligencia, sexismos y estereotipos en la educación.

Las carreras seleccionadas para alcanzar este objetivo fueron las de Educación Preescolar y Educación de I y II Ciclos, ambas por ser las que engloban la formación en primera infancia y educación primaria. Asimismo, se incluyeron las de Enseñanza de las Ciencias y Enseñanza de las Matemáticas por tratarse de disciplinas ejemplificadoras de las brechas de género en educación. Adicionalmente, se tomó en cuenta la Enseñanza de la Especialidad Técnica, pues ésta se considera relevante para los objetivos de este estudio ya que las especialidades de esta modalidad educativa también muestran importantes brechas de género.

En todos los casos se analizó el grado de bachillerato.

Respecto a los planes de estudio analizados, los mismos pertenecen a las cinco universidades públicas. A ellas se sumaron además cuatro universidades privadas, elegidas en función de la cantidad de personas que graduaron en carreras de bachillerato de educación durante los años 2019 y 2020 (los más recientes de los que se tiene registro) y que tuvieran anuencia de participar en la investigación compartiendo sus planes de estudio para el análisis.

Un requisito adicional en la selección de las universidades es que éstas debían impartir por lo menos una de las carreras seleccionadas.

De modo que, en total se analizaron 20 programas de estudios, que se distribuyen tal como lo muestra el Cuadro 6. Adicionalmente, se incluyeron como parte de la investigación tres carreras que se imparten dentro de las universidades seleccionadas para las cuáles no fue posible

obtener el Plan de Estudios en el periodo de realización de la investigación, pero cuyo análisis se contempló dentro del espacio de entrevistas a profundidad que se mencionará más adelante.

Cuadro 6

Carreras de docencia analizadas

Universidad	Programas requeridos
UCR	Educación Preescolar
	Educación Primaria
	Enseñanza de las Ciencias Naturales
	Educación Matemática (Escuela de Matemática) a)
UNA	Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos
	Pedagogía con énfasis en educación preescolar y Primera Infancia
	Enseñanza de las Ciencias
UNED b)	Enseñanza de las Matemática
	Educación General Básica I y II Ciclos de la Educación General Básica
TEC	Educación Preescolar
UTN	Bachillerato en enseñanza de la matemática con entornos tecnológicos
UAM	Enseñanza de la Especialidad Técnica
	Ciencias de la educación Preescolar
	Ciencias de la educación con énfasis en matemática
	Enseñanza de las Ciencias Naturales
UCA	Ciencias de la educación con énfasis en I y II Ciclos
	Ciencias de la Educación Preescolar
	Ciencias de la Educación en I y II Ciclos
Universidad de las Ciencias y el Arte	Enseñanza de las Ciencias Naturales
	Educación con énfasis en I y II Ciclo
Universidad Latina de Costa Rica c)	Educación con énfasis en Preescolar c)
	Educación Preescolar
	Ciencias de la Educación con énfasis en I y II Ciclo

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

- En la Universidad de Costa Rica se contempló únicamente la carrera de Educación Matemática de la Escuela de Matemáticas pues la carrera de Enseñanza de la Matemática que imparte la Escuela de Formación Docente no cuenta con un Plan de Estudios sistematizado, y pese a la anuencia de dicha Escuela de sistematizar la información, no era posible contar con ella dentro del plazo de realización de este estudio. Además, para efectos del análisis que se hace en la investigación era necesario contar con los documentos completos.
- Si bien es cierto en la UNED se imparten las carreras de Enseñanza de las Matemáticas y Enseñanza de las Ciencias, no fue posible contar con los Planes de Estudio de estas carreras. En el caso de la de Enseñanza de la Matemática se recibió una síntesis de dicho Plan, sin

embargo, para efectos del análisis que se hace en la investigación era necesario contar con los documentos completos. Es por ello que no se incluyeron dentro del análisis.

- No fue posible contar con los planes de estudio de estas carreras dentro del plazo de realización de esta investigación, sin embargo, dada la anuencia de la Universidad por participar, sí fue posible realizar entrevistas en profundidad lo que permite que sean consideradas en parte del análisis de esta investigación.

El análisis de cada Plan de Estudios se realizó principalmente en tres secciones de estos documentos:

- Los objetivos de la carrera
- El perfil de la persona egresada
- El detalle de los Programas de cada asignatura

Adicionalmente se incluyeron algunas notas que hacen referencia al interés explícito por contar con una perspectiva de género y que se ubica en otra sección de los Planes de Estudio que no sea ninguna de las mencionadas anteriormente.

A continuación, se muestran los resultados de este análisis según cada ciclo educativo. Los mismos se dividieron en dos categorías. La primera refiere a aquellas menciones explícitas al tema de género, y/o particularmente al cierre de brechas de género en la educación, la eliminación de estereotipos de género o sexismos en la educación, o la promoción de habilidades con visión de equidad de género.

La segunda categoría tiene que ver con aquellas menciones más implícitas, que representan espacios en donde la perspectiva de género podría incluirse, teniendo presente que esto no necesariamente está ocurriendo, pues al no estar de forma explícita el tema, el mismo puede pasarse por alto. De modo que la identificación de este segundo grupo de contenidos no implica que el tema del género y su relación con la educación sean abordados, pero cuando menos representan eventualmente espacios en donde dicho análisis podría tener cabida.

Cabe mencionar que la información resultante de este proceso fue luego complementada con entrevistas a las personas directoras de las carreras de educación de las distintas universidades, sobre ello se profundizará más adelante.

Planes de estudio de Enseñanza de Preescolar

Los Planes de Estudio de Enseñanza de Preescolar analizados fueron los siguientes:

Cuadro 7

Planes de Estudio de Enseñanza de Preescolar analizados

Universidad	Nombre de la Carrera	Año
Universidad de Costa Rica	Bachillerato en Educación Preescolar	2017
Universidad Nacional	Bachillerato en Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia	2019
Universidad Estatal a Distancia	Bachillerato en Educación Preescolar	2021
UAM	Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar	1998
UCA	Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar	2019*
Universidad de las Ciencias y el Arte	No fue posible obtener el Plan de Estudios dentro del periodo de realización de la investigación.	
Universidad Latina de Costa Rica	No fue posible obtener el Plan de Estudios dentro del periodo de realización de la investigación.	

*Modificaciones aprobadas al Plan de 1995.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

En el Cuadro 8 se muestran las menciones explícitas al abordaje de género en los Planes de Estudio de Preescolar. Allí puede observarse que, en cuanto a los objetivos de la carrera, en ninguno se hace referencia al tema de género y/o al cierre de brechas.

Por otro lado, únicamente el perfil de la persona egresada de la carrera en la UNED hace referencia a que se adquieren conocimientos en materia de género, señalándolos como necesarios para lograr una pedagogía inclusiva.

En lo que corresponde a los cursos o sus contenidos, en el Cuadro 8 se muestra que únicamente la UNED cuenta con un curso donde explícitamente se estudia el tema de género. Sin embargo, debe mencionarse que tanto esa casa de estudios, como la Universidad Nacional incluyeron como parte de sus ejes transversales al género y la equidad de género.

Por último, en el caso de la UCR, la UAM, la UCA y la Universidad de las Ciencias y el Arte, no fue posible encontrar alguna referencia explícita al respecto. Aunque, como se verá más adelante, en todas hay referencias a temáticas que podrían contener algún análisis con perspectiva de género.

Cuadro 8

Referencias o contenidos explícitos sobre el enfoque de género en los Planes de Estudio de Educación Preescolar

Universidad	Categorías	Descripción
UNED	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	Adquirir conocimientos básicos acerca de la familia, género y sociedad desde un enfoque inclusivo para un abordaje pedagógico
	Cursos o Contenidos	Curso: “Familia, género y sociedad” cuyo objetivo general es “Adquirir conocimientos básicos sobre las estructuras familiares, cambios, necesidades, retos, diversidad y complejidades que las caracterizan, aplicando el enfoque de género sensitivo dentro de un contexto interrelacionado con los procesos educativos” (p372). Entre sus contenidos temáticos destacan “La socialización como constructora y reproductora de relaciones desiguales entre hombres y mujeres” y “El uso incluyente y no sexista del lenguaje como medio de transformación social.”
	Otros señalamientos	Se establece como eje transversal la Equidad de género, y se incluye dentro de todos los programas de estudio de la carrera los siguientes objetivos en esta materia: -Sensibilizar sobre la importancia de implementar prácticas educativas que promuevan la igualdad y equidad de género. -Promover acciones educativas que contribuyan en la disminución y eliminación prácticas discriminatorias sin distinción de género
UNA	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Otros señalamientos	Señala que los Ejes Institucionales de la Universidad se incorporan en el desarrollo del Plan de Estudios de la Carrera. Entre ellos se encuentra el eje de “Género” especialmente en lo que concierne a la “(...) promoción y difusión de la igualdad y equidad de género, desde los diferentes cursos de la malla curricular, con lo cual se logre un perfil profesional con perspectiva de género desde una perspectiva humanista y de derechos humanos, como eje y tema transversal disponibles para el desarrollo de los cursos” (p100)
UCR	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
UAM	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
UCA	Cursos o contenidos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita

Universidad	Categorías	Descripción
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

Por otro lado, tal y como se muestra en el Cuadro 9, la Universidad de Costa Rica incorpora como parte de los objetivos de la carrera la formación de profesionales que puedan contribuir con transformaciones sociales dirigidas, entre otras, a lograr la equidad. Sin embargo, no se menciona explícitamente que se trate de la equidad de género.

Asimismo, esa casa de estudios y la Universidad Nacional mencionan en los perfiles de egreso la importancia de que la persona pedagoga llegue a tomar en cuenta los múltiples factores que inciden en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas (biológicos, psicológicos, socio-culturales, condiciones sociales, familiares, entre otras). Sin embargo, no se menciona de forma explícita que se espera que dentro de esta comprensión de la persona egresada se encuentren las diferencias según género y su impacto en el desarrollo de los aprendizajes.

Por su parte, respecto a los contenidos en los programas de estudio donde el enfoque de género podría encontrarse de forma implícita, el análisis evidenció que, en las seis universidades estudiadas con carreras de Preescolar, existen cursos o contenidos de sus cursos en donde el enfoque de género podría ser incluido como un factor más de análisis. Se tratan de cursos que estudian los procesos de socialización, la neurociencia y el estudio de los factores sociales en los procesos de aprendizaje. Asimismo, hay algunos en donde se estudia el enfoque de derechos humanos (Para más detalle ver anexos).

Cuadro 9

Referencias o contenidos implícitos que podrían incorporar el enfoque de género en los Planes de Estudio de Educación Preescolar

Universidad	Perfil de egreso	Presencia de contenidos en cursos que podrían incluir el enfoque de género
UCR	Objetivos	Formar profesionales que contribuyan con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, la justicia social, la equidad, el desarrollo integral y la libertad plena
	Perfil de egreso	-Conocer cómo aprenden las personas y el niño (a) en particular, desde las perspectivas biológica, psicológica, socio-cultural, neurocientífica, emocional (p52) -Comprender que la educación es una práctica social y política que contribuye a la reproducción de la sociedad pero a la vez posibilita la transformación social neurocientífica, emocional (p51)
	Contenidos en cursos	Sí
UNA	Objetivos	Formar pedagogos reflexivos, mediadores y motivadores del desarrollo integral y de los derechos de niños y niñas, que responden apropiadamente a las condiciones familiares,

Universidad	Perfil de egreso	Presencia de contenidos en cursos que podrían incluir el enfoque de género
		comunitarias y sociales que afectan los procesos pedagógicos desde una perspectiva interdisciplinaria Demostrar dominio de los derechos del niño y la niña y el proceder en su promoción y protección (p141)
	Perfil de egreso	Evidenciará compromiso por promover el desarrollo y los derechos de cada uno de los niños y las niñas con quienes entra en contacto (p131)
	Contenidos en cursos	Sí
	Objetivos	No se menciona
UNED	Perfil de egreso	Los encontraron se clasificaron en el Cuadro 8
	Contenidos en cursos	Los encontraron se clasificaron en el Cuadro 8
	Objetivos	No se encontraron referencias a la temática
UAM	Perfil de egreso	No se encontraron referencias a la temática
	Contenidos en cursos	Sí
	Objetivos	No se encontraron referencias a la temática
UCA	Perfil de egreso	No se encontraron referencias a la temática
	Contenidos en cursos	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

Un aspecto particular de las carreras de Preescolar es que en casi todas las universidades (salvo en la UAM) se incluyen cursos que estudian las neurociencias, en donde se enseña sobre el funcionamiento y desarrollo del cerebro de los niños y niñas, e incluso su relación con el entorno y la pedagogía. El hecho de que el estudio del conocimiento de las personas en la primera infancia parta de bases científicas en la mayoría de las carreras de preescolar, llevaría a plantear la hipótesis respecto a que las personas profesionales en Educación Preescolar, formadas en estos planes de estudio, deberían tener un conocimiento al menos básico sobre el desarrollo cerebral y comprender que la idea de que los cerebros de los niños y las niñas son biológicamente diferentes, es un mito. Sin embargo, el hecho de que dentro del Plan de Estudios se incluya un Curso en esta materia no implica necesariamente que el componente de género sea uno de los contenidos, por lo que la comprobación de esa hipótesis quedaría fuera de este estudio.

Por otro lado, debe destacarse como positivo el hecho de que en la UNED y la UNA se establezcan explícitamente la equidad y el género como parte de sus ejes transversales. Más adelante se ahondará en el hecho de si en la realidad estos ejes se traducen en prácticas docentes que incluyan dentro de los distintos contenidos y ejercicios pedagógicos la perspectiva de género.

Asimismo, en el análisis realizado destaca la presencia de cursos de construcción del pensamiento lógico matemático en la primera infancia en todas las carreras. Resultaría provechoso si desde estos espacios se pudiese incluir la perspectiva de género. Sin embargo, al menos de modo explícito, ninguna Universidad lo incluye.

Por último, cabe mencionar que en todas las carreras analizadas se incorporan cursos o contenidos de cursos dirigidos a enseñar sobre la elaboración de recursos y materiales pedagógicos físicos y digitales. Pero en ninguno de ellos se menciona de modo explícito la enseñanza de algunos lineamientos para construir materiales con perspectiva de género (cuya importancia se menciona en el apartado sobre currículo formal y materiales didácticos).

Planes de estudios de la Enseñanza de la Educación en I y II Ciclos

En el caso de la enseñanza de la Educación en I y II Ciclos (primaria), se analizaron los planes de estudio que se muestran en el Cuadro 10.

Cuadro 10

Planes de estudio de Enseñanza de la Educación en I y II Ciclos analizados

Universidad	Carrera	Año
UCR	Educación Primaria	2014
UNA	Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica	2020
UNED	Educación General Básico I y II Ciclos	2019-2021
UAM	Ciencias de la Educación con énfasis en I y II Ciclos	1997
Universidad de las Ciencias y el Arte	Bachillerato en Educación con énfasis en I y II Ciclo	2000
Universidad Florencio del Castillo	Ciencias de la Educación en I y II Ciclos	2019
Universidad Latina de Costa Rica	No fue posible obtener el Plan de Estudios dentro del periodo de realización de la investigación	

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

En el caso de este nivel de enseñanza las referencias explícitas a incorporar la perspectiva de género son mayores a las de educación preescolar, sin embargo, no sucede en todas las universidades ni en todas las categorías de análisis.

Tal y como se muestra en el Cuadro 11, en lo que respecta a los objetivos de la carrera, tanto la UCR como la UNA incluyen la perspectiva de género. Sin embargo, en el caso de la Universidad de Costa Rica se incorpora más desde una visión de respeto, mientras que en la Universidad Nacional se hace una clara mención a la importancia de generar una visión integral de la pedagogía con perspectiva de género. Por su parte, la UNED incluye un objetivo más implícito (Cuadro 12) y en la UAM, la UCA y la Universidad de las Ciencias y el Arte no fue posible ubicar ninguna referencia al respecto.

En cuanto al perfil de la persona egresada, únicamente la Universidad Estatal a Distancia señala claramente que se espera que la persona que estudie en dicha carrera se egrese con las capacidades y aprendizajes que reconocen, desde el enfoque de género sensitivo, la existencia de elementos sociales y políticos que “(...) inciden en la construcción de estructuras y prácticas sociales, interrelacionadas con los procesos educativos. (UNED, 2021: 236)

En lo que respecta a los cursos o contenidos en los cursos, la UCR, la UNA, la UNED y la UCA tienen algunos de ellos que destacan explícitamente el tema de género. En la UCR y la UNED, particularmente vinculados con el estudio de cómo la diversidad (y entre ellas el género) influye en los procesos de aprendizaje. En la UNA y la UNED se hace mención del estudio de estigmas y roles de género que inciden en los procesos educativos. Por último, la UCA y la UNA, lo vinculan con temáticas de sexualidad y de grupos generacionales.

Cabe mencionar además que la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia establecen en estos planes de estudio la equidad de género como parte de sus ejes transversales buscando que la práctica pedagógica ayude a generar una mayor equidad.

Cuadro 11

Referencias o contenidos explícitos sobre el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de I y II Ciclo

Universidad	Categoría	Descripción
UCR*	Objetivos	Objetivo relativo a actitudes y valores: Suscitar la apertura por la diversidad cultural (tradiciones, costumbres, leyendas y valores) y el respeto hacia el género
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	Entre las áreas de conocimiento que define, se señala la “Atención a la diversidad, en cuanto a características culturales, demográficas, género, necesidades educativas, entre otras”, mencionando que la misma se estudiará en los cursos “Atención a la diversidad en la etapa escolar I y II”, “Educación Intercultural”, “La Enseñanza de la Comprensión Internacional y los Derechos Humanos” y Educación Rural y Escuela Unidocente”. Específicamente en el curso de “Educación Intercultural” se describe que se considerarán las diferencias “(...) en cuanto a lenguaje, creencias religiosas, ideología política, la estructura social, orientación y preferencia sexual, costumbres y tradiciones, entre otros, las cuales tienen implicaciones a nivel curricular y pedagógico para los y las docentes, quienes guían los procesos de aprendizaje” (UCR, 2014: 89).
	Otros señalamientos	Curso “Metodología en la Educación Primaria I y II”, se indica que analizarán la relación de las áreas instrumentales del campo escolar con la equidad y género, entre otras. Incluye como tema transversal el de la educación y equidad de género, e indican que para su operacionalización se deberá “(...) contemplar la implementación de una educación no sexista, que evite la transmisión de estereotipos y la desigualdad social de la mujer, así como la consideración de la existencia de los rasgos que determinan —lo masculino y —lo femenino” (p 74). Menciona que como parte del proyecto docencia de la carrera se iban a gestionar talleres con personal docente, administrativo y estudiantil,

Universidad	Categoría	Descripción
UNA		sobre “(...) las prácticas cotidianas que contribuyan en la consolidación de una cultura de equidad entre hombres y mujeres, así como una cultura de inclusión y tolerancia de la diversidad de toda índole”. (p 71)
	Objetivos	Generar metodologías innovadoras y espacios de aprendizaje que contribuyan a una visión integral de perspectiva de género, en el marco de un enfoque humanista y de derechos humanos
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	Curso “Desarrollo Integral en la Edad Escolar”, en la descripción menciona que “Será esencial tomar en cuenta los aspectos culturales y su impacto en el desarrollo, destacando aspectos de mandatos de género y estigmas en cada etapa” (p 131). Además, en los propósitos específicos se encuentra “Identifica los factores que inciden en el desarrollo humano, a nivel de género y estigmas y su impacto en el proceso de aprendizaje”. (p131)
	Otros señalamientos	Curso “Afectividad, sexualidad y calidad de vida” incluye como uno de sus propósitos específicos el detectar “(...) discriminatorias, de cualquier tipo, debido al género, etnia y clase social en las interacciones cotidianas y/o curriculares. (p 193)
UNED	Objetivos	Establece como uno de los ejes transversales la equidad de género y lo incluye en todos sus programas de estudio. Establece como uno de los objetivos de este eje “Despertar en las personas estudiantes el compromiso de convertirse en agentes activos del fomento de la igualdad la diversidad de géneros desde sus actuales y futuros espacios de actuación profesionales.”
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	Define entre las capacidades que se adquieren “Reconocer, de manera crítica y reflexiva desde el enfoque de género sensitivo, cómo los elementos sociales y políticos inciden en la construcción de estructuras y prácticas sociales, interrelacionadas con los procesos educativos. Y entre los resultados de aprendizaje: Identifica, desde el enfoque de género sensitivo, elementos sociales y políticos que requieren de una transformación personal y social como parte de los desafíos actuales de la profesión”
		Curso “Familia, Género y Sociedad”, tiene una Unidad temática que estudia la socialización como constructora y reproductora de relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Además, enseña sobre el lenguaje inclusivo. Curso “Psicología de la Niñez Intermedia y Adolescencia II”, tiene entre sus unidades temáticas la “Gestión docente en el desarrollo de la inteligencia emocional y de habilidades sociales en contexto educativo

Universidad	Categoría	Descripción
		en la adolescencia” y también “La diversidad en la adolescencia: étnica, sexual, género, barreras de aprendizaje, salud.”
	Otros señalamientos	Establece como uno de los ejes transversales la equidad de género para lo cual “(...) se propone desarrollar la toma de conciencia sobre los cambios procedimentales y estructurales que conlleva a la resistencia que ha tenido la igualdad entre los géneros y para fortalecer la convivencia en respeto entre hombres, mujeres y personas que no se identifican con los anteriores, reconoce que sus funciones son complementarias y no excluyentes” (p200-201). Además, en cuanto a la equidad de género señala que buscará “Despertar en las personas estudiantes el compromiso de convertirse en agentes activos del fomento de la igualdad la diversidad de géneros desde sus actuales y futuros espacios de actuación profesionales”. (p201)
	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
UCA	Cursos o contenidos	Curso “Principios de Orientación”, entre las unidades de estudio están la teoría de género vinculada al tema de la sexualidad Curso “Diseño Curricular” contiene una unidad temática denominada “Diseño curricular y nuevas generaciones” que tiene entre sus temáticas las familias, los roles de género, la educación y otros aspectos particulares de las distintas generaciones.
	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
UAM	Cursos o contenidos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
Universidad de las Ciencias y el Arte	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita

*Solo se incluye el análisis de Programas de Estudios que se incluyeron dentro del Rediseño del plan de estudios pues los cursos anteriores no estaban incluidos en el Documento que fue facilitado por la escuela.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

En lo que concierne a los contenidos más implícitos que podrían significar la introducción de la perspectiva de género, en el Cuadro 12 se muestra que, respecto a los objetivos de la carrera, en la UNED se destaca la educación inclusiva, la cual podría englobar el tema de la equidad de género. La UCR y la UNA incorporaron algunas referencias de forma explícita (Cuadro 11). La UAM, la UCA y la Universidad de las Ciencias y el Arte no incluyen ninguna referencia.

Sobre el perfil de la persona egresada, únicamente la UCR incluye un tema que puede incluir la perspectiva de género, que tiene que ver con que la persona graduada de esta carrera se espera que tome en cuenta los elementos que inciden en los procesos de aprendizajes, entre ellos los sociales y otros.

Por último, todas las universidades estudiadas para este nivel de enseñanza, salvo la Universidad de las Ciencias y el Arte, incorporan en sus Planes de Estudio cursos o contenidos que pueden incluir la perspectiva de género.

Cuadro 12

Referencias o contenidos implícitos que podrían incorporar el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de la Educación en I y II Ciclos

Universidad	Categoría	Descripción
UCR	Objetivos	Objetivos relativos a conocimientos: Conocer sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los factores que intervienen en estos (afectivos, intelectuales, psicomotores, sociales y otros).
	Perfil de la persona egresada	Conocimiento en: “Los procesos de aprendizaje y los factores que intervienen en estos (afectivos, intelectuales, psicomotores, sociales y otros)”. (p57)
	Contenidos en cursos	Las referencias que se encontraron se clasificaron en Cuadro 11
UNA	Objetivos	Las referencias que se encontraron se clasificaron en Cuadro 11
	Perfil de la persona egresada	Valoración de los aportes a la pedagogía de la lingüística, psicolingüística, sociolingüística y neuroeducación, y sus implicaciones en los procesos cognitivos.
	Contenidos en cursos	Sí
UNED	Objetivos de la carrera	Fortalecer la gestión de escenarios educativos inclusivos basados en saberes pedagógicos especializados para la promoción del aprendizaje, las habilidades y el desarrollo integral del estudiantado de la educación primaria
	Perfil de la persona egresada	Los que se encontraron se clasificaron en Cuadro 11
	Contenidos en cursos	Sí
UAM	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Perfil de la persona egresada	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Contenidos en cursos	Sí
UCA	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Perfil de la persona egresada	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Contenidos en cursos	Sí
	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia

Universidad	Categoría	Descripción
Universidad de las Ciencias y el Arte	Perfil de la persona egresada	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Contenidos en cursos	No fue posible encontrar ninguna referencia

Nota: Para mayor detalle ver Anexos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

En síntesis, en los Planes de Estudio de Enseñanza de la Educación en I y II Ciclos se observan referencias a la perspectiva de género, particularmente en los de la UCR, UNA y UNED que incluso lo mencionan como un eje transversal. Sin embargo, al igual que lo comentado respecto de la carrera de Educación Preescolar, el hecho de que se incluya como eje transversal a la equidad de género no necesariamente significa que a la hora de su implementación esto efectivamente esté sucediendo. Uno de los aspectos necesarios para ello es dotar a las personas formadoras de formadores de las herramientas para hacerlo. Sobre este tema la presente investigación profundiza de manera exploratoria por medio de una encuesta a formadores de formadores cuyos resultados se analizan más adelante.

Planes de estudio de Enseñanza de las Matemáticas

En el Cuadro 13 se muestran los Planes de Estudio que fueron analizados en el caso de la Enseñanza de las Matemáticas.

Cuadro 13

Planes de estudio de Enseñanza de las Matemáticas analizados

Universidad	Nombre de la Carrera	Año
UCR	Bachillerato en Educación Matemática	2015
UNA	Bachillerato en Enseñanza de la Matemática	2021
UAM	Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza de las Matemáticas	1998
TEC	Enseñanza de la Matemática con entornos tecnológicos	2017
UNED	No fue posible obtener el Plan de Estudios dentro del periodo de realización de la investigación	

En el caso de esta carrera, no fue posible ubicar ninguna referencia explícita al tema de equidad de género, el desarrollo de habilidades y/o el cierre de brechas de género en la educación como parte de los objetivos de las carreras o del perfil de las personas egresadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

Respecto de los cursos o contenidos de los cursos, en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Nacional se ubicó un curso en cada una donde, de forma explícita, se menciona que se enseñará sobre las diferencias de género y la equidad. Asimismo, en la Universidad Nacional el Plan de Estudios destaca el eje transversal de género, refiriéndose especialmente a la importancia de reconocer y respetar la diversidad y que se evite la discriminación por motivo de género, entre otros (Cuadro 14)

Cuadro 14

Referencias o contenidos explícitos sobre el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de Matemática

Universidad	Categoría	Cursos o contenidos de cursos
UCR	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	Curso “Psicología del Desarrollo Humano para Educación Matemática”, uno de sus objetivos es “Analizar temas de interés actual para la enseñanza de las matemáticas entre ellos la ansiedad, diferencias de género y desarrollo conceptual (p114)
UNA	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	Curso “Pedagogía de la diversidad” contiene un área temática denominada “Diversidad y educación” que incluye “aproximaciones conceptuales: equidad, diversidad, diferencia, libertad, tolerancia, igualdad, discriminación, inclusión, exclusión, justicia social, entre otros) aproximaciones antropológicas (lucha contra el sexismo, etnicismo) aproximaciones políticas (la desigualdad social como fuente de discriminación y falta de oportunidad; el patriarcalismo como herencia deshumanizante, las luchas políticas a favor de la equidad de género) (p162)
	Otros señalamientos	Se señala que el Plan de Estudios asume los ejes transversales institucionales entre los que está el género y establece que el mismo “(...) se visualiza a través del desarrollo de competencias generales y específicas que reconocen la diversidad y la multiculturalidad para la convivencia pacífica y respetuosa” (p69). Otro de estos ejes es el de la equidad, que consiste que “(...) todos los seres humanos tengan el mismo trato, que se desarrollen en igualdad de condiciones, sin distinción de género, raza, credo (...) (p69)
UAM	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

Con respecto a referencias más implícitas, que significan espacios donde podría incorporarse el enfoque de género (Cuadro 15), pueden destacarse los perfiles de egreso de la UCR y la UAM, los cuales incorporan el hecho de que se espera que las personas estudiantes tomen en cuenta los diversos factores que intervienen en el logro de los aprendizajes, así como el enfoque de derechos humanos.

Asimismo, las carreras de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional incluyen un par de cursos en los que se enseña la relación de factores sociales o culturales en los procesos educativos.

Cuadro 15

Referencias o contenidos implícitos que podrían incorporar el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de la Educación Matemática

Universidad	Perfil de egreso	Cursos o contenidos de cursos
UCR	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	Entre las habilidades se menciona: Gestiona en sus estudiantes la construcción del conocimiento moderando los diversos factores que intervienen en el logro de los aprendizajes y en la adquisición de las habilidades y destrezas matemáticas previamente definidas. Entre las actitudes se menciona: Muestra una actitud respetuosa hacia el estudiante, independientemente de su etnia, género, ideología, religión, estatus económico, orientación sexual, nacionalidad, posibilidades de aprendizaje o cualquier otra característica o condición del mismo.
	Contenidos en cursos	Sí
UNA	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Contenidos en cursos	Sí
TEC	Objetivos	En la misión de la carrera menciona que su formación está basada en una “perspectiva humanística y de compromiso con la equidad y el medio ambiente”.
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Contenidos en cursos	Sí
UAM	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia
	Perfil de egreso	Fortalece mediante su accionar docente el desarrollo y la promoción de los derechos humanos en el aula, centro educativo y contexto comunitario en general
	Contenidos en cursos	No

Nota: Para mayor detalle ver Anexos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

En síntesis, en la enseñanza de esta asignatura las referencias a prestar atención a las diferencias por género son menores que en las carreras de Preescolar y Enseñanza de I y II Ciclos. Sin embargo, destaca el hecho de que en la UCR y la UNA ya se incorporan algunos elementos. Lo mismo desde la UAM que incluye el estudio del enfoque de derechos humanos, cuya sombrilla engloba, entre otros, la equidad de género. Esto significa que, de gestionar cambios a favor de la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de las matemáticas, ya hay camino avanzado en algunas universidades.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que estas carreras incluyen algún contenido en sus cursos (o un curso completo) dedicado a la legislación en materia educativa. En lo que respecta al género, únicamente se incluye la Ley Contra el Hostigamiento Sexual. No se menciona en ningún caso aquella relacionada con los instrumentos reseñados en apartados anteriores de esta investigación.

Planes de estudio de Enseñanza de las Ciencias Naturales

En el Cuadro 16 se mencionan los Planes de Estudio que se analizaron en la carrera de la Enseñanza de las Ciencias Naturales.

Cuadro 16

Planes de estudio de Enseñanza de las Ciencias Naturales analizados

Universidad	Nombre de la Carrera	Año
UCR	Enseñanza de las Ciencias Naturales	2020
UNA	Enseñanza de las Ciencias	2017
UAM	Ciencias de la Educación con énfasis en la Enseñanza de las Ciencias Naturales	2022
UCA	Enseñanza de las Ciencias Naturales	2017
UNED	No fue posible obtener el Plan de Estudios dentro del periodo de realización de la investigación	

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

Como se muestra en el Cuadro 17, ninguno de los Planes de Estudio analizados incluye de forma explícita entre sus objetivos alguna referencia al tema de género. Sin embargo, la mayoría de las universidades cuyos planes de estudio se analizaron tienen referencias explícitas al mismo, esto se debe sobre todo al hecho de que las personas docentes de esta carrera que laboren en el III Ciclo de secundaria son quienes tienen a cargo desarrollar los contenidos del Programa de Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública.

Asimismo, en lo que concierne al perfil de egreso, solo la Universidad de Costa Rica y la Universidad Americana hacen mención a la relación de la persona graduada de esta carrera con el enfoque de derechos humanos y de equidad de género.

Por último, es importante mencionar que, en la UCR, la UNA y la UAM se menciona la consideración de la equidad de género como eje transversal de la carrera.

Cuadro 17

Referencias o contenidos explícitos sobre el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de Educación de las Ciencias Naturales

Universidad	Categoría	Descripción
UCR*	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de Egreso	Compromiso con la promoción de los Derechos Humanos y la equidad de género.
	Cursos o contenidos	Curso “Educación Sexual para Enseñanza de las Ciencias”, que se incorporó para que las personas estudiantes cuenten con la formación para poder impartir las lecciones de Afectividad y Sexualidad Integral en III Ciclo de la Educación General Básica.
	Otros señalamientos	Considera en sus ejes transversales el género. Para ello incluye el tema en cursos como el de educación sexual para la enseñanza de las ciencias.
UNA	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	Curso “Taller de Desarrollo Docente y Educación Sexual para el Aprendizaje de las Ciencias Naturales”, analiza temáticas relacionadas con la educación sexual, la equidad de género y la construcción social de la identidad de género.
	Otros señalamientos	En el Plan de estudios se menciona que se adoptan los ejes transversales institucionales, entre los que se encuentran la equidad y el género. Particularmente, respecto al eje de Género y Diversidad Cultural se señala que el mismo “(...) se trabaja en todas las actividades que se desarrollan en la carrera mediante el fortalecimiento de la convivencia armoniosa buscando igualdad de oportunidades y de expresión a todos los participantes, reconociendo y respetando la diversidad”
UAM	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	Entre las habilidades esperadas se señala “Distinguir los principales aspectos teóricos y filosóficos relacionados con la equidad de género, así como la importancia de generar equidad en las oportunidades, condiciones, y formas de trato en el contexto educativo” (p41)
	Cursos o contenidos	Curso “Educación para la Diversidad” entre sus objetivos específicos está “Distinguir los principales aspectos teóricos y filosóficos relacionados con la equidad de género, así como la importancia de generar equidad en las oportunidades, condiciones, y formas de trato en el contexto educativo”. (p41)
		Contiene el curso “Afectividad y sexualidad integral en la enseñanza de las ciencias naturales”

Universidad	Categoría	Descripción
	Otros señalamientos	Se menciona que la equidad de género como uno de los ejes transversales de la formación de los docentes de esta carrera
UCA	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita
	Cursos o contenidos	No fue posible encontrar ninguna referencia explícita

*Solo se incluye el análisis de Programas de Estudios que se describen dentro del Rediseño del plan de estudios, pues los cursos anteriores no estaban incluidos en el Documento que fue facilitado por la escuela.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

En lo que respecta a aquellas referencias más implícitas que podrían significar un espacio para la inclusión de la perspectiva de género, puede mencionarse que las mismas no se encontraron en ninguna de las universidades para el caso de los objetivos de la carrera ni en el perfil de egreso.

En cuanto a cursos, o contenidos de cursos, fue posible identificar algunos implícitos en todas las universidades, haciendo referencia a los factores que inciden en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades. También la relación con los derechos humanos.

Cuadro 18

Referencias o contenidos implícitos que podrían incorporar el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de la Educación de las Ciencias Naturales

Universidad	Categoría	Descripción
UCR	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Contenidos en cursos	Sí
UNA	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	Propiciar procesos de aprendizaje tomando en cuenta las estructuras mentales de sus educandos y considerando su entorno socio-cultural y geográfico
	Contenidos en cursos de género	Sí
UAM	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Contenidos en cursos	Sí
UCA	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Contenidos en cursos	Sí

*Solo se incluye el análisis de Programas de Estudios que se describen dentro del Rediseño del plan de estudios pues los cursos anteriores no estaban incluidos en el Documento que fue facilitado por la escuela.

Nota: Para más detalles ir a Anexos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio.

El análisis de las carreras de Enseñanza de las Matemáticas y Enseñanza de las Ciencias Naturales permite concluir que en éstas no tienen tanto peso los cursos relacionados con la comprensión de cómo se aprende y cómo se desarrollan las habilidades. En el caso de Educación Preescolar y de I y II Ciclos este peso es mayor.

Lo anterior implicó además que no se encontraran tantos espacios posibles para la inclusión de la perspectiva de género de manera explícita o implícita. En este sentido se ubicaron algunas referencias para prestar atención a la perspectiva de género, pero de cursos o contenidos más aislados en el caso de la Enseñanza de las Matemáticas, y vinculados al tema de la sexualidad en lo que corresponde a las carreras de Ciencias Naturales.

Plan de estudios de Enseñanza de la Educación Técnica

Esta es una carrera que se imparte únicamente en la Universidad Técnica Nacional. Al analizar el Plan de Estudios se pudo observar que en los objetivos de la carrera no se incluye de forma explícita o implícita la perspectiva de género.

En cuanto al perfil de egreso, se espera que en el campo actitudinal los egresados de la carrera puedan reflexionar y analizar “(...) cualquier forma de maltrato y discriminación (por razones de género, de apariencia física, de edad, de credo, de condición socioeconómica y de grupo cultural de origen o de pertenencia” (p25). Además, menciona que se espera que sea sensible a las condiciones sociales y culturales del entorno donde se es docente.

Respecto a los cursos o contenidos en los cursos, en el campo de las referencias explícitas se encuentra el curso de Psicología Educativa II, que entre sus contenidos de estudio se encuentra la unidad “Cognición y Aprendizaje”, dentro de la cual se estudia la variable género.

Por su parte, se identificaron los siguientes contenidos que, de manera implícita, podrían estar incluyendo (o eventualmente incluir) la perspectiva de género:

- Curso “Psicología educativa I”, incluye entre las unidades temáticas las teorías de aprendizaje y las teorías de la inteligencia.
- Curso “Introducción al Currículum”, entre sus unidades de estudio se encuentran los tipos de currículo, destacando entre ellos el currículo oculto.

Sobre la operacionalización de los planes de estudio

El análisis de Planes de Estudios de las carreras de Educación Preescolar, de Educación de I y II Ciclos, de Enseñanza de las Matemáticas, Enseñanza de las Ciencias Naturales y Enseñanza de la Educación Técnica permite observar que existen algunos indicios de avances en la consideración del tema de género en Planes de Estudio de formación inicial. Sin embargo, esto no se da de forma igual entre todas las universidades. Asimismo, el acercamiento más usual refiere a la importancia de considerar la igualdad de género y el respeto a la diversidad. En menor medida se evidenció el abordaje de la influencia del género como un factor que incide en el desarrollo de habilidades.

Destacan principalmente las universidades públicas (salvo el TEC) como las de mayor avance en la inclusión de la perspectiva de género, y entre ellas particularmente la UNA y la UNED que han asegurado que la temática sea incluida como parte de los ejes transversales de todas sus carreras.

Asimismo, en dichas universidades fue posible identificar algunos cursos que colocan de manera explícita el análisis del género como uno de los factores que obstaculizan o inciden en el desarrollo de los aprendizajes.

En la UCR este abordaje se evidenció de forma explícita en algunas carreras y en otras no.

Por su parte, en la UAM, se observa un esfuerzo por la inclusión del enfoque de derechos humanos. En el caso de la Universidad Florencio del Castillo fue posible identificar algunos cursos que consideran al género como uno de los factores que inciden sobre el desarrollo de los aprendizajes. En la Universidad de las Ciencias y el Arte se analizó un único Plan de Estudios en el cual no fue posible ubicar ninguna referencia al género.

Por otro lado, respecto de las carreras de Enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales, es posible observar que la tendencia ha sido la de optar por incluir este tipo de contenidos dentro de cursos más relacionados con la didáctica. No se encontró ningún curso, propio de la disciplina de matemática o de ciencias naturales, que incluya alguna referencia explícita o implícita al tema de género y a cómo éste es una variable para tomar en cuenta durante la práctica pedagógica.

Ahora bien, como resultado de este análisis surge la interrogante de si los contenidos encontrados son suficientes para asegurar que la perspectiva de género esté presente en estas carreras. El desafío en este caso no es menor. Como se ha venido mencionando, el hecho de que se incluya la temática como un eje transversal no significa que efectivamente esté presente en todos los cursos. Más aún, tampoco quiere decir que esté presente en la práctica de aula. Aquí al menos dos factores entran en juego. Por un lado, las personas que vayan a impartir estos cursos deben contar con los conocimientos y las capacidades para desarrollar estos contenidos en específico. Por otro lado, es importante que quienes imparten los diferentes cursos realmente conozcan que dentro de la concepción de la carrera se estableció el eje de género como uno transversal. De lo contrario, esa transversalidad se queda únicamente en el papel. Indagar de manera exploratoria sobre estos dos temas es parte de los objetivos de esta investigación.

Las entrevistas con las personas coordinadoras y/o directoras de las carreras de educación analizadas permiten comprender la manera en que éstas intentan asegurar (o no) que dentro de sus lecciones las personas docentes tengan en cuenta dicho enfoque. A continuación, se muestran los principales resultados según cada institución universitaria.

Universidad de Costa Rica

En la Universidad de Costa Rica, se analizaron los planes de estudio de dos Escuelas diferentes: la Escuela de Formación Docente y la Escuela de Matemática. A la primera pertenecen las carreras de Preescolar, Primaria y Enseñanza de las Ciencias Naturales. En la segunda se ubica la carrera de Educación Matemática.

Desde la Escuela de Formación Docente se menciona que existe un interés porque las personas docentes estén sensibilizadas respecto a la equidad de género, por ello coordinan todos los años espacios de capacitación con el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) de esa casa de estudios para todo el personal de la Escuela. El énfasis de estos procesos tiene que ver con el respeto, la no discriminación y temas más específicos como el de hostigamiento sexual (Gonzaga, 2022).

Cabe mencionar que estos procesos se dirigen a las personas docentes de la Escuela de Formación Inicial, aquellas que pertenecen a otras escuelas y que brindan cursos de servicio, por ejemplo, en temas disciplinares de matemáticas, biología, física o química; no se incorporan a estos espacios pues pertenecen a otras Unidades Académicas. Sin embargo, las personas docentes que opten por ingresar al Régimen Académico deben llevar un curso de Didáctica Universitaria en donde uno de los contenidos tiene que ver con la igualdad de género (Gonzaga, 2022).

Ahora bien, pese a que se reconoce que existe un interés, y a que, como se evidenció en el apartado anterior, las carreras incorporan el enfoque de género de forma explícita o implícita, no se cuenta con ningún mecanismo que asegure que en las estrategias metodológicas las personas docentes incluyan el enfoque de género a la hora de impartir sus lecciones y desarrollar los aprendizajes (Gonzaga, 2022).

Es decir, a las personas docentes se les entrega el Plan de Estudios para que tengan claridad del enmarque de su curso dentro de toda la carrera, y sus principios y fundamentos teóricos y epistemológicos. También, los programas de estudio que elabora cada docente son revisados por la Escuela para asegurar que los mismos estén acorde con lo que establece el Plan de Estudios. Sin embargo, la manera en que todo ello se lleve a la práctica queda a criterio de la persona docente (Gonzaga, 2022) La Escuela ha hecho algunos esfuerzos en temas de sensibilización, pero no tiene una estrategia concreta para asegurar que sus personas docentes cuenten con todas las herramientas y conocimientos para abordar los temas vinculados con desarrollo de habilidades y estereotipos de género en las aulas.

En cuanto a los materiales que se utilizan, la Universidad de Costa Rica ha establecido lineamientos para que en los programas de estudio las personas docentes incluyan bibliografía de autoría tanto de hombres como de mujeres. Asimismo, la Escuela de Formación Docente promueve que los materiales didácticos que se utilicen consideren la multiculturalidad y el género.

En síntesis, en el caso de la Universidad e Costa Rica, y particularmente de la Escuela de Formación Docente, si bien existe una intención desde un nivel teórico, a través de algunos de sus planes de estudio, de abordar la equidad de género, este abordaje se ha hecho principalmente desde la importancia de promover la igualdad y la no discriminación, pero sin enfatizar en el rol de las personas docentes, y de los espacios educativos, en el desarrollo de las habilidades de las personas estudiantes y en la reproducción de sesgos de género.

Asimismo, ese interés desde la fundamentación teórica no necesariamente se refleja en acciones concretas que garanticen que lo dispuesto en los Planes de Estudio en este tema se lleve verdaderamente a la práctica. Se han desarrollado algunas acciones, pero no existe una intención expresa y puntual al respecto. Asimismo, dentro de la Escuela de Formación Docente existen Departamentos y Secciones con sus propios objetivos e intereses lo que introduce variantes en el abordaje a estas temáticas (Gonzaga, 2022). Por ejemplo, cuando entró a regir el Plan de Estudios de I y II Ciclos se estableció el proyecto de gestionar la realización de talleres con el personal y las personas estudiantes sobre “(...) las prácticas cotidianas que contribuyan en la consolidación de una cultura de equidad entre hombres y mujeres, así como una cultura de inclusión y tolerancia de la diversidad de toda índole”. (UCR, 2014: 71). Sin embargo, esto surge del interés de este Departamento, y no es un objetivo de la Escuela en su conjunto, ni de la misma Universidad.

Por otro lado, en el caso de la Escuela de Matemática, allí se ubica la carrera de Educación Matemática. Desde su dirección se menciona que la misma se basa en la concepción de que las personas que se gradúen puedan enseñar la matemática combatiendo el hecho de que alrededor de ésta se ha construido un cierto filtro social que aleja y atemoriza a muchas personas de la disciplina. En este “filtro” influyen diversos factores, siendo el género uno de ellos (Arias, 2022). Es decir, el enfoque está en que la persona docente pueda empoderar y dar herramientas a las personas estudiantes para aprender la matemática (Arias, 2022).

Partiendo de ello, la carrera pretende tocar dentro de sus temáticas estos factores que influyen en la relación de las personas con las matemáticas, entre ellos de forma implícita dentro de algunos cursos se menciona el género. Sin embargo, de forma explícita no lo hace, aunque la Dirección afirma que en las discusiones entre docentes es una preocupación común (Arias, 2022).

Esto se traduce en que en los cursos se hace un llamado a que en el análisis sobre la historia y epistemología de la matemática se destaque el papel de las mujeres, asimismo que en la bibliografía se tome en cuenta autoras femeninas. También se hace un esfuerzo por asegurar que en su paso por la carrera las personas estudiantes reciban lecciones de docentes hombres y de mujeres, y que existe paridad en cuanto a la asignación de asistentes (Arias, 2022).

De modo que, en la carrera de Educación Matemática se incluye un interés por abordar el tema de género, así como otros, que influyen en la relación de las personas con la disciplina. Pese a ello, a nivel de formación, inducción o capacitación en esta temática específica, no existen acciones concretas. Se menciona que el tema de cómo abordar una situación en el aula sobre reproducción de estereotipos o sesgos de género ha sido discutido dentro de alguno de los

espacios de intercambio docentes, pero en respuesta a la inquietud específica de alguna persona sobre algún caso, más que como una temática elegida a tratar de previo (Arias, 2022).

Universidad Nacional

La Universidad Nacional tiene dentro de sus ejes transversales institucionales el del género y equidad. Esto explica en parte el que las carreras de Pedagogía con énfasis en educación preescolar y primera infancia, Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación, Enseñanza de las Ciencias y Enseñanza de la Matemática, lo incluyan dentro de sus Planes de Estudio. Esto es parte de lo que permite comprender el por qué esta casa de estudios es una de las que muestra con mayor claridad el interés directo por abordar el tema de género en la educación (Rojas y otras, 2022). Se trata entonces de interés general de la Universidad al que cada una de estas carreras se han adherido de forma clara.

En estos casos la decisión institucional ha sido la de optar por una transversalización del enfoque de género, lo que significa que la apuesta no es incluir solo un curso específico en donde se estudie este enfoque (Rojas y otras, 2022). Aunque, como se pudo ver en el apartado anterior, sí se encuentran algunos cursos que de forma directa abordan el tema.

A nivel de los programas de estudio, en el caso de las carreras de Preescolar y I y II Ciclos², los mismos son revisados a la luz de lo que establece el Plan de Estudios por lo que cada vez que se desarrolla un Programa de Curso el mismo es revisado por la División correspondiente que, entre otros aspectos, deberá asegurar que los ejes transversales, entre los que se encuentra el género, se tomen en cuenta (Rojas y otras, 2022). Esto en tanto que se han establecido una serie de criterios para la presentación de los programas de curso que se deben cumplir, entre los que se menciona la indicación de visualizar de forma explícita las áreas disciplinares y los ejes transversales del Plan de estudio y el modelo pedagógico. Esto incluso como parte de los compromisos que las carreras de educación básica han adquirido con el SINAES en sus procesos de acreditación (Rojas y otras, 2022).

Es decir, existe una clara intención a nivel de toda la universidad para la cual se han creado mecanismos en estas divisiones para asegurar que ese modelo pedagógico, y sus ejes transversales institucionales, se reproduzcan dentro de cada carrera y cada curso. Al menos desde el nivel de la concepción de cada Plan y Programa de Estudio. Asimismo, todo ello se vincula con la Política de Género de la Universidad (Rojas y otras, 2022).

En lo que respecta a la formación de las personas docentes en estas temáticas, se hace mención de una importante sensibilidad de las mismas en el tema, así como el hecho de que mucho del cuerpo docente de la División de Educación Básica tiene estudios de posgrado en ámbitos en donde se trabaja el enfoque de género (Rojas y otras, 2022). Sin embargo, al igual que en las otras universidades, no se han establecido procesos de sensibilización y capacitación formales desde las Direcciones, siendo que se trata más de decisiones particulares. Desde la Dirección se socializan los espacios que la Universidad, el Instituto de Estudios de la Mujer (IEM) o incluso

² Al momento de cierre de esta investigación no había sido posible coordinar una entrevista con la División de Educología, la cual está a cargo de las carreras de Enseñanza de las Ciencias y Enseñanza de la Matemática

entidades externas como el SINAES, desarrollan en la temática para que las personas interesadas puedan matricularse.

Cabe destacar que, en el caso de personas docentes nuevas, existe un proceso de inducción en el modelo pedagógico y la coordinación de cada carrera debe darle acompañamiento a esa persona para buscar asegurar que se cumpla con lo que se establece en el Plan de Estudios.

Lo anterior significa que, aunque existe algún acompañamiento, no se visualizan mecanismos claros para asegurar que lo que está establecido en los planes de estudio en materia de género se traduzca en prácticas del aula, esto en tanto que no se asegura que todo el personal docente cuente con las herramientas para abordar los estereotipos y sesgos de género propios, así como para brindarle a sus estudiantes las estrategias para poder hacer lo propio a nivel personal y dentro de sus aulas como futuras personas docentes.

Pese a lo anterior, se menciona que, como parte del eje práctico pedagógico propio de la universidad, y al que se adhiere la División de Educación Básica, se concibe que desde el primer curso de la carrera la persona estudiante se inserta en un espacio socioeducativo lo que requiere su constante reflexión crítica (Rojas y otras, 2022). En ese contexto se utiliza una estrategia de práctica- teoría- práctica, en la que las personas estudiantes van a diferentes espacios socioeducativos, observan las prácticas pedagógicas profundizan y toman conciencia en ciertos temas y luego los analizan a la luz de los contenidos de los aprendizajes teóricos de los cursos. De esta manera, como parte de los aspectos que se analizan y sobre los que se reflexiona se encuentran los estereotipos de género (Rojas y otras, 2022).

Universidad Estatal a Distancia

Las Carreras analizadas de la Universidad Estatal a Distancia son la de Preescolar y la de I y II Ciclos. Al respecto, lo primero que se puede observar es que el tema de la equidad de género se encuentra como eje transversal de ambas, con varios objetivos, entre los que destacan el que se sensibilice en la importancia de ejercer práctica educativa que promueva la igualdad y equidad de género, pero además en la promoción de acciones educativas dirigidas a disminuir las prácticas discriminatorias, sin distinción de género.

Esta transversalidad del enfoque de género no es única de estas carreras, si no que responde a un objetivo institucional. A nivel de la universidad, la equidad de género debe estar como parte de todos los programas de estudio.

Particularmente, en el caso de las carreras analizadas, al existir un eje transversal se espera que la promoción de la equidad e igualdad de género se encuentre de forma implícita en todos los programas de estudio, sin embargo, para reforzar esta intención, se ha incorporado explícitamente como parte del perfil de egreso de las personas estudiantes, así como también se materializa en cursos específicos que incorporan la temática (Madriz, 2022).

A nivel operativo, la institución cuenta con un curso de inducción dirigido a las personas tutoras nuevas, que es obligatorio y que incluye entre sus componentes el enfoque de género (Madriz, 2022). Asimismo, especialmente a partir de la oferta del Instituto de Género de la Universidad,

pero no agotándose en ella, las personas docentes pueden recibir procesos de capacitación y sensibilización, siendo, en la mayoría de los casos, espacios de participación voluntarios (Madriz, 2022).

Es decir, en la UNED existe una intención de que las personas docentes que se incorporan a la institución puedan sensibilizarse en los ejes institucionales y en lo que los planes de estudio desean plantear. Del mismo modo, se ofrecen procesos de formación continua, aunque éstos quedan a criterio de cada persona docente.

En cuanto a los materiales que se utilizan, que en el caso de esta institución resultan todavía más fundamentales pues se trata de un esquema de educación a distancia, no existe una normativa explícita sobre lineamientos que estipulen que se debe tomar en cuenta el enfoque de género (y cómo hacerlo), aunque al ser un eje transversal institucional, se supone que debe tenerse en cuenta (Madriz, 2022).

En el caso de la Escuela de Ciencias de la Educación, se busca que cada material que se elabore, o cada actividad que se realice, se haga teniendo en cuenta el enfoque de género y resguardando que se promueva la equidad e igualdad (Madriz, 2022).

Universidad Técnica Nacional

Dentro de la carrera de Enseñanza de la Educación Técnica fue posible encontrar algunos contenidos explícitos e implícitos a la variable de género, tanto desde la importancia de que no exista discriminación, entre otros, por motivos de género; pero también como parte de los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, desde la Dirección de la Carrera no existen líneas de trabajo vinculadas con la formación o sensibilización de las personas docentes en temas de género. Pese a que se considera que estas son temáticas que estas personas sí trabajan en sus aulas y que intentan hacerlo desde una visión de la igualdad y la inclusividad (Sequeira, 2022). Sin embargo, dado que no existe un requisito o lineamiento de formación en esta temática, no hay forma de asegurarlo.

Por su parte, a nivel de la Universidad, existen una serie de ofertas de cursos de capacitación para el personal docente. Entre los que son de matrícula voluntaria destaca “Enfoque de género, diversidad y derechos humanos en la mediación pedagógica” que se estaría impartiendo en el segundo semestre del 2022. En este tipo de cursos las personas docentes de cualquier carrera se matriculan en función de sus intereses particulares o por recomendación de la Dirección de Carrera. En el caso de la de Enseñanza de la Educación Técnica no ha existido de momento un acercamiento en particular (Sequeira, 2022).

Instituto Tecnológico de Costa Rica

En la Carrera de Enseñanza de la Matemática con Entornos Virtuales existen algunos cursos que de manera implícita abordan temas de equidad e inclusión entre los que se puede incluir el género.

No existen de forma explícita lineamientos o directrices dirigidos a que las personas docentes de la carrera aborden la enseñanza de las matemáticas con enfoque de género o que reciban algún tipo de capacitación o sensibilización en la materia. Tampoco hay lineamientos en esta línea para la elaboración de los programas de estudio (Sánchez, 2022).

Se menciona sin embargo que existe una intención de muchas de las personas docentes de realizar sus prácticas y materiales docentes de forma tal que no reproduzcan estereotipos o sesgos en materia de género (Sánchez, 2022). Sin embargo, al igual que las otras universidades, no se han desarrollado líneas de acción o mecanismos que aseguren, o al menos que promuevan, que esto realmente sea así a partir de procesos de sensibilización o de capacitación en materia de género y de herramientas para abordar en el aula los sesgos y estereotipos de género.

Cabe mencionar que, pese a lo anterior, en la Escuela de Matemática hay un grupo de personas investigadoras y docentes que han dedicado importantes esfuerzos en analizar el tema de la matemática y su relación con el género, particularmente la visión de la matemática como dominio masculino (por ejemplo, ver Meza y otros, 2021). Esto está permeando el interés de las personas estudiantes de la Carrera en la temática, pues se presentan casos en donde éstos y éstas llevan a sus observaciones de aula y a sus proyectos de graduación los hallazgos de este tipo de investigaciones, buscando ampliarlos y probarlos (Sánchez, 2022).

Universidad Americana

Desde la Escuela de Educación de la Universidad Americana se reconoce la importancia del enfoque de género en la educación y de que se promueva la equidad de género como un eje transversal de todos los cursos. Sin embargo, se tiene claridad respecto a que los cursos de sus carreras no contienen este enfoque (Quintero, 2022). Únicamente se menciona la carrera de Enseñanza de las Ciencias que incorpora algunas temáticas como respuesta a la inclusión del contenido de Educación para la Diversidad Afectividad y Sexualidad en el Programa de Estudios del MEP.

Se señala que las carreras analizadas están en proceso de rediseño pues las mismas tienen una vigencia de más de 20 años (con excepción de Enseñanza de las Ciencias). Dentro de los nuevos Planes se tiene la intención de sincronizar con lo estipulado en el Marco Nacional de Cualificaciones (Quintero, 2022). Cabe recordar que, como se mencionó anteriormente, en dicho marco el tema de la equidad de género se incluye dentro del enfoque de derechos humanos, y no como un elemento en sí mismo.

Además, dado que la promoción de la equidad de género y el cierre de brechas en este ámbito no se encuentra contenido dentro de los Planes de Estudio, dentro de los procesos de inducción que reciben las personas docentes de toda la universidad no se incluye esta temática.

Universidad Florencio del Castillo

Esta Universidad imparte las carreras de Educación Preescolar, Enseñanza de I y II Ciclos y Enseñanza de las Ciencias Naturales, en ninguna de ellas se encontraron contenidos explícitos sobre el enfoque de género, la promoción de la equidad, la eliminación de brechas o el desarrollo de habilidades. Esto coincide con lo que se indica desde la Dirección de la Escuela, en efecto

esta no es una temática que se aborde de forma explícita dentro de las carreras y hasta el momento no existe una intención directa de hacerlo (Chacón, 2022)

Al igual que en otras universidades, como el TEC y la UTN, se hizo mención al hecho de que de forma indirecta quienes imparten los cursos de la carrera tienen cierta cercanía con la promoción de la equidad de género, y especialmente con la no discriminación (Chacón, 2022). Sin embargo, no existen lineamientos ni acciones directas desde la Dirección, o desde la misma Universidad, que lo garanticen o que lo promuevan.

Tampoco existen lineamientos sobre la construcción de programas de estudio con enfoque de género o para el desarrollo de recursos y materiales didácticos.

Quienes ingresan como docentes a la Universidad reciben un proceso de inducción sobre el modelo pedagógico de la institución, pero el mismo no contiene algún eje sobre equidad de género (Chacón, 2022). Asimismo, las personas docentes de la Escuela tienen espacios periódicos de formación y reflexión. Hasta el momento, la sensibilización en temas de género no había sido un tema tratado, aunque hubo anuencia de incluirlo a futuro. (Chacón, 2022).

Por último, cabe mencionar que tanto la Carrera de Educación Preescolar, como la de Ciencias Naturales, se encuentran en proceso de actualización y rediseño. En ambas la intención es alinearse con el Marco Nacional de Cualificaciones de las Carreras de Educación (Chacón, 2022), el cual, como se ha venido mencionando, incorpora el tema de género como uno indirecto dentro del enfoque de derechos humanos.

Universidad de las Ciencias y el Arte

En la Universidad de las Ciencias y el Arte se imparten las carreras de Preescolar y I y II Ciclos. Para efectos de este estudio se analizó únicamente el Plan de Estudios de la misma. Sin embargo, en entrevista con la Dirección de la Escuela de Educación se profundizó en los contenidos de ambas, donde se mencionó que el tema de género no es contemplado en ninguna de las dos. Tampoco en cuanto a la inducción de las personas docentes de estas carreras (Vargas, 2022).

Se mencionó que, dado que la mayoría de las personas que imparten los cursos de estas carreras laboran también en el Ministerio de Educación Pública, las mismas se pueden ver beneficiadas por los espacios de capacitación en esta temática que se desarrollan desde esta instancia. Pese a ello, se reconoce que, a nivel de la formación de las carreras, no se aborda el tema de género.

Universidad Latina de Costa Rica

La Universidad Latina de Costa Rica cuenta con las Carreras de Preescolar y de Educación con Énfasis en I y II Ciclos, pese a que no fue posible analizar los planes de estudio de ambas carreras, sí pudo realizarse un acercamiento con autoridades de la Universidad desde donde se mencionó que de modo explícito el tema de género no se aborda en ninguna carrera (Ulate y Masís, 2022).

Encuesta a personas formadoras de formadores

Como parte de las acciones que realiza este estudio, se realizó una encuesta sobre concepciones de personas formadoras de formadores en temas de género y en el desarrollo de habilidades en personas estudiantes, se aplicó desde el 10 de octubre hasta el 4 de noviembre de 2022. Se recibieron un total de 238 respuestas válidas.

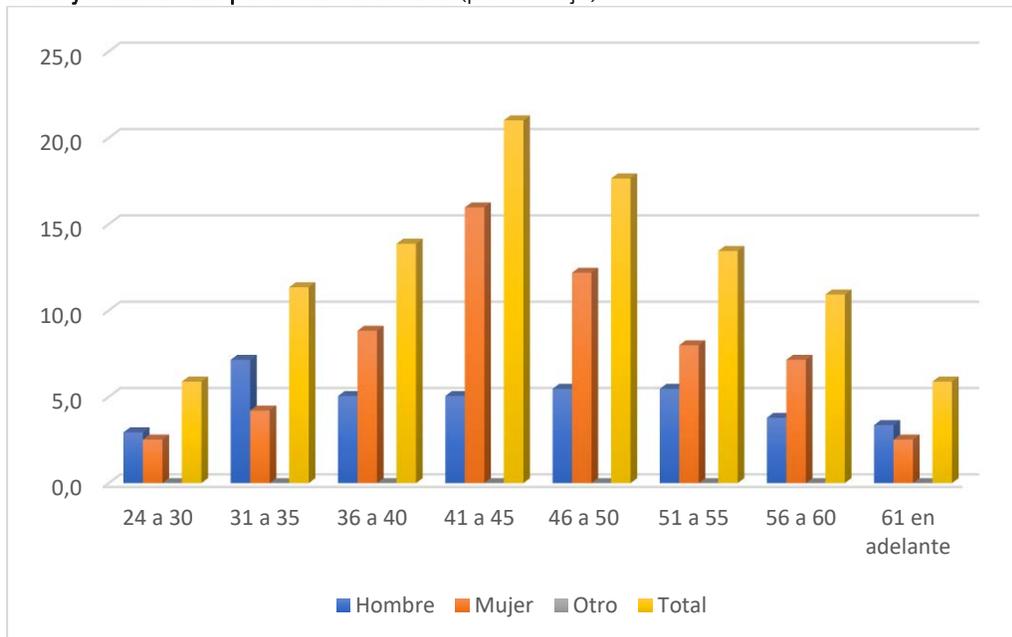
A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Perfil general

El 61% de quienes respondieron a la encuesta son mujeres y el 38% hombres. Una persona se autoidentificó como de “otro” género. Como se observa en el Gráfico 1, la mayor cantidad de participantes tenían entre los 41 a 50 años (38,6%). Asimismo, la mayor cantidad de mujeres que respondieron se encuentran en ese rango de edad (28%), mientras que en el caso de los hombres la mayoría se encuentra entre los 31 a 40 años (12%).

Gráfico 1

Sexo y edad de las personas docentes (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

En cuanto a la formación académica, la mayor parte de las personas encuestadas tienen formación en educación en I y II Ciclos, Preescolar, otras carreras y Enseñanza de las Matemáticas (Cuadro 19).

Cuadro 19

Formación académica de las personas docentes

Formación académica	Cantidad de personas docentes
I y II Ciclos	35
Preescolar	34
Otros	33
Enseñanza de la Matemática	31
Otros enseñanzas a)	24
No responde	20
Educación b)	14
Enseñanza de las Ciencias	14
Educación Especial	14
Psicología	11
Ciencias naturales	8
Total general	238

a/ Refiere a carreras como Enseñanza de algún idioma, de Estudios Sociales, de Español, Educación Musical, entre otros.

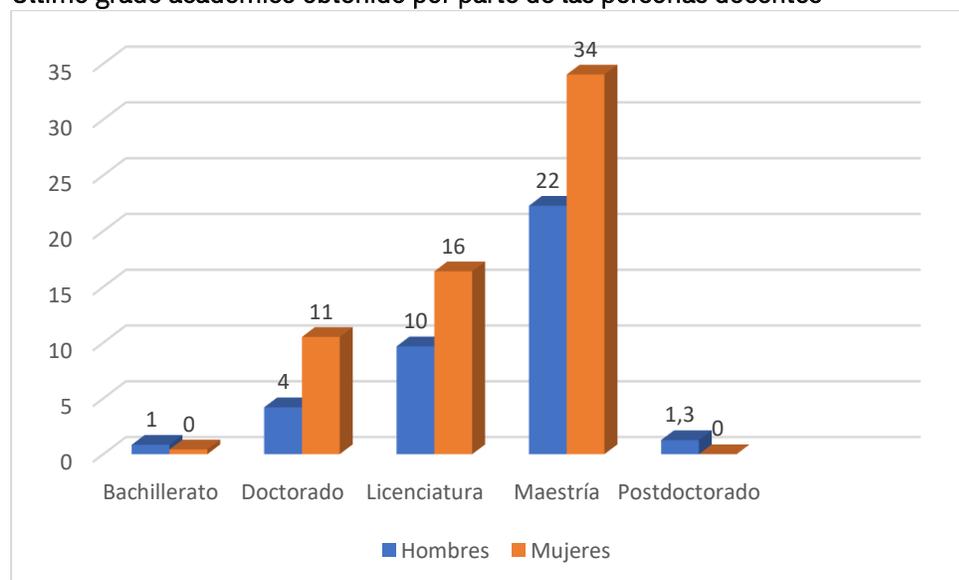
b/ Las personas no especificaron qué tipo de educación.

Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Respecto al nivel de escolaridad, en el Gráfico 2 se muestra que la mayoría tienen grado mínimo de Maestría, tanto los hombres como las mujeres.

Gráfico 2

Último grado académico obtenido por parte de las personas docentes



Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

La mayor parte de quienes respondieron a la encuesta son personas docentes de la UNED, seguidos por la Universidad Florencio del Castillo y en tercer lugar las personas docentes de la Universidad de Costa Rica (Cuadro 19).

Cuadro 19

Universidad en la que ejercen la docencia

Universidad	Cantidad de respuestas
Universidad Estatal a Distancia	83
Universidad Florencio del Castillo	47
Universidad de Costa Rica	34
Universidad de las Ciencias y el Arte	23
Universidad Nacional	20
Universidad Latina	12
Universidad Técnica Nacional	10
Universidad Americana	9
Total general	238

Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Ejercicio profesional

En lo que respecta a las carreras en las que ejercen como docentes, el Cuadro 20 muestra que la mayoría imparte lecciones en Educación en I y II Ciclos y en Educación Preescolar.

Cuadro 20

Carreras en las que imparten lecciones

Carrera	Cantidad de personas docentes que imparten lecciones
Educación en I y II Ciclos	122
Educación Preescolar	102
Enseñanza de las Ciencias	42
Enseñanza de las Matemáticas	28
Enseñanza de la Educación Técnica	15

Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Se consultó sobre los cursos que imparten las personas docentes que participaron de la encuesta, los mismos luego fueron clasificados según algunas categorías que agrupan los distintos grupos de cursos. Como se muestra en el Cuadro 21, la mayoría de las personas docentes desarrollan cursos disciplinares (propios de las disciplinas como matemática, literatura, ciencias naturales, estudios sociales, entre otros), seguidos por aquellos que imparten lecciones vinculadas con el ejercicio propio de la docencia (pedagogía, didáctica, currículo, evaluación). En tercer lugar, se encuentran quienes dan cursos complementarios para la docencia, tales como impostación de la voz, elaboración de materiales, dinámica grupal, entre

otros. En cuarto lugar, se encuentran también las personas docentes que están encargadas de otro tipo de lecciones como legislación educativa, historia de la educación, idiomas, entre otros.

Cuadro 21

Categoría de curso que imparten las personas docentes

Categoría de curso	Cantidad de personas docentes
Disciplinar	67
Pedagogía, Didáctica, Currículo y Evaluación	63
Otro	27
Complementarias	25
Metodología de investigación	17
Formas de aprendizaje, psicología y orientación	16
No responde	12
Práctica	11
Total general	238

Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Mitos y estereotipos

Como parte de la encuesta se incluyó una pregunta que buscaba conocer el grado de acuerdo o desacuerdo con algunas afirmaciones que reflejan mitos y estereotipos sobre las habilidades de las mujeres y los hombres. En el Cuadro 22, puede observarse que en términos generales hay un nivel mayor de desacuerdo con todas las afirmaciones. Sin embargo, el rechazo a éstos es mucho más alto cuando se tratan de estereotipos que vinculan a lo masculino con ciertas habilidades, como las matemáticas, las herramientas informáticas, entre otras. Por el contrario, cuando se trata de aquellos vinculados con supuestas habilidades del “ser mujer”, por ejemplo, el ser más creativas, más ligadas a lo social, artístico, la disciplina, entre otros; el nivel de desacuerdo es menor y el de acuerdo mayor.

Cabe mencionar al respecto que las afirmaciones que tienen mayor porcentaje de acuerdo son las que señalan que los cerebros y los “tipos de inteligencia” son naturalmente distintos entre hombres y mujeres.

Cuadro 22

Grado de acuerdo o desacuerdo con supuestos sobre las habilidades de hombres y mujeres (porcentajes)

Supuestos	De acuerdo/ muy de acuerdo	Desacuerdo y muy desacuerdo
Los hombres tienen más habilidades para las matemáticas	9.2	90.8
Las mujeres tienen más habilidades para el lenguaje y la lectura	22.7	77.3
Los hombres tienen más habilidades que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas	13.0	87.0
Los hombres tienen más habilidades para el manejo de herramientas informáticas	10.9	89.1
Las mujeres tienen una predisposición natural a la disciplina, el orden y el acatamiento de instrucciones	27.7	72.3
Los hombres y las mujeres tienen inteligencias diferentes	35.3	64.7
El cerebro de los hombres y las mujeres es naturalmente distinto	46.2	53.8
Las mujeres tienen más inteligencia emocional que los hombres	34.0	66.0
Las mujeres son más creativas y muestran más habilidades artísticas	24.8	75.2
Los hombres tienen mayores habilidades deportivas y físicas	18.1	81.9
El ámbito de la ciencia y la tecnología está más relacionado con rasgos masculinos como la objetividad, racionalidad o competitividad	16.0	84.0
El ámbito social está más relacionado con rasgos femeninos como las emociones, los valores o las relaciones sociales	31.1	68.9
Debido a las carreras que eligen los hombres y las mujeres, las matemáticas son más importantes para ellos que para ellas	19.3	80.7

Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

En términos generales, las respuestas obtenidas reflejan una situación que sucede comúnmente cuando se consulta a las personas sobre temas en los que socialmente se conocen cuáles “deben ser” las respuestas. Así, no es de extrañar que el afirmar que los hombres son mejores que las mujeres en algunos aspectos pueden ser socialmente rechazado, sin embargo, no así aquellos elementos que se supone intrínsecos del “ser mujer”, lo cual refleja, y se ve reforzado con las respuestas sobre las diferencias en habilidades entre hombres y mujeres, que las personas, aunque objetivamente respondan que no consideran que existen estas diferencias, en cierto grado sí podrían concebirlo.

Por otro lado, al contemplar en las respuestas la variable del género de la persona docente, es posible observar algunas diferencias. En cuanto al grado de acuerdo, son más las mujeres que consideran que los cerebros de ambos sexos son naturalmente distintos, así como que ambos tienen inteligencias diferenciadas (6,7% y 8,5% más que los hombres respectivamente). Además, un 7,9% más está de acuerdo o muy de acuerdo en afirmar que debido a las carreras que eligen los hombres y las mujeres, las matemáticas son más importantes para ellos que para ellas. Asimismo, un 6% más de mujeres que hombres coincide en que las mujeres tienen una

predisposición natural al orden y la disciplina y un 5,5% más considera que ellas tienen mayor inteligencia emocional.

Cuadro 23

Grado de acuerdo o desacuerdo con supuestos sobre las habilidades de hombres y mujeres, según género (porcentajes)

Supuestos	De acuerdo/			Desacuerdo		
	H	M	Dif.	H	M	Dif.
Los hombres tienen más habilidades para las matemáticas	9.9	8.9	1.0	90.1	91.1	-1.0
Las mujeres tienen más habilidades para el lenguaje y la lectura	25.3	21.2	4.0	74.7	78.8	-4.0
Los hombres tienen más habilidades que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas	12.1	13.7	-1.6	87.9	86.3	1.6
Los hombres tienen más habilidades para el manejo de herramientas informáticas	13.2	9.6	3.6	86.8	90.4	-3.6
Las mujeres tienen una predisposición natural a la disciplina, el orden y el acatamiento de instrucciones	24.2	30.1	-6.0	75.8	69.9	6.0
Los hombres y las mujeres tienen inteligencias diferentes	40.7	32.2	8.5	59.3	67.8	-8.5
El cerebro de los hombres y las mujeres es naturalmente distinto	50.5	43.8	6.7	49.5	56.2	-6.7
Las mujeres tienen más inteligencia emocional que los hombres	30.8	36.3	-5.5	69.2	63.7	5.5
Las mujeres son más creativas y muestran más habilidades artísticas	23.1	26.0	-3.0	76.9	74.0	3.0
Los hombres tienen mayores habilidades deportivas y físicas	17.6	18.5	-0.9	82.4	81.5	0.9
El ámbito de la ciencia y la tecnología está más relacionado con rasgos masculinos como la objetividad, racionalidad o competitividad	14.3	17.1	-2.8	85.7	82.9	2.8
El ámbito social está más relacionado con rasgos femeninos como las emociones, los valores o las relaciones sociales	26.4	34.2	-7.9	73.6	65.8	7.9
Debido a las carreras que eligen los hombres y las mujeres, las matemáticas son más importantes para ellos que para ellas	17.6	20.5	-3.0	82.4	79.5	3.0

Nota: En este Cuadro no se incluye la percepción de la persona que se identificó en la categoría de “otro género” pues al ser solo una persona no es posible realizar comparaciones.

Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Por último, si se analizan los datos según rangos de edad se observa que no existen tendencias claras. Por ejemplo, destaca el hecho de que son las personas mayores de 60 años quienes están menos de acuerdo (e incluso del todo en desacuerdo) con las afirmaciones que relacionan a los

hombres con mayores habilidades en las matemáticas, informática y las áreas técnicas y mecánicas. Otro grupo etario que mostró menor acuerdo con las afirmaciones que señalan diferencias en las habilidades e inteligencias entre hombres y mujeres, es el de las personas entre los 31 a 40 años.

Cuadro 23

Grado de acuerdo con supuestos sobre las habilidades de hombres y mujeres, según edad (porcentajes)

Supuesto	De acuerdo/ muy de acuerdo				
	24 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	60 o más años
Los hombres tienen más habilidades para las matemáticas	14.3	10.0	8.7	10.3	0.0
Las mujeres tienen más habilidades para el lenguaje y la lectura	21.4	21.7	22.8	22.4	28.6
Los hombres tienen más habilidades que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas	14.3	15.0	16.3	8.6	0.0
Los hombres tienen más habilidades para el manejo de herramientas informáticas	14.3	15.0	12.0	6.9	0.0
Las mujeres tienen una predisposición natural a la disciplina, el orden y el acatamiento de instrucciones	42.9	31.7	23.9	22.4	42.9
Los hombres y las mujeres tienen inteligencias diferentes	42.9	28.3	37.0	37.9	35.7
El cerebro de los hombres y las mujeres es naturalmente distinto	50.0	40.0	48.9	46.6	50.0
Las mujeres tienen más inteligencia emocional que los hombres	35.7	31.7	37.0	32.8	28.6
Las mujeres son más creativas y muestran más habilidades artísticas	35.7	16.7	26.1	25.9	35.7
Los hombres tienen mayores habilidades deportivas y físicas	28.6	10.0	20.7	19.0	21.4
El ámbito de la ciencia y la tecnología está más relacionado con rasgos masculinos como la objetividad, racionalidad o competitividad	14.3	11.7	17.4	17.2	21.4
El ámbito social está más relacionado con rasgos femeninos como las emociones, los valores o las relaciones sociales	28.6	31.7	33.7	25.9	35.7
Debido a las carreras que eligen los hombres y las mujeres, las matemáticas son más importantes para ellos que para ellas	7.1	18.3	27.2	12.1	14.3

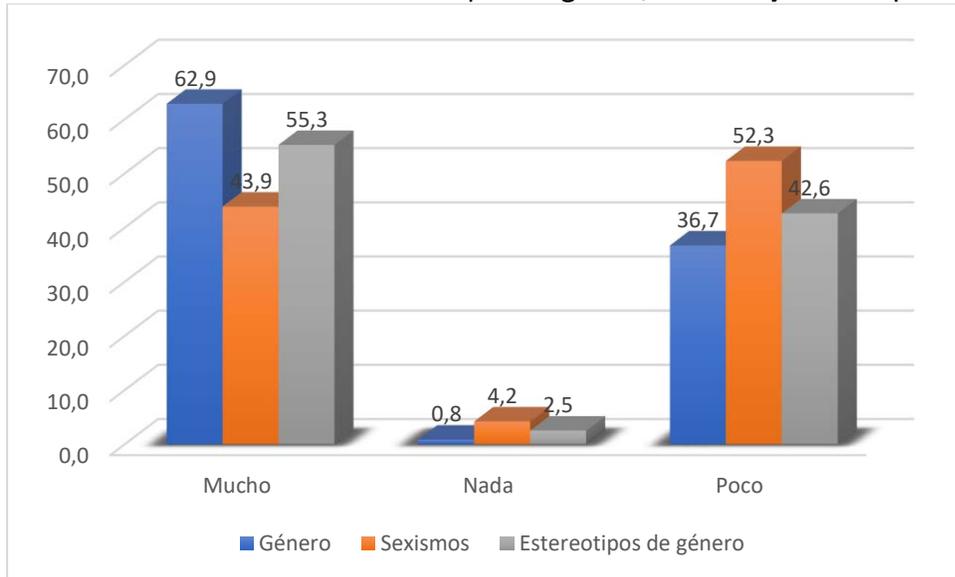
Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Conocimientos

Al consultar sobre el grado de conocimiento sobre conceptos como género, sexismos y estereotipos de género (Gráfico 3), se observa que más de la mitad de las personas docentes encuestadas consideran que conocen mucho sobre el concepto de género y estereotipos de género. Sin embargo, eso significa también que hay un porcentaje alto de personas que señalan conocer poco sobre éstos. Más de la mitad señalan conocer poco o nada (56,5%) respecto al concepto de sexismo, 45,1% sobre los estereotipos de género y 37,5% sobre género.

Gráfico 3

Grado de conocimiento sobre los conceptos de género, sexismos y estereotipos de género (porcentaje)

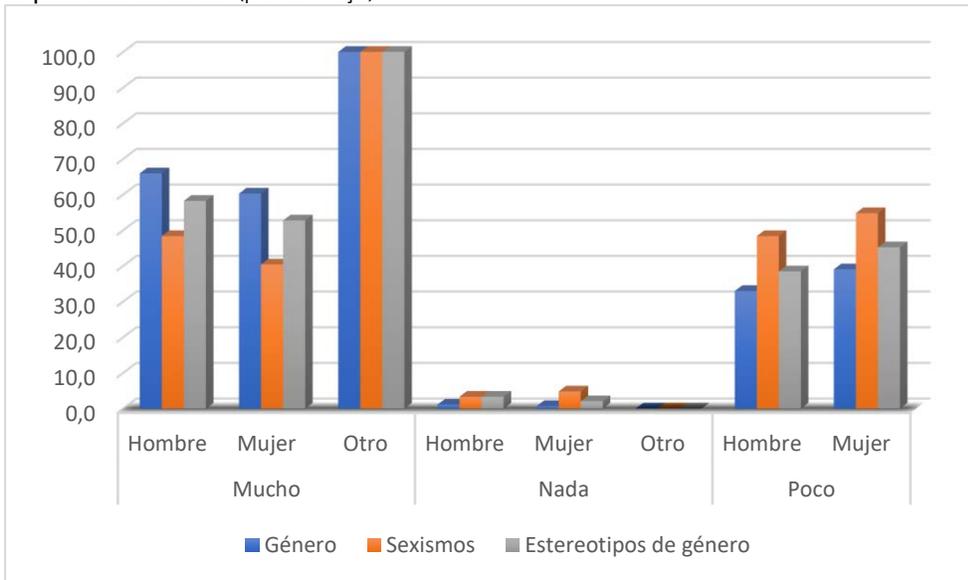


Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Cuando se analizan los datos según sexo, es interesante notar que dentro del total de hombres participantes hay más que señalan que conocen mucho de estos conceptos, que en el caso de las mujeres (Gráfico 3).

Gráfico 4

Grado de conocimiento sobre los conceptos de género, sexismos y estereotipos de género, según género de la persona docente (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

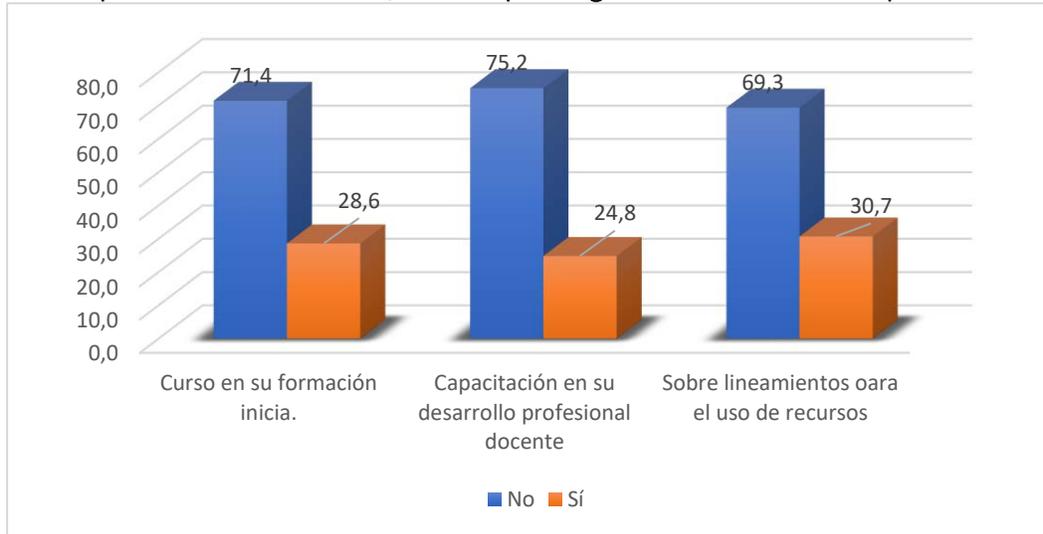
Respecto al tema de la formación en temas de género, se consultó sobre si han recibido algún curso con contenido relacionado con el enfoque de género, estereotipos o sexismos en la educación en su proceso de formación inicial. Únicamente el 26% respondió afirmativamente, sin diferencias significativas cuando se cruza esta información por edad. Es decir, sin importar hace cuánto las personas realizaron sus estudios universitarios, la gran mayoría no ha recibido cursos específicos en esta materia. Lo que refuerza los resultados encontrados en este estudio que señalan que existe una ausencia de los mismos en la mayoría de las carreras (Gráfico 5).

Esta tendencia se aumenta levemente a nivel de formación y capacitación una vez que las personas ejercen como profesionales en docencia. El 75% de las personas afirman no haber recibido ninguna capacitación de este tipo (Gráfico 5). Cabe mencionar que al consultar a quienes respondieron afirmativamente sobre quién impartió dicho proceso de capacitación, la mayor cantidad de respuestas apuntan hacia universidades públicas (UCR, UNA y UNED), en segundo lugar, se mencionan algunas universidades privadas (Universidad Hispanoamericana, Universidad La Salle y la UAM). Adicionalmente se señala al MEP y a instituciones de educación superior del exterior, entre otras.

Por último, en cuanto a capacitaciones relacionadas con lineamientos para el uso de recursos didácticos y estrategias con enfoque de género, la cantidad de personas que señaló no haberla recibido es levemente menor (69,3%) (Gráfico 5). Sin embargo, en este caso quienes señalan haberla recibido, mencionan que lo hicieron principalmente a través del Ministerio de Educación Pública. También, aunque en menor medida, se mencionó a algunas universidades públicas (UNED, UNA y UCR), algunas universidades privadas como la Universidad La Salle y la Hispanoamericana, así como otras instituciones en el exterior, el INA, el Instituto Wem y Colypro.

Gráfico 5

Porcentaje de personas que afirma haber recibido capacitaciones o cursos de formación en temas de género o en el que se analicen sexismos, estereotipos de género en la educación o prácticas sexistas en el aula

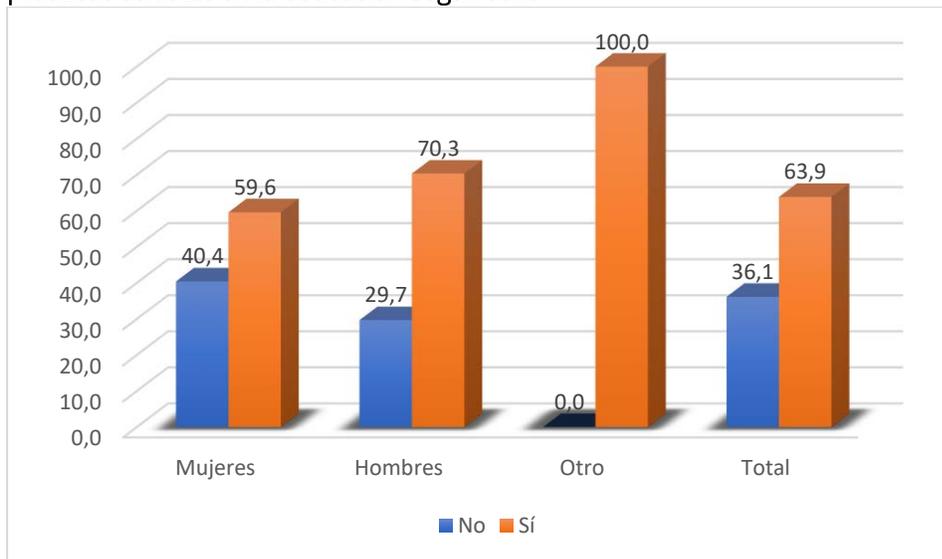


Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Por último, cuando se les consultó si habían indagado sobre estereotipos de género, sexismos y prácticas sexistas en la educación por iniciativa propia, el 64% respondieron afirmativamente. Al cruzar este dato de acuerdo con el género resulta interesante observar que el porcentaje de hombres que ha buscado investigar sobre estos temas por cuenta propia es mayor que el de las mujeres, del total de hombres que participaron el 70,3% sí ha indagado por cuenta propia, mientras que, del total de mujeres, lo han hecho el 60% (Gráfico 6).

Gráfico 6

Porcentaje de personas que han indagado por cuenta propia sobre estereotipos de género, sexismos y prácticas sexistas en la educación según sexo

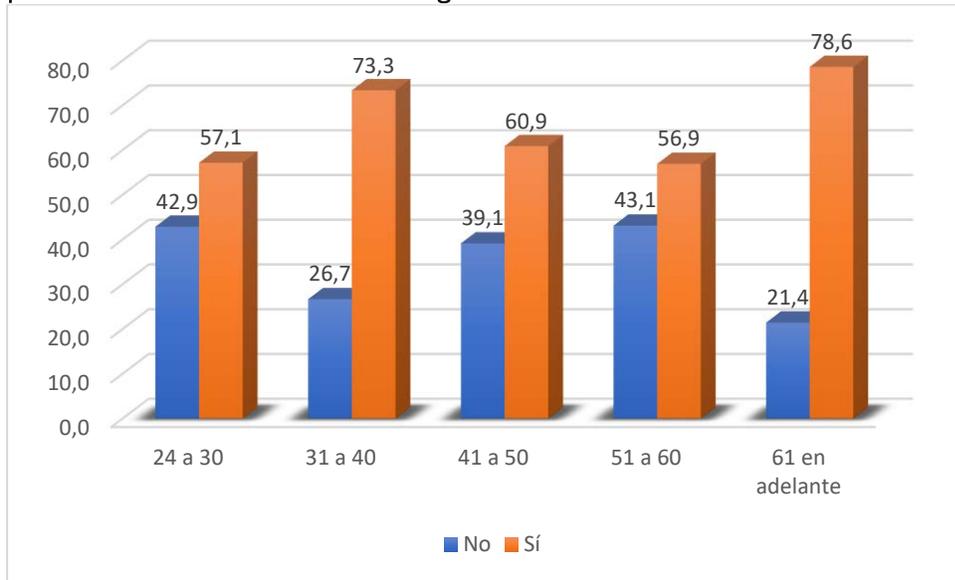


Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

En cuanto a la variable de la edad, la mayor cantidad de personas que señalan sí haber indagado por iniciativa propia sobre estas temáticas es la población mayor a 61 años, del total de personas que participaron en ese rango de edad, el 79% afirmó haberlo hecho. Le siguen las que tienen entre los 31 a 40 años. Estos resultados reflejan que no se puede establecer un patrón en cuanto a la edad de las personas pues por cuenta propia han indagado personas de distintas generaciones. Lo que sí resulta significativo es que, en todos los grupos etarios, más de la mitad de las personas ha investigado por su cuenta sobre estereotipos de género y sexismos en la educación (Gráfico 7).

Gráfico 7

Porcentaje de personas que han indagado por cuenta propia sobre estereotipos de género, sexismos y prácticas sexistas en la educación según edad



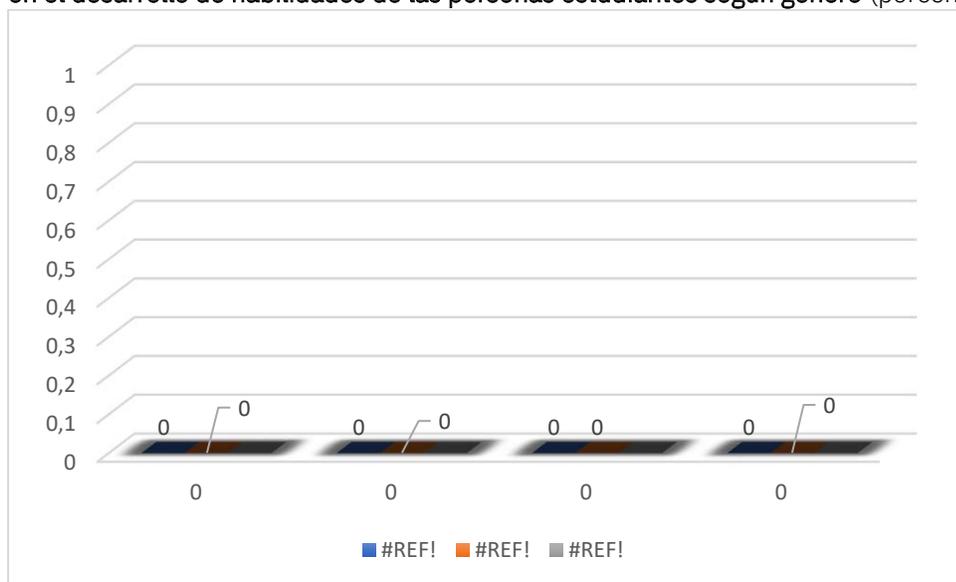
Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Es interesante notar que pese a que el 64% de las personas docentes que participaron de la encuesta han señalado que sí han indagado por iniciativa propia esta temática, únicamente el 52,5% considera que la identificación de la persona estudiante con su género influye mucho o algo en el desarrollo de sus habilidades (Gráfico 8). Esto apuntaría a que si bien existe una comprensión de la necesidad de contar con una educación más libre de estereotipos y sexismos de género, que se refleja en el interés por indagar sobre estas temáticas, en la mitad de las personas entrevistadas no existe una conciencia en la influencia que éstos pueden tener sobre el desarrollo de las habilidades. Al igual que se reflejó en los planes de estudio de las carreras de educación, mucho del énfasis en estos temas se encuentra en la promoción del respeto y la no discriminación por género, pero sin necesariamente ahondar en cuál es la relación de éste con el desarrollo de habilidades y de las actitudes respecto del ámbito educativo. Asimismo, como se verá más adelante, para algunas personas docentes la importancia de abordar esta temática radica en que es un tema de actualidad y de información general.

Por otro lado, al cruzar estos resultados con la variable de género se observa que hay un porcentaje levemente mayor de mujeres que sí considera que existe mucha o algo de influencia de la construcción de la identidad de género en el desarrollo de habilidades de las personas estudiantes (Gráfico 8).

Gráfico 8

Percepción sobre el grado de influencia que consideran que tiene la construcción de la identidad de género en el desarrollo de habilidades de las personas estudiantes según género (porcentaje)

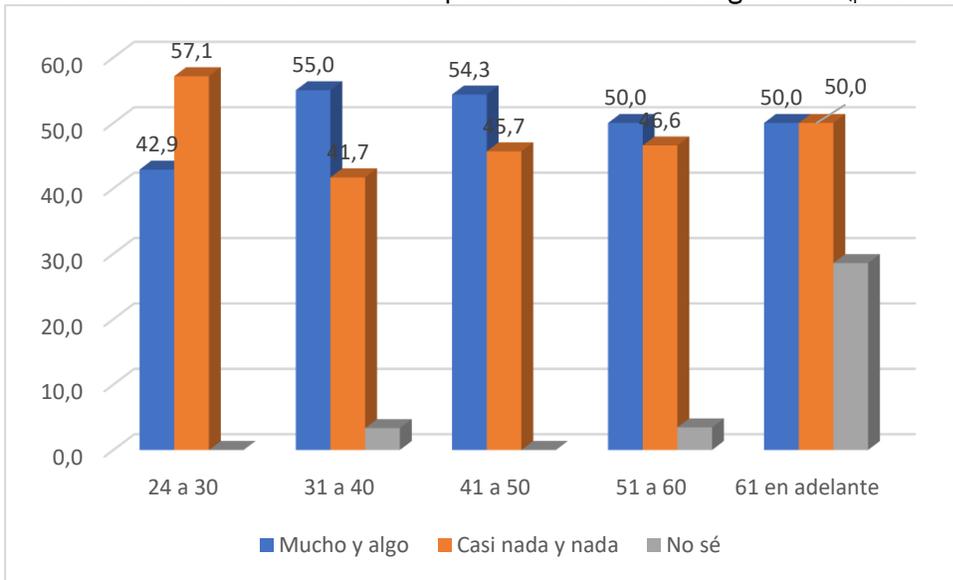


Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Si se analiza la información según rango de edad, es interesante notar que únicamente en las personas entre los 24 a 30 años fue mayor el porcentaje de personas que señalaron que la identificación de la persona estudiante con su género influye nada o casi nada en el desarrollo de sus habilidades (42,9%), que el porcentaje de quienes consideran que influye mucho y algo (42,9%). A modo de hipótesis podría señalarse que esto puede deberse al hecho de que esta generación ha venido creciendo en un contexto de mayor igualdad y apertura respecto a los derechos de las personas sin importar su género, por lo que podrían considerar que éste no debería ser un tema que afecte el desarrollo de sus habilidades (Gráfico 9).

Gráfico 9

Percepción sobre el grado de influencia que consideran que tiene la construcción de la identidad de género en el desarrollo de habilidades de las personas estudiantes según edad (porcentaje)



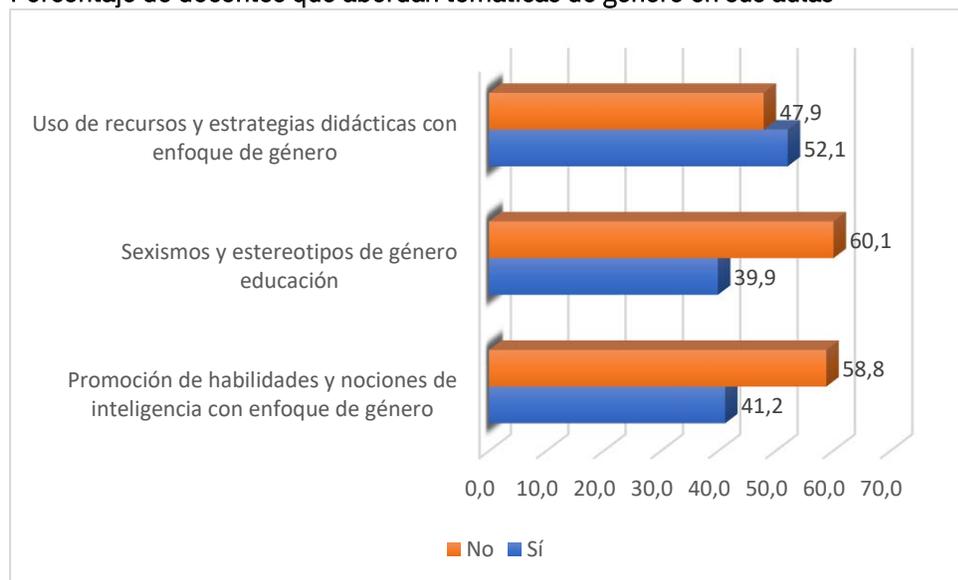
Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Abordajes en el aula

Al consultar a las personas docentes respecto a si en sus aulas abordan algunas temáticas relacionadas con el género y la educación, es posible observar que alrededor del 60% no aborda los sexismos y estereotipos de género en la educación ni la promoción de habilidades y nociones de inteligencia con enfoque de género. El ámbito que sí se aborda más, aunque únicamente por el 52% es el del uso de recursos y estrategias didácticas con enfoque de género. Esta información no mostró diferencias importantes al cruzarla según el género de la persona docente (Gráfico 10).

Gráfico 10

Porcentaje de docentes que abordan temáticas de género en sus aulas



Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Pese a que existe un porcentaje importante de personas que no abordan estas temáticas en sus aulas, por el contrario, hay un consenso generalizado por señalar que sí se considera importante que el curso que imparten tomara en cuenta el enfoque de género. Ello sin diferencias según el género de la persona docente (Gráfico 11).

Sin embargo, en cuanto a la edad sí se observaron diferencias. Las personas mayores de 61 años que respondieron la encuesta son las que proporcionalmente más abordan estas temáticas en sus aulas (Cuadro 24).

Cuadro 24

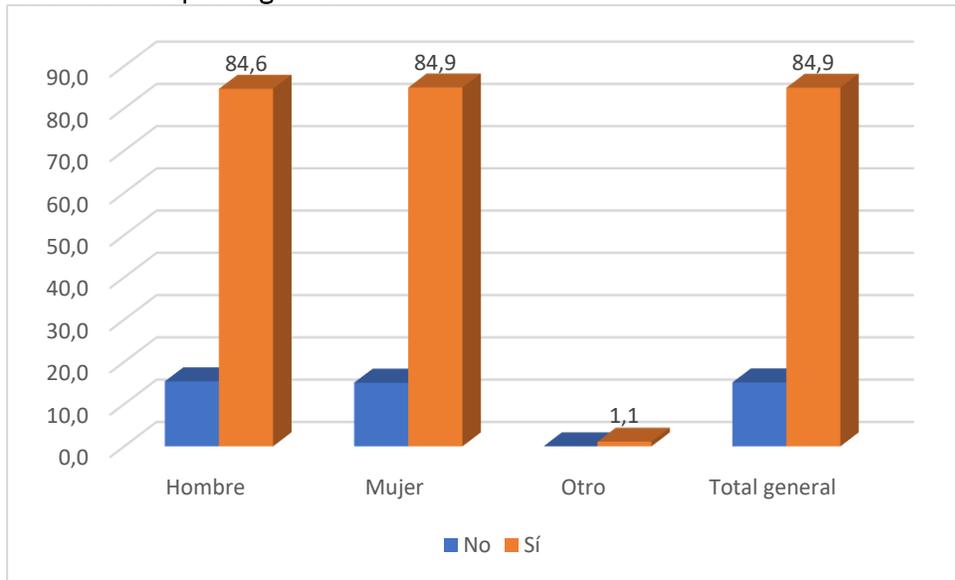
Porcentaje de docentes que abordan temáticas de género en sus aulas según edad

Temáticas por abordar en el aula	24 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	61 años en adelante
Promoción de habilidades y nociones de inteligencia con enfoque de género	36	33	42	45	57
Sexismos y estereotipos de género educación	43	47	36	36	50
Uso de recursos y estrategias didácticas con enfoque de género	57	52	49	52	71

Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Gráfico 11

Porcentaje de docentes que consideran que sería importante que el curso o cursos que imparte tomara en cuenta el enfoque de género



Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Entre los motivos que expresaron quienes afirmaron que sí consideran importante que se aborden estas temáticas se encuentran las siguientes:

- Para continuar avanzando hacia el objetivo de la equidad e igualdad, rompiendo mitos y estereotipos.
- Para evitar discriminaciones
- Se trata de un tema de actualidad
- Existe mucho desconocimiento y concepciones erróneas en la población
- Para promover una educación integral.

Quienes apuntan a que no es necesario, expresan que esto es así por motivos como los siguientes:

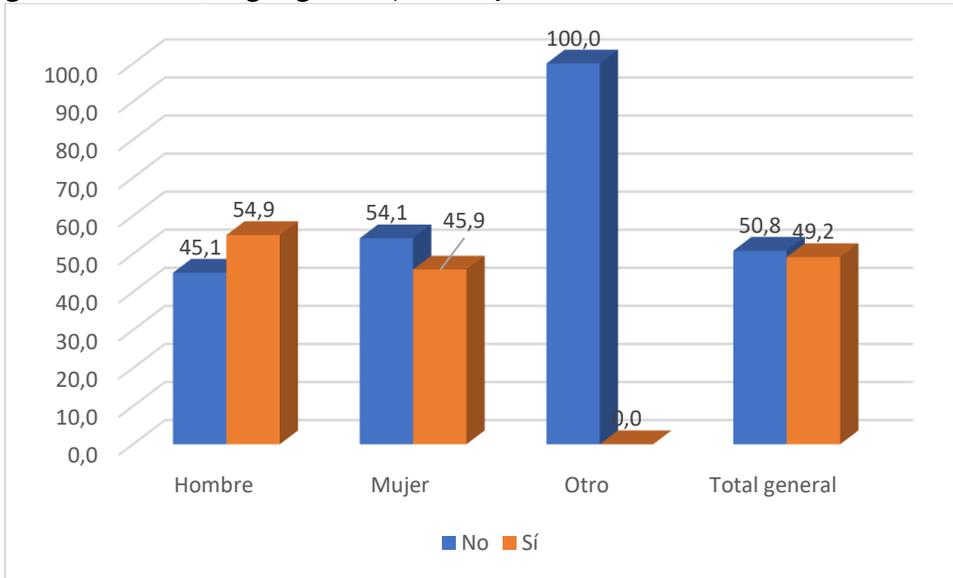
- Los seres humanos somos iguales y tenemos los mismos derechos y con saber eso es suficiente para tener una educación sin discriminación.
- No es necesario pues existe vínculo entre las carreras de docencia y los temas de género.

Preparación

Prácticamente la mitad de las personas docentes que participaron en la encuesta consideran que no cuentan con la preparación necesaria para poder brindar a sus estudiantes las herramientas para que éstos y éstas puedan abordar los estereotipos de género en el aula. Destaca el hecho de que al analizar la información según el género se muestra que son más los hombres que señalan que sí cuentan con esa preparación (55%) que las mujeres que así lo consideran (46%) (Gráfico 12).

Gráfico 12

Percepción de las personas docentes sobre respecto a si cuentan o no con la preparación necesaria para poder brindar a sus estudiantes las herramientas para que éstos y éstas puedan abordar los estereotipos de género en el aula, según género (porcentajes)

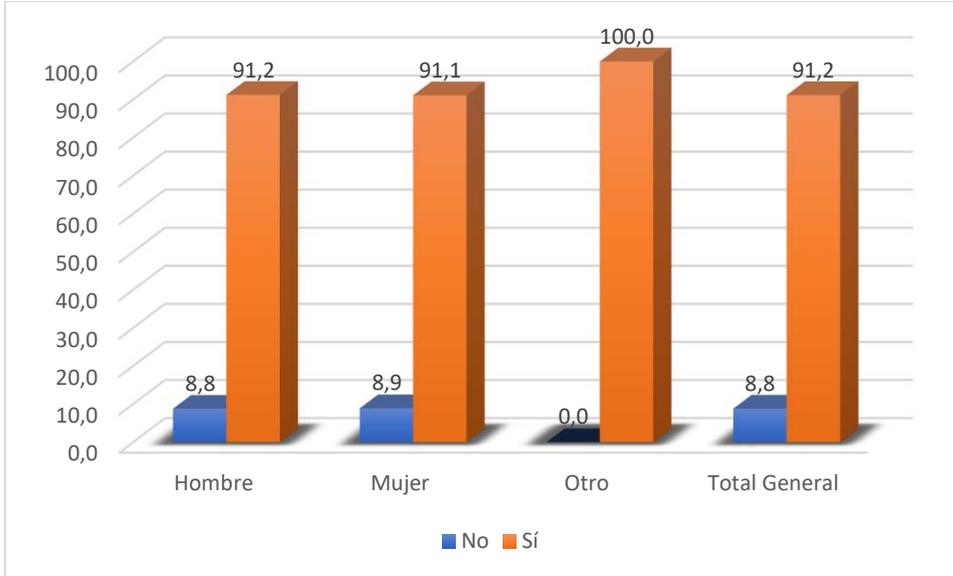


Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

En esa línea, el Gráfico 13 muestra que el 91% considera que es importante recibir capacitación sobre el rol de la educación formal en el desarrollo de habilidades según género, y sobre la existencia de sexismos y estereotipos en la educación. Al respecto no se muestran diferencias entre los géneros de las personas docentes.

Gráfico 13

Percepción de las personas docentes respecto a si sería importante recibir capacitación sobre el rol de la educación formal en el desarrollo de habilidades según sexo, y sobre la existencia de sexismos y estereotipos en la educación, según género



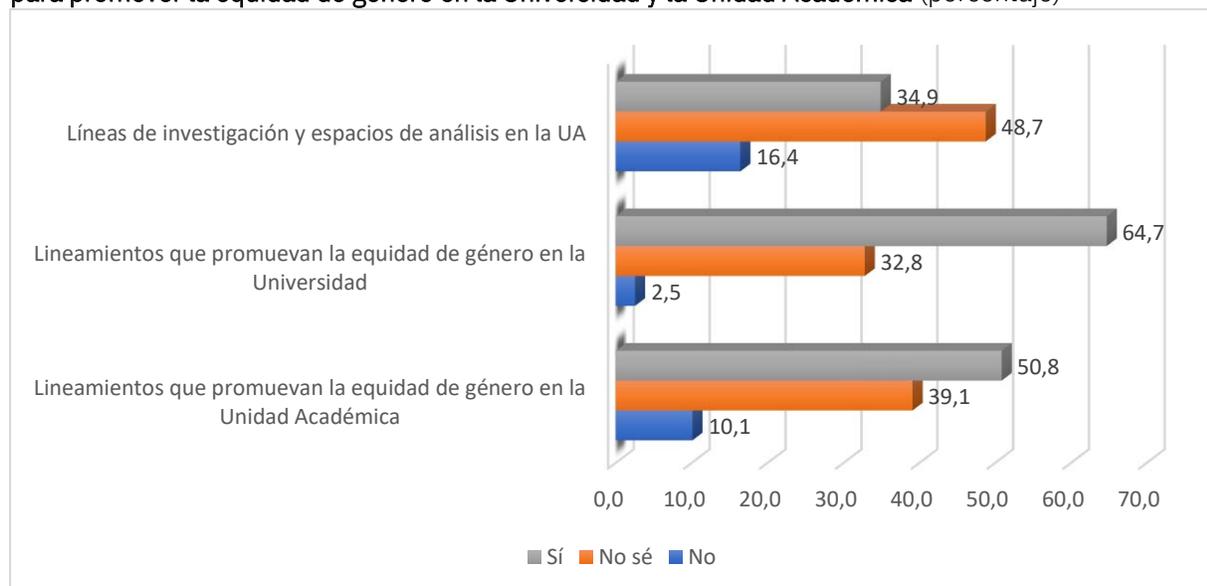
Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

El 76% considera que dichas capacitaciones deben ser por iniciativa institucional y no por iniciativa propia.

Sobre las acciones que se podrían estar gestando en las universidades destaca el hecho de que poco más de la mitad de las personas docentes conocen que en su Universidad, y en su Unidad Académica, existe algún lineamiento que promueve la equidad de género, la no discriminación y la promoción de estos valores por parte de las y los estudiantes en el aula de preescolar/ primaria/ secundaria. Este porcentaje es mucho menor al consultárseles si conocen si a nivel de Unidad Académica existen líneas de investigación o espacios de análisis sobre temas relacionados con el desarrollo de habilidades según género y estereotipos en la educación (34,9%), en este caso casi la mitad de las personas desconocen si existen o no (Gráfico 14).

Gráfico 14

Conocimiento de las personas docentes sobre lineamientos, líneas de investigación y espacios de análisis para promover la equidad de género en la Universidad y la Unidad Académica (porcentaje)

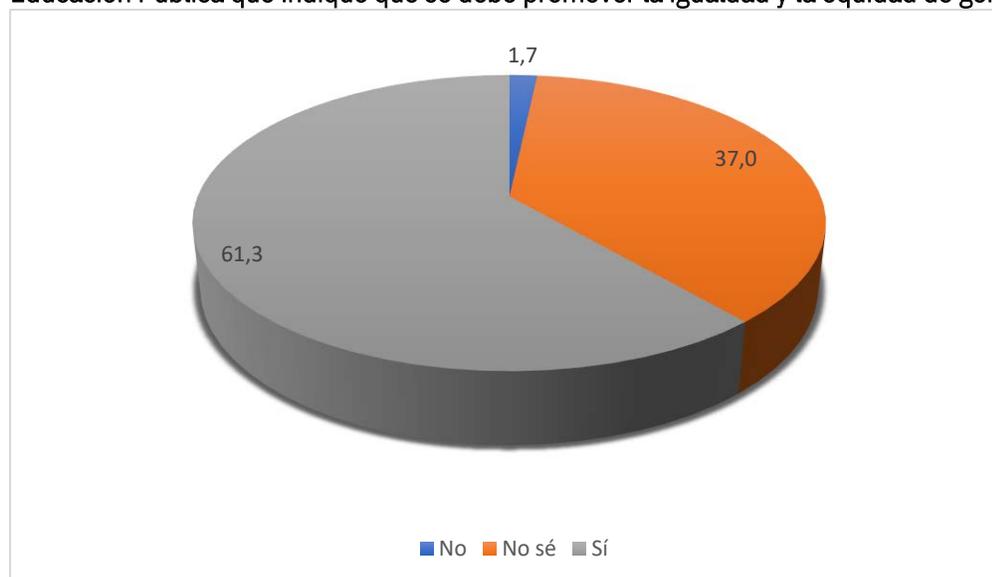


Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Por su parte, en cuanto al conocimiento de los instrumentos que tiene el MEP para la promoción de la equidad e igualdad de género, el 61% de las personas docentes señala conocer que sí existe un documento oficial del Ministerio de Educación Pública que indica que se esto se debe promover. Un 37% desconoce si el mismo existe o no. (Gráfico 15)

Gráfico 15

Conocimiento de las personas docentes sobre la existencia de un documento oficial del Ministerio de Educación Pública que indique que se debe promover la igualdad y la equidad de género (porcentaje)

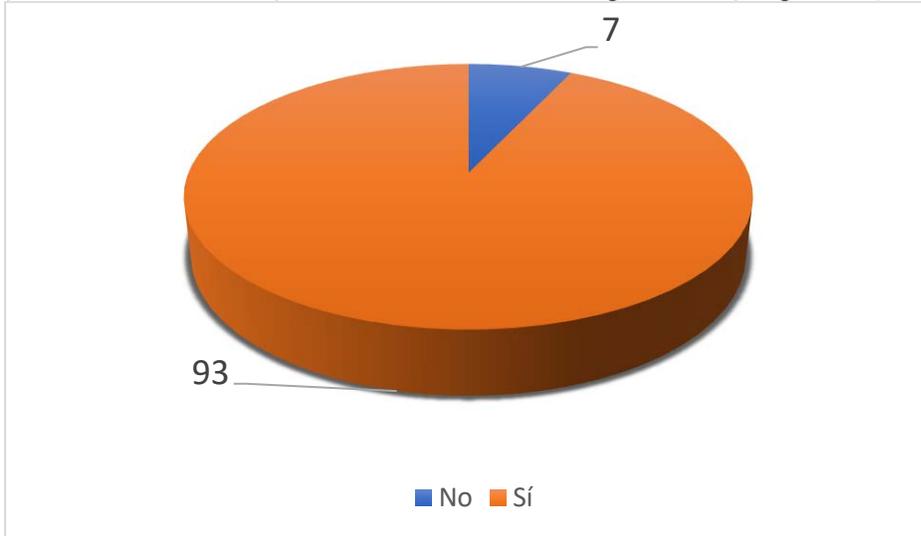


Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Una última consulta que se realizó fue respecto a si las personas docentes consideran importante la educación para la sexualidad en el proceso educativo previo a la universidad para la reducción de las desigualdades por género. Como se muestra en el Gráfico 16, el 93% afirmó que sí es relevante, sin diferencias significativas por género ni por edad.

Gráfico 16

Porcentaje de docentes que consideran importante la educación para la sexualidad en el proceso educativo previo a la universidad para la reducción de las desigualdades por género (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base en Beirute y León, 2022.

Entre los motivos que justifican el por qué lo consideran importante se encuentran los siguientes:

- Porque aún hay muchos estereotipos, mitos y desconocimientos sobre el tema
- Porque forma parte de una educación en derechos humanos
- Porque es parte de lo que se necesita para avanzar en la equidad e igualdad de género
- Para evitar la discriminación.
- Se fomenta la atención a la diversidad
- Contribuye a la reducción de las desigualdades
- Porque es un tema que aún está cargado de tabúes

Síntesis de los resultados de la encuesta

Los resultados de la encuesta a personas formadoras de formadores refuerzan lo que el documento ha venido mencionando en el sentido de que existe una alta necesidad de formación y capacitación de las personas docentes en cuanto al género.

El porcentaje de personas que ha recibido formación en temas de género y su relación con el desarrollo de habilidades y la educación es bajo (26%), aun tomando en cuenta que más de la mitad de quienes respondieron la encuesta tienen el grado de maestría (57%). Lo mismo para el caso de las capacitaciones a nivel profesional, el 75% señaló no haber recibido ninguna.

Aun así, el 64% expresó que ha indagado por su cuenta estas temáticas. Pese a ello, los conocimientos en esta materia para la población en estudio son bajos. Casi 4 de 10 señalaron conocer poco o nada del concepto de género y de estereotipos de género y 6 de cada 10 sobre el concepto de sexismos.

De ahí que no sea de extrañar que solo la mitad de las personas encuestadas consideran que el género de la persona influye algo o mucho en el desarrollo de sus habilidades.

A lo anterior se suma el que estas temáticas no sean abordadas por las personas formadoras en sus aulas. Más de la mitad (60%) expresó que no aborda los sexismos y estereotipos de género en la educación ni la promoción de habilidades y nociones de inteligencia con enfoque de género. Solo la mitad mencionó que sí refiere en sus clases al uso de recursos y estrategias didácticas con enfoque de género.

Al respecto, destaca el hecho de que sean las personas mayores las que en más proporción mencionaron que sí abordan estas temáticas.

Pese a todo lo anterior, existe un consenso generalizado respecto a la importancia que el curso o cursos que imparten tome en cuenta el enfoque de género. El 85% así lo considera.

El problema estaría, entre otros elementos, en que las personas formadoras de formadores no cuentan con la preparación para hacerlo. Asimismo, se evidenció que persisten en sus concepciones algunos mitos y estereotipos de género. Si bien, existe un mayor desacuerdo con aceptar afirmaciones que vinculan a los hombres con ciertas habilidades y actitudes, hay mayor apertura a considerar que las mujeres sí tienen naturalmente otras. Ello demuestra que persiste cierta aceptación en considerar que en efecto los hombres y las mujeres, por la naturaleza de su sexo, tienen ciertas habilidades.

Por último, es interesante destacar que en general no se observaron grandes diferencias en el tipo de respuestas según el género de la persona. Tampoco en el caso de la edad. Si bien, hubo algunas preguntas en las que las personas con más edad mostraron mayor relación con la temática, esta tendencia no fue uniforme para todas las respuestas.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de esta investigación reflejan que existe evidencia científica suficiente para establecer que los procesos educativos no son neutros, y que las interacciones que ocurren dentro de los espacios educativos tienen una incidencia en las diferencias de género, las cuáles se traducen en el desarrollo de habilidades diferenciadas entre hombres y mujeres, en su relación con las distintas disciplinas e incluso en la selección futura de sus caminos profesionales.

Ello en tanto que en estos espacios se reproducen constantemente estereotipos y sesgos de género, vía las interacciones, pero además a partir de la aplicación de currículos educativos formales que incluyen sesgos, así como de la aplicación del llamado currículo oculto, que reproduce roles tradicionales de género que tienden a acercar a los hombres a disciplinas de carácter más técnico y a desarrollar actitudes más activas, mientras que a las mujeres se les impulsa a desempeñarse en disciplinas de corte más social, y a mostrar actitudes más pasivas, entre otros.

El reconocimiento de estos fenómenos que ocurren en el campo educativo, y que generan brechas y desigualdades que a la larga desfavorecen las posibilidades de desarrollo principalmente de las mujeres, pero que también están impactando el desarrollo humano de los hombres, ha ido tomando auge a nivel internacional, al punto que entre las conclusiones de la Cumbre de la Transformación de la Educación los países identificaron como una de las cuatro transformaciones necesarias la de asegurar que los entornos educativos sean espacios más inclusivos, en donde se evite todo tipo de exclusión, incluyendo, entre otras, aquellas que ocurren por razones de género (Garnier, 2022).

Costa Rica no ha estado exenta de reconocer esta problemática. En el país existen esfuerzos importantes, aunque incipientes dirigidos a abordar el tema del desarrollo de habilidades, estereotipos de género y sexismos en la educación. De hecho, se han implementado acciones en los tres ámbitos que la OECD ha destacado como clave para desarrollar políticas y acciones públicas dirigidas a eliminar los estereotipos de género en los sistemas educativos. Sin embargo, el camino por recorrer aún es amplio.

En términos del espacio normativo y legal, existen en el país una serie de instrumentos que incluyen dentro de sus objetivos la eliminación de todas las formas de discriminación en la educación, incluyendo entre éstas la del género.

Asimismo, desde el Ministerio de Educación Pública se ha avanzado estas temáticas en algunos de sus programas de estudio, lo que evidencia que, particularmente desde los años 2000, ha habido una aspiración nacional de abordar las brechas de género en la educación y de promover la equidad e igualdad de género desde la educación formal. Sin embargo, no puede señalarse que esta aspiración responda a una estrategia ministerial clara, sino que se observa más bien en acciones puntuales en ciertas asignaturas o ciertos programas.

Aunque a nivel país hay esfuerzos en el campo del sistema educativo, los resultados de esta investigación apuntan a que no se da de la misma forma cuando se trata del nivel de educación superior y especialmente de las personas que están a cargo de desarrollar los espacios y contenidos educativos, siendo éstos fundamentales para lograr un verdadero cambio en la equidad e igualdad de género en el sistema educativo nacional.

El análisis exploratorio de los programas de estudio del MEP, y particularmente de los perfiles docentes que se espera que impartan cada uno de ellos, muestra que existe una expectativa que quien desarrolle los contenidos educativos tenga ciertas habilidades o conocimientos en cuanto a la temática de género. Sin embargo, la forma de cómo pasar del papel a la práctica es compleja.

La construcción de capacidades en las personas docentes es necesaria. No basta con asumir que éstas están sensibilizadas en género pues al tratarse de un tema tan arraigado culturalmente, y que incluso refiere a procesos inconscientes, requiere de procesos consientes de deconstrucción. Tal y como se pudo observar en los resultados de la encuesta en donde se evidenció que existe una tendencia a aceptar concepciones que vinculan a algún sexo con el desarrollo natural de ciertas habilidades (especialmente en el caso de las que corresponde a mujeres). Aun suponiendo que las personas tienen una alta sensibilización respecto del tema de la promoción de la equidad y la igualdad de género, ello no significa que necesariamente cuenten con las herramientas para abordar la presencia y reproducción de sesgos y estereotipos en las aulas, aspecto que también se ratificó con los resultados de la encuesta realizada.

La respuesta a ello no puede estar solo en el Ministerio de Educación Pública. En esa institución laboran miles de docentes, todos los días hay movimientos entre docentes que salen del Ministerio y que ingresan (Cruz, 2022), esperar que los procesos de sensibilización y de capacitación en cuanto a promoción de la equidad e igualdad de género pasen solo por la formación continua es sumamente difícil (sino imposible). El MEP no cuenta con los recursos económicos, ni de tiempo, para destinar en este tipo de capacitaciones masivas, mucho menos en un contexto en donde se está apostando porque el personal docente no salga de las aulas a menos que sea estrictamente necesario por el tema de la importancia de la recuperación de los aprendizajes. Además, aún no se sabe si este tipo de procesos de capacitación se verán afectados por la implementación de la objeción de conciencia consignada en la Ley Marco de Empleo Público (Sequeria, 2022).

De modo que, la recomendación incluso internacional es que la creación de capacidades en el tema de equidad e igualdad de género debe iniciar desde los procesos de formación inicial docente. Aquí hay al menos tres dimensiones que deben tomarse en cuenta: el que la institución de educación superior tenga entre sus objetivos o ejes el de la promoción de la equidad e igualdad de género, el que los planes de estudio estén contruidos con perspectiva de género, y que quienes vayan a impartir cada curso, las personas formadoras de formadores, cuenten con las habilidades y herramientas para desarrollarlos.

Respecto a la primera dimensión, el trabajo realizado en el marco de esta investigación permitió observar que, salvo la UNED y la UNA, las universidades de educación superior no tienen establecido como un eje claro y explícito la promoción de la equidad e igualdad de género como parte de todo su currículo educativo. En ese sentido, no basta con establecer lineamientos y políticas generales que no definan claramente aspectos como el que este sea un tema presente en todos los planes de estudio, o en todos los procesos de formación continua de las personas docentes. Al no existir estas líneas claras, no puede decirse que exista un verdadero compromiso explícito de las administraciones universitarias en este sentido, lo cual deja a la voluntad o interés de cada unidad académica el atender o no los temas de género en sus planes de estudio y procesos de formación.

En esa línea, y con relación a la segunda dimensión, el análisis realizado mostró que, a nivel de planes de estudios, las carreras de docencia de las universidades públicas analizadas, particularmente la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia, y en menor medida la Universidad de Costa Rica, han hecho esfuerzos por incorporar el enfoque de género. En las

dos primeras ello se deriva de una decisión institucional de incluir la equidad de género como tema transversal, e incorporando en algunos cursos temáticas relacionadas no sólo con la no discriminación, sino además en estudiar cómo las diferencias de género pueden influir en el desarrollo de aprendizajes. Por su parte, la Universidad de Costa Rica lo hace mayoritariamente desde la óptica del respeto a la diversidad y la no discriminación, y responde más a un interés de cada carrera o departamento y menos a un objetivo institucional. En el caso de las carreras analizadas en el Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Técnica Nacional, la presencia del enfoque está menos clara.

Por su parte, en lo que respecta a las universidades privadas cuyas carreras se analizaron, el tema de estereotipos y brechas de género en la educación no se encuentra dentro de los objetivos o líneas de trabajo. Algunas de ellas han incorporado ciertos cursos que abordan en alguna medida la temática, pero no implican una decisión institucional, o de la carrera, de abordar la promoción de la equidad e igualdad de género en la formación de sus personas estudiantes.

Por último, en cuanto a la tercera dimensión que tiene que ver con la operacionalización, al tratarse de los procesos de inducción, sensibilización, capacitación en el enfoque de género, o en la influencia de éste en el desarrollo de habilidades y aprendizajes, las acciones son prácticamente inexistentes para todas las carreras que se analizaron en esta investigación, salvo en el caso de la UNED, aunque de forma incipiente. Si bien, hay Escuelas o Unidades Académicas que han promocionado alguna capacitación o difundió espacios de capacitación que existen dentro de la Universidad, no ha sido el objetivo claro y explícito de ninguna de ellas que, en los procesos de inducción sobre el Plan de Estudios, o en los espacios de intercambio profesional, este sea un tema que se aborde. Se asume que las personas docentes de cada carrera ya tienen cierto nivel de sensibilización en la temática (y en algunos casos formación en la misma). Sin embargo, los resultados de la encuesta realizada demuestran que en una importante cantidad de casos esto no es así.

Lo anterior refleja una importante línea de acción pendiente. No sólo es importante la generación de políticas y lineamientos, sino que es igual de relevante su operacionalización, es decir, el poder pasar de lo que se establece en el texto, a la práctica docente. De ahí que la relevancia de las capacitaciones y procesos de sensibilización en el enfoque de género no sea menor. No es suficiente asumir que existe un ambiente favorable a la equidad de género, pues la deconstrucción de los estereotipos y sesgos de género es un proceso continuo. Incluso las personas con mayor sensibilidad al tema pueden verse favorecidas por espacios en donde se les brinden herramientas para que puedan desarrollar pedagogías con perspectiva de género. De hecho, los resultados de la encuesta evidencian que existe una anuencia mayoritaria a recibir este tipo de procesos de formación, así como de valorar su importancia.

No es casual que uno de los caminos de acción propuestos en el marco de la Cumbre de Transformación de la Educación sea el de actuar sobre las personas docentes, entre lo que se incluye la necesidad de capacitar y apoyar a este personal, y a todo el personal de apoyo de los centros educativos, en pedagogías género transformadoras (UN Transforming Education Summit, 2022: 9).

En todas las universidades que formaron parte de la investigación se menciona que las personas docentes en la práctica abordan estas temáticas en sus aulas, los resultados de la encuesta realizada evidencian que ello no es así, y que el abordaje en el aula de estas temáticas es bajo. Más allá de esto, aun siendo abordados se pudo observar que hay una importante cantidad de personas docentes que consideran que no cuentan con la formación necesaria para hacerlo. Esto es también un problema pues no existen procesos de formación, reflexión y deconstrucción que aseguren que la forma en que ocurre no está cargada de los sesgos de género con los que cada persona cuenta producto de su propio proceso de socialización.

Es decir, a nivel de las coordinaciones y jefaturas de las carreras sí se reconoce la importancia del rol de las personas docentes en la construcción de la identidad de las personas en sus diversos ámbitos, siendo el desarrollo de habilidades uno de ellos. Además, se reconoce la importancia de que las personas docentes no reproduzcan los estereotipos de género en sus lecciones y que enseñen a sus estudiantes a no hacerlo en sus aulas como futuras personas docentes. Sin embargo, en la práctica las universidades no promueven los mecanismos para que esto suceda. Incluso desde la Universidad que muestra mayores avances en esta materia, la Universidad Nacional, se tiene claridad de la importancia de la formación de las personas docentes en estas temáticas, pero la misma no se promueve desde las Escuelas sino que se señala que la mayoría de las personas docentes tienen, por su propio interés, un acercamiento a estudios superiores o de formación continua que les han dado las herramientas para este tipo de abordajes (lo cual se reafirma con los resultados de la encuesta).

Allí se encuentra un desafío porque tan importante es incidir en el currículo formal a través de los planes de estudio, como también en quienes tienen la responsabilidad de operacionalizarlo.

Recomendaciones para la acción

Como primer aspecto fundamental para pensar en posibles estrategias de acción en este ámbito, debe plantearse la importancia de que el tema, y su abordaje, se mantenga desde una perspectiva lo más objetiva posible. En la actualidad el tema “género” ha tendido a ideologizarse y politizarse, y las acciones dirigidas a tener sistemas educativos más equitativos e igualitarios en materia de género deben intentar alejarse de esos debates. El énfasis debe estar siempre en que las investigaciones han mostrado la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres en la educación, que se producen por estereotipos y sesgos que llevan a que la relación de unos y otros con las disciplinas y el desarrollo de sus habilidades se vea influenciado. Ello produce consecuencias directas en el desarrollo de las mujeres, colocándolas en situación de desventaja al tender a alejarlas de los espacios de formación que aseguran mejores posibilidades de desarrollo en el futuro. En el caso de los hombres, estos estereotipos los empujan a tener actitudes menos favorables a su desarrollo humano, incluyendo el desarrollo de actitudes de riesgo como lo es la exclusión educativa. Se trata entonces de un problema de desarrollo (individual, social y del país). De ahí la importancia de abordar la temática.

Ahora bien, cuando se piensa en construir una ruta de acción para abordar el tema de la formación inicial de las personas formadoras de formadores en materia de género, pueden mencionarse tres áreas de trabajo principales: la que corresponde al sistema educativo formal

dirigido por el Ministerio de Educación Pública, la que tiene que ver con las instituciones de educación superior y por último la que se vincula con otras instituciones relacionadas.

Desde el primer ámbito, como se mencionó a lo largo de este documento, existe una aspiración ministerial, más no una estrategia para abordar las diferencias de género en la educación. Es necesario que el MEP elabore esta Estrategia concreta y clara la cual debe impregnar todos los ciclos educativos. En la misma recomienda contemplar al menos las siguientes áreas de trabajo:

- Articular y dar sentido estratégico a las acciones que ya se desarrollan por parte del Ministerio.
- Revisión de todos los programas de estudio con perspectiva de género.
- Desarrollar lineamientos para la elaboración de material didáctico con perspectiva de género, incluyendo guías de lineamientos para las editoriales que elaboran material educativo para el sistema educativo nacional.
- Desarrollar estrategias que involucren a la familia en la desconstrucción de los roles de género.
- Revisión de todo el material didáctico que se produce como parte de los aportes a la reforma curricular y la recuperación de los aprendizajes por parte del MEP.
- Formación continua (no abandonar las capacitaciones en esta temática).
- Revisión de los perfiles profesionales que se solicitan para ser docente.
- Incluir la importancia de la promoción de la equidad y la igualdad de género como parte de los aspectos que se toman en cuenta en las evaluaciones de desempeño.

Sobre los últimos dos puntos es importante ampliar algunos aspectos.

Respecto al tema de los perfiles profesionales, es fundamental que los elementos que desde ahora se vislumbran en los programas de estudio de algunas asignaturas de la educación formal se vean reflejados en los procesos de contratación, de lo contrario es difícil que den el salto de ser una aspiración a una posibilidad real. Avanzar en este camino a su vez generará un impacto en el ámbito de la educación superior pues las carreras de educación alinean sus planes de estudio a los requerimientos establecidos en los procesos de contratación docente del servicio civil y en los contenidos de los programas de estudio. Tal es el caso de la Educación para la Afectividad y la Sexualidad que ha impulsado a que en los planes de estudio de la mayoría de las carreras de Enseñanza de Ciencias analizadas se incluyan explícitamente contenidos en esta materia, pues el desarrollo de este Programa en el III Ciclo está a cargo de las personas docentes de ciencias.

Por otro lado, en cuanto a incluir la temática como parte de los aspectos evaluables del desempeño docente, cabe mencionar que en el Proyecto de prueba de idoneidad que la Administración anterior del Ministerio dejó para aprobación en el 2021, se incluyó un componente sobre el conocimiento del marco de los derechos humanos (Cruz, 2022). También se contempló en el Proyecto de evaluación del desempeño, que debe ser aprobada para cumplir con la Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas (Cruz, 2022). Al respecto cabe mencionar que esta evaluación debe ser basada en la política educativa y los lineamientos de mediación pedagógica docentes. Si éstos enmarcan el tema de equidad de género, pues es un tema que el personal docente debe conocer para poder cumplir con su desempeño en la evaluación.

Por otro lado, en lo que concierne a las instituciones de educación superior, las acciones por desarrollar pueden dividirse en tres ámbitos: los objetivos institucionales, planes de estudio y promoción de acciones desde las coordinaciones y procesos de formación docente.

Sobre los objetivos institucionales, tal como se señaló anteriormente, la promoción de la equidad y la igualdad de género debe establecerse como uno de interés institucional y por consiguiente deben desarrollarse las políticas y lineamientos necesarios para que ello suceda en cada Unidad Académica, y además con mecanismos que permitan operacionalizarlo. No es suficiente con que ello se deje a cargo de cada Dirección o Jefatura de carrera.

Respecto de los planes de estudio, es importante que los mismos se revisen velando porque el enfoque de género esté presente, no sólo desde la promoción del respeto, sino además en su aplicación práctica y en cuanto a su relación con el desarrollo de las habilidades.

A corto plazo, el análisis desarrollado en esta investigación permite evidenciar espacios en cursos donde la temática puede introducirse, sin embargo, a la luz de los procesos de revisión que se están desarrollando actualmente en muchas de estas carreras, se recomienda la revisión integral.

Asimismo, resulta conveniente que el tema se incluya como parte de los contenidos de los espacios de práctica, es decir, que no se estudie solo desde su punto de vista teórico, sino brindando herramientas a las personas estudiantes sobre cómo abordar situaciones en donde se evidencien los estereotipos y sesgos de género en el aula. Cabe mencionar que la inclusión de estas temáticas dentro del currículo debe ser evaluable.

Lo mismo a nivel institucional, es importante promover la investigación acción en este campo.

En lo que concierne a la promoción de acciones desde las coordinaciones, resultan fundamentales los lineamientos para la elaboración de materiales didácticos con enfoque de género. Incluso, en los casos en donde no existe, lineamientos para la elaboración de Programas de cursos en los que, como mínimo, se solicite el incluir bibliografía de autoría masculina y femenina.

Es recomendable que a nivel de Escuela o Coordinación se desarrolle una estrategia conjunta y concreta que englobe a todas las carreras de educación que le competen, y que no que quede a disposición de cada carrera o departamento.

En el caso de las universidades que cuentan con institutos o departamentos de estudios de género o similares, se recomienda forjar alianzas estratégicas que vayan más allá del desarrollo de un curso una única vez y que más bien sean parte de toda una estrategia.

Los dos puntos anteriores se pueden ver facilitados si existe una política o lineamientos institucional que facilite y promueva este tipo de articulaciones.

Por el lado de la formación, es importante que se promuevan espacios de capacitación y formación en estas temáticas. Tanto a nivel de sensibilización, pero, además, y especialmente, poner a disposición herramientas para que las personas docentes lo trabajen desde clase.

Es de destacar que los resultados de la encuesta a personas formadoras de formadores reflejan que existe una anuencia considerable a recibir capacitación en estas temáticas y un acuerdo en que los cursos deberían de plantearse con perspectiva de género, lo cual refleja un posible buen ambiente para realizar acciones en esta dirección.

En cuanto al tercer ámbito de acción, que tiene que ver con las otras instituciones, se recomienda impulsar acciones concretas por parte de las instancias que engloban y regula a las instituciones de educación superior, Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), y también de otros actores cuyo papel en el trabajo del personal docentes es fundamental, como lo es el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro). Desde ellos se pueden emitir guías, lineamientos o cajas de herramientas, que promuevan la acción en esta materia y rutas de trabajo, así como procesos de intercambio de buenas prácticas, entre otros. Debe recordarse que incidir en la formación inicial docente en el tema de género es bastante incipiente, tanto a nivel nacional como internacional, por lo que el trabajo conjunto resulta todavía más provechoso.

Anexos

Referencias o contenidos implícitos que podrían incorporar el enfoque de género en los Planes de Estudio de Educación Preescolar

Universidad	Perfil de egreso	Contenidos en cursos
UCR	Objetivos	Formar profesionales que contribuyan con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, la justicia social, la equidad, el desarrollo integral y la libertad plena
	Perfil de egreso	-Conocer cómo aprenden las personas y el niño (a) en particular, desde las perspectivas biológica, psicológica, socio-cultural, neurocientífica, emocional (p52) -Comprender que la educación es una práctica social y política que contribuye a la reproducción de la sociedad, pero a la vez posibilita la transformación social neurocientífica, emocional (p51)
	Cursos o contenidos en cursos	Curso “Nodo integrador 1: Conocimiento social, natural y lógico Matemático”, incluye un eje temático denominado “El ser humano y su interacción: Socialización; Lenguaje; Construcción” Curso: “Bases de Neuropedagogía para la educación inicial”, entre sus objetivos se encuentra “Asumir una actitud crítica ante los aportes de la neurociencia a la educación como un recurso que le permite comprender los procesos de aprendizaje en el estudiantado que asiste a la educación inicial” (UCR, 2017: 142) Curso “Nodo integrador 2: conocimiento social, natural y lógico matemático en la primera infancia”, incluye en su eje temático 1 “La educación inicial y la relación con el contexto desde la visión científica, social y lógico matemática”
UNA	Objetivos	Formar pedagogos reflexivos, mediadores y motivadores del desarrollo integral y de los derechos de niños y niñas, que responden apropiadamente a las condiciones familiares, comunitarias y sociales que afectan los procesos pedagógicos desde una perspectiva interdisciplinaria Demostrar dominio de los derechos del niño y la niña y el proceder en su promoción y protección (p141)
	Perfil de egreso	Formar pedagogos reflexivos, mediadores y motivadores del desarrollo integral y de los derechos de niños y niñas, que responden apropiadamente a las condiciones familiares, comunitarias y sociales que afectan los procesos pedagógicos desde una perspectiva interdisciplinaria Demostrar dominio de los derechos del niño y la niña y el proceder en su promoción y protección
	Cursos o contenidos en cursos	Curso “Aprendizaje y desarrollo integral de 3 a 6 años”, incluye entre sus aprendizajes integrados la importancia de la mediación: rol docente, experiencias pedagógicas y su impacto en el desarrollo

Universidad	Perfil de egreso	Contenidos en cursos
		<p>cognitivo. Asimismo, estudia en la dimensión socioemocional del desarrollo la sexualidad y la perspectiva de desarrollo de género.</p> <p>Curso “Propuestas pedagógicas inclusivas para el cuidado, atención y educación en la primera infancia” incluye entre sus objetivos específicos “Analizar desde una perspectiva socioecológica las condiciones que están generando barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de la población de la primera infancia para identificar ajustes y condiciones que promuevan su desarrollo integral” (p 230) y define entre las condiciones a tomar en cuenta las sociales, entre las que se destaca a las poblaciones socialmente desfavorecidas.</p> <p>Cursos “Experiencias de mediación pedagógica para el aprendizaje y el desarrollo integral de 3 a 6 años” (también hay un curso de este tipo para población de 0 a 3 años), y entre sus aprendizajes integrales se señala la dimensión relacional que incluye el proceso de socialización, y las interacciones docentes, niños y niñas.</p> <p>Curso de “Neurociencia y Aprendizaje” incluye entre sus aprendizajes integrales el estudio de elementos de neurodesarrollo tales como ambiente, cultura y escenarios tempranos de aprendizaje.</p> <p>Curso “Cognitivo y aprendizaje en la primera infancia”, incluye entre sus objetivos específicos “Analizar los factores que influyen en el desarrollo cognitivo: hereditarios, bio- físico Neurológicos y ambientales” (p251)</p> <p>Curso “Aprendizaje y desarrollo integral del nacimiento a los 3 años”, incluye en sus aprendizajes integrados el estudio de la importancia del contexto, la familia y otros en el desarrollo cognitivo-lingüístico y en el desarrollo socioemocional.</p> <p>Curso “Relaciones interpersonales en los procesos pedagógicos”, tiene entre sus objetivos específicos “Estudiar y observar las relaciones interpersonales en el aula: educador-educando; educando-educador, educando-educando y educador-educador.” (p210)</p>
UNED	Objetivos Perfil de egreso	No se menciona Las referencias que se encontraron se clasificaron en Cuadro 8

Programa de formación inicial y abordajes en la formación de los formadores respecto al desarrollo de habilidades según género, sexismos y estereotipos en la educación

Universidad	Perfil de egreso	Contenidos en cursos
	Cursos o contenidos en cursos	Las referencias que se encontraron se clasificaron en Cuadro 8
UAM	Objetivos	No se encontraron referencias de la temática
	Perfil de egreso	No se encontraron referencias de la temática
	Cursos o contenidos en cursos	Curso “Fundamentos de las Ciencias de la Educación I”, entre los contenidos se encuentra el análisis de la educación como mediadora de los procesos fundamentales, uno de ellos la socialización. Curso “Psicología Educación Preescolar II” tiene entre sus objetivos específicos “Analizar y cuestionar el rol docente en la formación de niños en edad preescolar”. Curso “Juegos en educación Preescolar”, incluye en sus contenidos el análisis de las áreas desarrollo integral: Biológica, Social, Intelectual y Emocional.
UCA	Objetivos	No se encontraron referencias de la temática
	Perfil de egreso	No se encontraron referencias de la temática
	Cursos o contenidos en cursos	Curso “Psicodesarrollo del Niño” incluye entre sus temáticas el “Desarrollo emocional, intelectual y físico del niño y el papel que desempeña la familia, la escuela y el entorno en esta temática” (p37) Curso “Sociología Educativa”, entre sus temáticas se encuentra el cambio social y el currículo.

Referencias o contenidos implícitos que podrían incorporar el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de la Educación en I y II Ciclos

Universidad	Categoría	Descripción
UCR	Objetivos	Objetivos relativos a conocimientos: Conocer sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los factores que intervienen en estos (afectivos, intelectuales, psicomotores, sociales y otros).
	Perfil de la persona egresada	Conocimiento en: “Los procesos de aprendizaje y los factores que intervienen en estos (afectivos, intelectuales, psicomotores, sociales y otros)”. (p57)
	Cursos o contenidos de cursos	Las referencias que se encontraron se clasificaron en Cuadro 11
UNA	Objetivos	Las referencias que se encontraron se clasificaron en Cuadro 11
	Perfil de la persona egresada	No fue posible encontrar ninguna referencia al tema
	Cursos o contenidos de cursos	Curso “Pedagogía y Diversidad” incluye en los aprendizajes integrados “La mirada de la diversidad y el reconocimiento de la heterogeneidad: cultura, creencias, estereotipos, prejuicios, actitudes, valores y conceptualizaciones”. (p 144)
		Curso “Interacciones en el espacio pedagógico” tiene entre sus proósitos específicos “2. Estudia los factores académicos, culturales, históricos y socio-emocionales que inciden en el ambiente de aula y su impacto en los procesos de aprendizaje” (p 170)
UNED	Objetivos de la carrera	Fortalecer la gestión de escenarios educativos inclusivos basados en saberes pedagógicos especializados para la promoción del aprendizaje, las habilidades y el desarrollo integral del estudiantado de la educación primaria
	Perfil de la persona egresada	Los que se encontraron se clasificaron en Cuadro 11
	Cursos o contenidos de cursos	Curso “Formación de la Inteligencia Emocional para Niños de I y II Ciclos”, tiene entre sus objetivos generales “Comprender los principios y fundamentos básicos de la inteligencia emocional, así como su importancia para su aplicación en escenarios educativos, contribuyendo con ello a la formación integral de la población estudiantil de primaria a fin de potenciar la construcción de valores, así como vidas emocionalmente más saludables, propiciando una convivencia pacífica y armoniosa” (p 346).
UAM	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia al tema
	Perfil de la persona egresada	No fue posible encontrar ninguna referencia al tema
	Cursos o contenidos de cursos	Curso “Psicología del Niño en Edad Escolar”, entre sus objetivos específicos está “Explorar, analizar y cuestionar su futuro rol como docente en la formación de niños en edad escolar, así

Programa de formación inicial y abordajes en la formación de los formadores respecto al desarrollo de habilidades según género, sexismos y estereotipos en la educación

Universidad	Categoría	Descripción
		como el rol de la escuela como Institución de niños en edad escolar, así como el rol de la escuela como Institución Social.” (p142)
UCA	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia al tema
	Perfil de la persona egresada	No fue posible encontrar ninguna referencia al tema
	Cursos o contenidos de cursos	Curso “Psicodesarrollo del Niño” incluye entre sus temáticas el “Desarrollo emocional, intelectual y físico del niño y el papel que desempeña la familia, la escuela y el entorno en esta temática” (p 61)
		Curso “Introducción de Neuropedagogía” establece entre sus objetivos “Distinguir la configuración básica del cerebro en la niñez para la comprensión de sus partes y su funcionamiento” (p118).
Universidad de las Ciencias y el Arte	Objetivos	No fue posible encontrar ninguna referencia al tema
	Perfil de la persona egresada	No fue posible encontrar ninguna referencia al tema
	Cursos o contenidos de cursos	No fue posible encontrar ninguna referencia al tema

Referencias o contenidos implícitos que podrían incorporar el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de la Matemática

Universidad	Perfil de egreso	Cursos o contenidos de cursos
UCR	Perfil de egreso	Entre las habilidades se menciona: Gestiona en sus estudiantes la construcción del conocimiento moderando los diversos factores que intervienen en el logro de los aprendizajes y en la adquisición de las habilidades y destrezas matemáticas previamente definidas. Entre las actitudes se menciona: Muestra una actitud respetuosa hacia el estudiante, independientemente de su etnia, género, ideología, religión, estatus económico, orientación sexual, nacionalidad, posibilidades de aprendizaje o cualquier otra característica o condición del mismo.
	Cursos o contenidos en cursos	Curso “Cognición y Matemáticas”, uno de sus objetivos se encuentra “Conocer el desarrollo cognitivo de las competencias sociales y de las habilidades matemáticas” (p91).
UNA	Cursos o contenidos en cursos	Curso “Desarrollo humano”, tiene entre sus sub competencias, “Analizar al ser humano en situaciones educativas desde lo biológico, psicológico, emocional y socio-cultural contribuir al desarrollo y transformación de su práctica docente” Curso “Evaluación de los Aprendizajes para la Enseñanza de las Matemáticas”, tiene una subtemática que analiza “(...) los diversos mitos y creencias alrededor de la evaluación en matemáticas para su consideración en las prácticas docentes. (p231) Curso “Estadística y Probabilidades” menciona que entre sus ejes transversales está el género.
	Objetivos de la carrera	En la misión de la carrera menciona que su formación está basada en una “perspectiva humanística y de compromiso con la equidad y el medio ambiente”.
	Cursos o contenidos en cursos	Curso “Introducción a la Pedagogía”, incluye entre sus objetivos analizar el papel transformador de la educación y su contribución al desarrollo del individuo; y también el análisis del rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Curso “Teorías Psicopedagógicas del Aprendizaje” entre los objetivos se encuentra “Valorar el aprendizaje como un proceso de transformación social para la comprensión del rol docente en el sistema educativo y en la sociedad en general”, y entre las temáticas está la neurociencia del aprendizaje y la motivación y las emociones. Curso “Aprendizaje y Didáctica de la Matemática”, entre los objetivos se encuentra “Analizar cómo intervienen en el aprendizaje de la Matemática aspectos emocionales del estudiante como las creencias y actitudes” y en

Programa de formación inicial y abordajes en la formación de los formadores respecto al desarrollo de habilidades según género, sexismos y estereotipos en la educación

Universidad	Perfil de egreso	Cursos o contenidos de cursos
		<p>los contenidos generales se destaca el análisis de los elementos del currículo entre los que incluyen los culturales.</p> <p>Curso “Psicología del Desarrollo” tiene entre sus objetivos analizar las características del desarrollo físico, social y cognitivo en la infancia y adolescencia; y también el abordaje de la adolescencia desde un enfoque de derechos humanos.</p>
UAM	Perfil de egreso	Fortalece mediante su accionar docente el desarrollo y la promoción de los derechos humanos en el aula, centro educativo y contexto comunitario en general

Referencias o contenidos implícitos que podrían incorporar el enfoque de género en los Planes de Estudio de Enseñanza de la Educación de las Ciencias Naturales

Universidad	Categoría	Descripción
UCR	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Cursos o contenidos en los cursos	Los cursos de Didáctica (de la Biología y la Geología, de la Física y de la Química) se menciona que se centrarán especialmente en el “(...) desarrollo de habilidades, abarcando elementos: didácticos, cognitivos, empírico- racionales, de historia y sociología en cada una de las áreas de estudio según fundamentos epistemológicos” (p138)
UNA	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	Propiciar procesos de aprendizaje tomando en cuenta las estructuras mentales de sus educandos y considerando su entorno socio-cultural y geográfico
	Cursos o contenidos en los cursos	Curso “Desarrollo Humano y Teorías de Aprendizaje” entre sus ejes temáticos se encuentra “Ser humano desde lo biológico, psicológico y social” y “Bases neurofisiológicas del aprendizaje (neurociencia y otras)”
		Curso “Desarrollo docente y escenarios de la vida profesional”, incluye en sus ejes temáticos “Educación e ideología y prácticas docentes” y “El papel del docente en el quehacer transformador de la sociedad por medio de la pedagogía”.
		Curso “Didáctica y recursos tecnológicos para el aprendizaje de las ciencias naturales”, tiene entre sus preguntas generadoras “¿Cómo se pueden adaptar los recursos didácticos a la diversidad de inteligencias y estilos de aprendizajes de mis estudiantes?”
		Seminario de Innovación y Producción educativa para el Aprendizaje de las Ciencias Naturales”, incluye entre sus preguntas generadoras “¿De qué manera la investigación en el aula y el estudio de casos puede contribuir a disminuir las brechas sociales, tratos desiguales y discriminatorios dentro y fuera del aula, propiciando así el respeto por la diversidad?” (p161)
		El Plan de Estudios incluye un curso optativo de Educación y Derechos Humanos y uno sobre Educación de la Sexualidad.

Programa de formación inicial y abordajes en la formación de los formadores respecto al desarrollo de habilidades según género, sexismos y estereotipos en la educación

Universidad	Categoría	Descripción
UAM	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Cursos o contenidos en los cursos	Curso “Crecimiento y desarrollo de la persona” entre sus temáticas se encuentra los estilos de aprendizaje y los tipos de inteligencia. Contiene un curso sobre “Ética y derechos humanos”
UCA	Objetivos de la carrera	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Perfil de egreso	No fue posible encontrar ninguna referencia del tema
	Cursos o contenidos en los cursos	Curso “Psicología General” en sus objetivos específicos está objetivos específicos “Destacar la importancia de los factores emocionales, sociales, escolares y fisiológicos en el proceso de aprendizaje.” (p46) Curso “Psicología Del Desarrollo Del Niño Y Del Adolescente” en sus objetivos específicos se encuentra “Identificar los elementos del desarrollo biológico, cognitivo y afectivo del niño durante su ciclo preescolar y escolar” (p67) Curso “Didáctica de las Ciencias Naturales para Educación Secundaria” en sus Unidades está estudiar los fundamentos teóricos de la neurociencia como base de la educación.

*Solo se incluye el análisis de Programas de Estudios que se incluyeron dentro del Rediseño del plan de estudios pues los cursos anteriores no estaban incluidos en el Documento que fue facilitado por la escuela.

Bibliografía

- AQU. 2019. Marco General para la Incorporación de la Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998). Código de Niñez y Adolescencia. República de Costa Rica.
- Beirute, T y León, J. 2022. Encuesta sobre concepciones de personas formadoras de formadores en tema de género y en el desarrollo de habilidades en personas estudiantes. 2022.
- Brussino, O y McBrien, J. 2022. Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems. OECD. OECD Education Working Papers No. 271.
- Brussino, Ottavia. 2021. Building capacity for inclusive teaching: policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. OECD Education Working Paper No. 256
- Chavarría Arias, Doris. 2020. Manifestaciones, efectos y reacciones ante el hostigamiento sexual en la población estudiantil de undécimo durante su permanencia en colegios técnicos profesionales. San José. Ministerio de Educación Pública. Departamento de Estudios e Investigación Educativa.
- Consejo Superior de Educación (CSE) (2017) La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. República de Costa Rica.
- Espinoza, Ana María y Taut, Sandy. 2016. El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. Psykhe vol.25 no.2. 1-18
- Faget, Gustavo. 2016. Género y currículo en la enseñanza de la Historia. Darré, Silvana. 2016. Aportes a las Políticas Públicas desde la Perspectiva de Género. 10 años de FLACSO Uruguay. Montevideo: Programa FLACSO Uruguay.
- Fernández, David. 2017. Caracterización de los casos de hostigamiento y acoso sexual, denunciados ante el Departamento de Gestión Disciplinaria del Ministerio de Educación Pública ocurridos entre 2015 – 2017. San José. Ministerio de Educación Pública. Departamento de Estudios e Investigación Educativa.
- Garnier, Leonardo. 4 octubre de 2022. Reimaginar el futuro de la educación en nuestra región. (Conferencia). Foro Regional de Política Educativa 2022. IIFE-UNESCO.
- Huepe, Mariana. 4 de octubre, 2022. Desigualdades socioeconómicas y su relación con los logros educativos en América Latina (Conferencia). Foro Regional de Política Educativa 2022. IIFE-UNESCO.
- INAMU. 2005. Promoviendo la igualdad de oportunidades y la equidad de género para las niñas en edad escolar: San José: Instituto Nacional de las Mujeres (Colección Temática, no. 7)
- INAMU. 2014. Proyecto escuelas para la igualdad y la equidad de género: manual para la autogestión escolar. San José: Instituto Nacional de las Mujeres. Colección Producción de Conocimiento; n.25; Aportes metodológicos no. 15

- INAMU. 2018. ¡Escuelas para el cambio! Igualdad y la equidad de género en la cultura escolar. San José: INAMU.
- INAMU. 2018a. Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. PIEG 2018-2030. San José: Instituto Nacional de las Mujeres
- INAMU. 2018b. Política Nacional para la Atención y la Prevención de la Violencia contra las Mujeres de todas las Edades Costa Rica 2017-2032. San José: Instituto Nacional de las Mujeres, 2018. --(Colección Políticas Públicas para la Igualdad y Equidad de Género; n. 13; Estrategias e Instrumentos de Política Pública; n.13)
- INAMU. 2021. Plan de Acción 2019-2022. (Ajustado en 2020 en el marco de la emergencia sanitaria) Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. PIEG 2018-2030. San José: Instituto Nacional de las Mujeres
- MEP. 2009. Programa de Estudio. Educación Cívica. Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada. San José: MEP.
- MEP. 2013a. Programa de Estudio. Estudios Sociales y Educación Cívica. Primero y segundo ciclos de la educación general básica. San José: MEP.
- MEP. 2014. Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) Ciclo de Transición. San José: MEP.
- MEP. 2015. Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica para la nueva reforma curricular. San José: MEP.
- MEP. 2016. Programa de Estudios de Ciencias. Primero y segundo ciclos de la educación general básica. San José: MEP.
- MEP. 2016b. Programa de Estudio. Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada. San José: MEP.
- MEP. 2017 Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral. Tercer Ciclo. San José: MEP.
- MEP. 2022. Lineamientos para las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación Pública. San José: MEP.
- MEP. 8 de julio de 2022. Estrategia Nacional Educación STEM. Ministerio de Educación Pública. <https://mep.go.cr/sites/default/files/infografia-estrategia-nacional-educacion-steam.pdf>
- Meza, Luis Gerardo, et al. 2021. La matemática como dominio masculino: Un estudio de la percepción en la educación media costarricense. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). Vol. 25(3) Setiembre-Diciembre, 2021: 1-15
- Mind the Gap. 2021. Construyendo un entorno educativo inclusivo en cuestión de género. Madri. Proyecto Mind the Gap
- Näslund-Hadley, Emma et al. (2022) Cambiemos las percepciones sobre mujeres y niñas en la ciencia. Blog Enfoque Educación. BID. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/cambiamos-las-percepciones-sobre-mujeres-y-ninas-en-la-ciencia-stem/>

- Programa Estado de la Nación. 2018. Informe Estado de la Nación. San José: Programa Estado de la Nación y de Desarrollo Humano.
- Programa Estado de la Nación. 2010. Informe Estado de la Nación. San José: Programa Estado de la Nación y de Desarrollo Humano.
- Programa Estado de la Nación. 2019. Séptimo Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación y de Desarrollo Humano.
- Programa Estado de la Nación. 2017. Sexto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación y de Desarrollo Humano.
- Programa Estado de la Nación. 2015. Quinto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación y de Desarrollo Humano.
- Rojas, Miguel. 2022b. Cuadro Resumen de Acciones por Año sobre Acción 1.5. “Desarrollo de buenas prácticas y experiencias novedosas para la modificación de malla curricular de carreras y la incorporación de enfoque de igualdad de género y derechos humanos. Elaborado para esta investigación.
- Sandoval et al. 2019. Informe Final. Encuesta de Percepciones sobre la violencia contra las mujeres. San José. INAMU- UNA.
- Secretaría Técnica de la PIEG (ST- PIEG). 2021. Informe Cumplimiento 2020. Plan de Acción 2019-2020. Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. San José: Instituto Nacional de las Mujeres
- Tarín et al. 2022. La dimensión de género en la transformación digital empresarial en América Latina y el Caribe. Nueva York. BID.
- UN Transforming Education Summit. 2022. Action Track 1 on Inclusive, equitable, safe and healthy schools. En: https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-07/AT1%20Discussion%20Paper_15%20July%202022%20%28With%20Annex%29.pdf
- UNESCO. 2015. Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. Francia. UNESCO.
- UNESCO. 2019. Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). París. UNESCO.
- UNESCO. 2022. No dejar a ningún niño atrás. Informe mundial sobre el abandono escolar de los varones. Resumen. París. UNESCO.
- Vargas- Sandoval, Yensi. 2021. La igualdad y la equidad de género en la educación secundaria costarricense: criterios para un diseño de evaluación. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 21(3), 1-24.
- Washburn, et al. 2022. La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de Costa Rica. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 22, número 2, Ens. Cient., may-ago 2022.

Planes de estudio

Instituto Tecnológico de Costa Rica. 2017. Bachillerato en enseñanza de la matemática con entornos tecnológicos. Escuela de Matemática.

Universidad Americana. 1997. Solicitud de autorización para impartir la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en I y II Ciclos.

Universidad Americana. 1998. Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en la Enseñanza de la Matemática.

Universidad Americana. 1998. Solicitud de autorización para impartir la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar.

Universidad Americana. 2022. Solicitud para la modificación superior al 30% y cambio de nombre en el plan de estudios del Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, Sede Central, de la Universidad Americana.

Universidad de Costa Rica 2020. Rediseño del plan de estudios. Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Facultad de Educación. Escuela de Formación Docente.

Universidad de Costa Rica. 2014. Reestructuración Integral del Plan de Estudio de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria. Facultad de Educación. Escuela de Formación Docente.

Universidad de Costa Rica. 2015. Educación Matemática. Plan de Estudios de la Carrera Bachillerato Y Licenciatura en Educación Matemática. Facultad de Ciencias Básicas. Escuela de Matemáticas.

Universidad de Costa Rica. 2017. Bachillerato en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Preescolar con énfasis en Gestión de Proyectos para la Primera Infancia y en Atención a la Niñez Temprana. Facultad de Educación. Escuela de Formación Docente.

Universidad de las Ciencias y el Arte. 2020. Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación con énfasis de I y I Ciclo.

Universidad Estatal a Distancia. 2021. Carrera Educación General Básica I y II Ciclos. Rediseño Plan de Estudios 2019-2021. Escuela de Ciencias de la Educación.

Universidad Estatal a Distancia. 2021. Plan de Estudio de la Carrera Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar. Rediseño. Escuela de Ciencias de la Educación.

Universidad Estatal a Distancia. Plan de Estudio de la Carrera Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar. Rediseño. Escuela de Ciencias de la Educación.

Universidad Florencio del Castillo. 2017. Bachillerato y Licenciatura de la Enseñanza de Ciencias Naturales.

Universidad Florencio del Castillo. 2018. Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar.

Universidad Florencio del Castillo. 2019. Solicitud de autorización para impartir la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación en I y II Ciclos.

Universidad Nacional. 2017. Plan de Estudios. Carrera en la Enseñanza de las Ciencias. Rediseño. Centro de Investigación y Docencia en Educación. División de Educología.

Universidad Nacional. 2019. Pedagogía con énfasis en educación preescolar y primera infancia. Centro de Investigación y Docencia en Educación. División de Educación Básica.

Universidad Nacional. 2020. Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica. Centro de Investigación y Docencia en Educación. División de Educación Básica.

Universidad Nacional. 2021. Plan de Estudios. Carrera de Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática. Centro de Investigación y Docencia en Educación. División de Educología.

Universidad Técnica Nacional. 2016. Bachillerato en la Enseñanza de la Educación Técnica.

Entrevistas

Arias, Floria. 2022. Directora de la Carrera de Educación Matemática. Universidad de Costa Rica. 9 de setiembre de 2022.

Chacón, Ángela. 2022. Directora de Carrera de Educación y I y II Ciclos. Universidad Florencio del Castillo. 29 de agosto de 2022.

Cruz, Giselle. 2022. Subdirectora de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras del Ministerio de Educación Pública. 3 de junio de 2022.

Delaney, Mary Guinn. 2022. Asesora Regional en Educación para la Salud y el Bienestar para América Latina y el Caribe de la UNESCO. 16 de junio de 2022.

Fallas, Melba. Marco Nacional de Cualificaciones. 11 de julio de 2022.

Gonzaga, Wilfredo. 2022. Director Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica. 26 de agosto de 2022.

Madriz, Linda. 2022. Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Estatal a Distancia. 20 de octubre de 2022.

Quintero, Jerry. 2022. Director de la Escuela de Educación. Universidad Americana de Costa Rica. 26 de agosto de 2022.

Rojas, Kattia; Carrillo, Carolina; Ramírez, Anthia; Castillo, Rocío; Herrera, Graciela. 2022. División de Educación Básica. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional. 6 de setiembre de 2022.

Rojas, Miguel. Secretaría Técnica de la PIEG. 14 de julio de 2022.

Sánchez, Ivonne. 2022. Coordinadora de la Carrera Enseñanza de la Matemática con Entornos Tecnológicos. Instituto Tecnológico de Costa Rica. 7 de setiembre de 2022.

Sequeira, Adriana. Jefa Unidad de Género del Ministerio de Educación Pública. 10 de julio de 2022.

Sequeira, Johnny. 2022. Director de la Carrera Enseñanza de la Educación Técnica. Universidad Técnica Nacional. 29 de agosto de 2022.

Smith Castro, Vanessa. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica.

Solís, Kattia. Área de Violencia de Género del INAMU. 14 de julio de 2022.

Ulate, Maritza y Masís, Felipe. Coordinadora Académica de Educación y Vicerrector de Innovación, Calidad e Investigación (respectivamente). Universidad Latina de Costa Rica.

Vargas, Fabio. Director de Escuela de Educación. Universidad Continental de las Ciencias y el Arte.