UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COSTA RICA ANSELMO LLORENTE Y LAFUENTE

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TEORÍA DE GÉNERO APLICADA AL ANÁLISIS DE TEXTOS ACADÉMICOS Y AL DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA GÉNERO-SENSITIVA

*

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Coralia Chamorro Calvo

MORAVIA-COSTA RICA 16 de julio, 2020

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COSTA RICA ANSELMO LLORENTE Y LAFUENTE

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TEORÍA DE GÉNERO APLICADA AL ANÁLISIS DE TEXTOS ACADÉMICOS Y AL DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA GÉNERO-SENSITIVA

*

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Director de Tesis: **Dr. Nelson Zárate Arguedas**

Doctoranda:

Mag. Coralia Chamorro Calvo

MORAVIA-COSTA RICA 16 de julio, 2020

Tribunal examinador

Esta tesis fue aprobada por el Tribunal examinador del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente, como un requisito para optar por el grado de Doctora en Ciencias de la Educación.

INTEGRANTES DEL TRIBUNAL EXAMINADOR

Dedicatoria y Agradecimientos

A las mujeres que debieron luchar para tener un libro en sus manos, a las que a duras penas pudieron estudiar y hacerse de un lugar desde el cual hoy día son referentes para comprender la importancia de una educación igualitaria; a aquellas que no conoceremos porque usaron pseudónimos para poder publicar sus obras; a las que aún están ocultas en las sombras de la historia de la pedagogía y otras ciencias que suman al acervo de la humanidad; y por las mujeres que estamos haciendo y rescatando una historia que nos represente.

A mi madre Yadira Calvo Fajardo que ha sido soporte y guía fundamental para realizar este trabajo y a mi padre Faustino Chamorro González que siempre me ha apoyado en las actividades académicas que he emprendido. A ambos mi profundo agradecimiento por su apoyo y educación para mi vida, las tertulias y debates en casa, los momentos divertidos, las sonrisas y el amor, y por darme con su ejemplo la pasión por la lectura crítica, la escritura y el estudio constante.

A Leo Jiménez Cordero, quien fue mi familia por veintiocho años y que se alegró de mis motivaciones, por su compañía, el amor y la música que compartimos hasta el momento de su partida en el tránsito de su espíritu hacia la luz (que aconteció cuando yo iniciaba este doctorado).

Agradezco a mis maestras y ahora amigas Dra. Antonieta Campos Badilla, Dra. Rocío Orozco Chavarría y Dra. Flor Cubero Venegas, por mostrarme que sí es posible disfrutar de una formación académica en un ambiente alegre, empático y amoroso. A Eduardo Hernández Meneses, asistente académico del doctorado por su gesto siempre atento y amable. Y a mi maestro y director de tesis Dr. Nelson Zárate Arguedas por motivarme, confiar en mí y orientarme en la realización de este trabajo, y por su disposición para compartir aprendizajes en la teoría de género.

CONTENIDO

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	7
Planteamiento del Problema	7
Objetivos	9
Objetivo General	9
Objetivos específicos	9
Justificación	10
Antecedentes	11
Proyecciones	15
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	17
Conceptos básicos para entender la desigualdad entre mujeres y hombres	18
Patriarcado	18
Sexismo	18
Feminismo	19
Género	19
Roles sexuales o de género	23
Brechas de género en la educación y en el trabajo	24
Currículum oculto	33
Prácticas fundamentales para la obtención de la igualdad	34
Visión de género (perspectiva de género, enfoque integrado de género, mainstreaming o transversalidad de género)	34
Coeducación	39
Lenguaje inclusivo	45
Conceptos referidos a las formas concretas en que se manifiesta y reconocen las desigualdades de género en textos escritos	48
Androcentrismo	48
Estereotipos de género	49
Esencialismo de género	51

Misoginia	51
Dicotomía sexual o pensamiento binario machista	51
Tratamientos asimétricos	52
Doble parámetro o doble estándar	52
Sobregeneralización	52
Sobreespecificidad	53
Familismo	53
Discurso de club	54
CAPÍTULO III: MARCO HISTÓRICO (Fichas teóricas)	55
El discurso único	55
Androcentrismo y educación diferencial desde el pensamiento humanista e ilustrado más influyente en Europa	55
Educación para la domesticidad	76
Educación para la maternidad	82
Educación para la maternidad y la domesticidad en Costa Rica	85
Mujeres en la universidad	96
La educación excluyente	96
La universidad en el siglo XX	104
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	114
Tipo de investigación	114
Contexto de la investigación y descripción de la comunidad en la que se realizará el estudio	115
Contexto de la investigación	115
Condiciones de la institución (materiales y humanas)	115
Unidades de observación	117
Categorías, subcategorías y códigos iniciales de análisis	117
Las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recolección de los datos	118
Explicación de las técnicas e instrumentos (proceso de aplicación), estrategias de análisis de los datos y valoración de resultados.	117
CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	121
Análisis y resultados	124

Sobre la mujer y la educación en el texto <i>La historia de la pedagogía</i> de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (1992).	125
Sobre la incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC)	141
Uso de lenguaje inclusivo en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC)	141
Sobre la autoría de textos bibliográficos desagregados por sexo a partir de la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC)	144
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	147
CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE DISEÑO PARA UNA UNIDAD DIDÁCTICA GÉNERO SENSITIVA (aplicable desde un programa de estudios de posgrado en ciencias de la educación para Costa Rica)	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	183
ANEXOS Anexo 1 Matriz para determinar la incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC)	183 183

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Planteamiento del Problema

El interés en desarrollar el tema del presente trabajo surgió a raíz de la lectura de la novena reimpresión en español del libro *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (Abbagnano y Visalberghi, 1992). La lectura de este texto, su análisis y exposición crítica de los aspectos más relevantes considerados por cada estudiante, constituyeron parte de las actividades realizadas en el curso nivelatorio Historia Universal de la Educación, de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica de Costa Rica (en adelante Doctorado en Educación o por las siglas DCEUC). Se trata de un curso que, de acuerdo con el Plan de Estudios, se orienta a "investigar la evolución histórica de las diferentes corrientes pedagógicas y paradigmas educativos que han influenciado mundialmente la educación, con el fin que los estudiantes establezcan relaciones y analicen la influencia de ellas en el quehacer educativo nacional" (Universidad Católica, 2005, p. 240).

Los objetivos fundamentales en esta Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación, es promover la búsqueda de la verdad favoreciendo espacios de reflexión, análisis, estudio e investigación profunda de los "grandes problemas de la educación y sus vías de solución"; y contribuir a la "tutela de la dignidad humana", propiciando "una revisión académica, teórica y científicamente desarrollada, de la cuestión educativa actual, como un aporte para combatir la discriminación y olvido de los grupos más necesitados y como un apoyo en la búsqueda de la verdadera igualdad de oportunidades" para todas las personas. (Universidad Católica, 2005, p. 240).

Es desde el ejercicio docente, en las diferentes disciplinas, desde donde se ha de contribuir con la operalización de los ideales de igualdad de oportunidades para las mujeres, haciendo efectivos los derechos humanos contra toda forma de discriminación reconocidos tanto en el orden internacional como en el nacional. Esta es la idea que me llevó a plantear la siguiente pregunta de

investigación: ¿Cómo se visibiliza la participación de las mujeres en las carreras de educación y su aporte histórico al discurso pedagógico con miras a operativizar la perspectiva de género en el ámbito universitario?

El caso de la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica (UNED) se presentaba como un excelente contexto para análisis, por ser la universidad pública con mayor matrícula de mujeres, dadas las condiciones de estudio a distancia que ofrece en general para el estudiantado. Si bien existen políticas de género para el cumplimiento de la paridad, y para la transversalidad en programas y malla curricular, lo cierto es que no hay estudios que determinen la inclusión del pensamiento femenino en el discurso pedagógico, y que fortalezcan la sensibilidad de género y el sentido de identidad histórica de las personas que ahí se preparan como profesionales de la educación. Esto derivó en otra pregunta; ¿Cómo se operativiza la perspectiva de género en la Carrera de Docencia de la UNED y de qué manera se visibiliza la participación de la mujer y su aporte a la historia de la pedagogía desde su programa de estudios?

Durante varios meses (setiembre 2018 a febrero 2019) se le solicitó colaboración a las autoridades universitarias de la UNED, a cargo de la Carrera de Docencia, quienes, aunque manifestaban interés no respondieron con ninguna acción a las reiteradas solicitudes para realizar este estudio en esa institución, a pesar de que se contó con el apoyo de la oficina de género del Ministerio de Educación. Se consiguió el Plan de Estudios en el archivo de la Universidad, pero dada la falta de colaboración fue imposible tener certeza sobre la vigencia y actualidad de ese documento, por lo que se descartó la posibilidad de realizar el estudio en dicho centro educativo.

Se optó entonces por solicitar colaboración al Director del Doctorado en Educación de esta Universidad Católica de Costa Rica, considerando que podría interesar a la institución aplicar la metodología propuesta al Plan de Estudios de esta carrera en la que justamente se había originado mi interés por el desarrollo del tema. Aprobada la solicitud, la pregunta de investigación se replanteó como sigue: ¿Cómo se operativiza la perspectiva de género en la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Costa Rica y de qué manera se visibiliza la participación de la mujer y su aporte a la historia de la pedagogía desde su programa de estudios?

Objetivos

Objetivo General

Aplicar la teoría de género para el análisis de las principales premisas y cuestionamientos sobre la educación diferencial según el sexo en el discurso pedagógico moderno desde el humanismo al siglo XXI, y para el diseño de una unidad didáctica género-sensitiva aplicable desde un programa de estudios de posgrado en ciencias de la educación que incorpore los resultados del análisis.

Objetivos específicos.

- ✓ Reconocer la importancia de la perspectiva de género en la educación de una ciudadanía inclusiva visibilizando las principales premisas y cuestionamientos históricos en torno a una educación diferencial según el sexo a partir del discurso pedagógico moderno.
- ✓ Precisar los alcances teóricos y conceptuales de la Perspectiva de Género aplicada a la educación y el discurso pedagógico actual, según es definida por la Organización de Estados Americanos de la cual Costa Rica es Parte.
- ✓ Examinar la realidad curricular representada en el Plan de Estudios de la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Costa Rica (DCEUC), mediante un proceso de sistematización que permita determinar la incorporación de perspectiva de género como parte del proceso de formación superior docente.
- ✓ Diseñar una propuesta de unidad didáctica que posibilite: a) sensibilizar desde la perspectiva de género sobre la experiencia de identificación histórica de la mujer en la educación a partir del discurso pedagógico moderno desde el humanismo al siglo XXI, y

b) relacionarse con elementos teórico-conceptuales que permitan visualizar, integrar y operativizar la teoría de género en las experiencias de aprendizaje.

Justificación

Con la realización de este estudio se espera comprobar el modo en que se operativiza la perspectiva del género en la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC) a partir del examen del aporte histórico de las mujeres en el discurso pedagógico. Esto requiere un proceso de sistematización documental previo que permitirá un replanteamiento histórico de la pedagogía desde la perspectiva de género, contrastando las voces de las principales pensadoras que cuestionaron las premisas prevalecientes sobre una educación diferencial según el sexo a partir del siglo XIX.

La posibilidad de visibilizar las voces de las pensadoras disidentes del discurso pedagógico en función del género y el nuevo concepto de transversalidad, pueden contribuir a reorientar la malla curricular o Plan de Estudios en la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC) en dos sentidos u objetivos fundamentales recogidos por la Universidad en su Plan de Estudios: primero como contribución académica orientada a incrementar la sensibilización sobre algunos problemas actuales en la educación relacionados con investigación profunda de los grandes problemas de la educación con miras a tutelar la dignidad humana; y segundo, favorecer a la búsqueda de una verdadera igualdad de oportunidades.

Por otra parte, el conocimiento de la historia de la pedagogía contada desde dos diferentes racionalidades (la masculina y la femenina) permitirá construir una visión más justa y equilibrada de la memoria histórica en la educación en aras de una formación pedagógica más equitativa y con vista en el problema educativo que este trabajo plantea en la pregunta de investigación.

Se pretende identificar aquellas áreas teórico-conceptuales que, respecto de la perspectiva de género requieran ser fortalecidas dentro el Plan de Estudios de la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC). Las propuestas emanadas de este estudio no solo podrían generar

modificaciones positivas en el área, sino que además podrían servir de modelo para la revisión y réplica en programas y mallas curriculares para estudios de docencia en otras universidades. En este sentido además, contribuirá al apoyo de la teoría de género en cuanto se espera que proporcione información histórica, teórica e instrumental idónea que puede ser utilizada para otras investigaciones, especialmente en carreras de corte humanístico.

Se espera que la metodología desarrollada durante este trabajo, a partir de la Teoría Fundamentada, pueda ser utilizada en estudios similares, de modo que el concepto de transversalidad pueda usarse según lo plantea la Organización Internacional del Trabajo ([OIT], s.f.), ya sea como proceso de valoración de las diferencias de género existentes en todas las áreas y niveles del quehacer humano, o ya como herramienta estratégica para la inclusión a fin de romper con toda forma de desigualdad sexual.

Antecedentes

Tanto en el campo nacional como en el internacional, existe abundante literatura sobre estudios relacionados con perspectiva de género en cuanto teoría y enfoque de análisis. Ahora bien, en el ámbito educativo se le refiere respecto de la necesidad de destacar que sea un elemento transversal en el quehacer administrativo y docente; también se insiste en el uso del lenguaje inclusivo, y en la toma de acciones de equidad y paridad tendientes a lograr ciertas cuotas de inclusión femenina en carreras tradicionalmente masculinas, así como para mejora las expectativas y oportunidades laborales para las mujeres -al menos en lo que al desarrollo teórico en torno a esta perspectiva se refiere-. (Ver Bolaños, 2003, 2005; Castillo, 2008; Rojas, Chaves y Fernández, 2012; Durán, 2012, Chaves, 2015).

En lo que atiende al desarrollo de contenidos curriculares que transversalicen la perspectiva de género, y en particular sobre la construcción histórica del género en el discurso pedagógico, la chilena María Fernández Darraz (2010) analiza la "representación de las mujeres en el discurso contenido en los textos escolares de Historia de Chile desde la conquista y hasta fines del siglo XX". En este estudio, la autora destaca el interés del estado chileno por rescatar y visibilizar la

participación histórica de las mujeres; aunque reprocha que la representación discursiva tiene un carácter sexista generalizante y estereotipado en que las mujeres son sujeto pasivo, marginado o excluido.

En Colombia, Julia Jorquera (1999) plantea una estructura de análisis para identificar mensajes que reproducen patrones culturales y perpetúan relaciones de poder desde el dispositivo pedagógico, entendido este como un conjunto de reglas para la reproducción y transformación cultural. La autora describe e interpreta tales reglas "en términos de la reproducción y posible transformación de las expectativas de género en el discurso pedagógico". Plantea también la necesidad de vigilar constantemente la regla de recontextualización de las expectativas de género en el discurso instruccional/regulativo, los currícula y textos de estudio, en las concepciones de la instrucción y en el desarrollo de modelos pedagógicos.

La española Consuelo García (2004) plantea la necesidad de reconocer la historia de los aportes de las mujeres en la historia de la educación, y revisa los criterios que contribuyen a las transformaciones necesarias para recuperarlos. En otra publicación (García, 2002), trata sobre la necesidad de localizar fuentes documentales para reconstruirla en diferentes países, y aporta un conjunto de referencias disponibles en las bibliotecas universitarias, así como una relación de centros de documentación y de archivos, bien de carácter general, bien específico, en los que se puede encontrar información sobre el tema.

En Costa Rica, el trabajo clásico en este aspecto es el de Mirta González (2004), sobre el sexismo en la educación. En su análisis de representación gráfica por sexo, demuestra cómo los libros de texto contienen un 72% de modelos masculinos contra un 28% de modelos femeninos. Al contrastar estos datos con los arrojados por otros estudios y países como Puerto Rico, España, el mundo árabe, China, Noruega y Kenya, encuentra siempre como constante una desproporción variable pero siempre acentuada. Algo parecido ocurre respecto de las historias narradas, en las que los estereotipos de masculinidad y feminidad aparecen de manera reiterada. Este estudio es interesante por cuanto pone de manifiesto de qué modo en la educación formal se empiezan a construir los estereotipos de género desde la enseñanza primaria. A partir de ahí, y con el bagaje que ya se trae de los hogares mismos, lo que sigue es la repetición de este tipo de mansajes que

vamos a encontrar posteriormente en las universidades. De tal modo, el discurso pedagógico respecto del género mantiene una constante a través de todos los niveles de enseñanza.

En cuanto a la historia de la educación de la mujer en Costa Rica, Margarita Silva realiza (2012) realiza una revisión de su tesis *Surgimiento y desarrollo de la educación de la mujer en Costa Rica: 1847-1886*, realizada en coautoría. En su publicación, Silva, desarrolla tres problemáticas: las razones que motivan la preocupación por educar a las mujeres, el tipo de educación que recibían, y la relación entre el proyecto de educación femenina y el proceso de formación del estado nacional. Por su parte, Marcia Apuy (1995), dedica su tesis de grado al estudio de este aspecto en un período de la sociedad costarricense que comprende más de medio siglo entre 1889 y 1949. En su estudio destaca la descripción de los contenidos curriculares de la instrucción (formación y capacitación) femenina a cargo del Estado, caracterizada por elementos de domesticidad.

Por otra parte, recientemente se realizó un estudio respecto de la transversalización de Género en las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Costa Rica a partir del concepto de género como eje transversal y herramienta para visibilizar a las mujeres en y desde la academia. Concluye este estudio haciendo notar que se continúan "proyectando roles estereotipados en la docencia, y profesionalización segregada por sexo" y que predomina material bibliográfico de autoría masculina como referente teórico para los procesos de enseñanza-aprendizaje, invisibilizando el lugar de la mujer en la construcción de la ciencia, a lo que se aúna el hecho agravante de que con el uso del formato American Phychological Association (APA) para referenciar la autoría en la producción intelectual, se incrementa efecto invisibilizante para las mujeres "académicas/intelectuales", históricamente anuladas como "generadoras de conocimiento y creadoras de ciencia" (Arias-Cascante, Bustos-Vásquez y Víquez-Rojas, 2016).

Este fenómeno de invisibilización de la mujer, también ocurre con el uso del lenguaje androcéntrico o excluyente en contraposición al lenguaje inclusivo, como se verá más adelante en el Marco Referencial. En cualquier caso, para esta tesis de doctorado interesa destacar que desde el año 2012, la Real Academia de la Lengua Española, acogió el informe del catedrático Ignacio Bosque (2012, p.3) en cuanto destaca la necesidad de adecuar los sistemas de citación de manera

que se visibilice la autoría de las mujeres, dado que "se ha constatado cierta tendencia a considerar, por defecto, que el autor de la obra citada (...) es un varón, en lugar de una mujer"; por ello, y porque justamente la visibilización de la mujer en la educación es el tema central de este trabajo, como se podrá apreciar en las citas y referencias, se ha realizado una variación sobre el sistema de referencias bibliográficas APA que establece la universidad.

Según expone Muiños (1999, Pp.414, 415) antes de que aparecieran las recomendaciones de la estandarización internacional ISO (en el mundo de habla inglesa) y la formulación sistematizada de la APA, el tratamiento de las particularidades bibliográficas en español se realizaba bajo las convenciones del sistema tradicional estandarizado en las obras científico-técnicas de las editoriales de habla hispana. En cuanto a la elección de uno u otro sistema el autor destaca como ventaja el hecho de que la sistematización que plantea el modelo tradicional obedece a un proceso de formación y perfeccionamiento de un cuerpo de referencias basado en las normas idiomáticas y estilísticas del español; por consiguiente, la desventaja que el autor destaca para el modelo ISO-APA se origina en la lógica y morfología idiomática.

Aunque ambos modelos parten de una lógica común, tienen un tratamiento diferente de los elementos que componen el registro bibliográfico (presentación, orden, signos y convenciones); sin embargo, tanto el modelo bibliográfico tradicional como el de la ISO-APA la bibliografía o listado de referencias se organiza de manera alfabética por el apellido del autor o la autora, seguido en el primer caso por el nombre de pila, y en el segundo caso por la inicial del nombre de pila seguido por un punto. En ambos sistemas el diagrama utiliza párrafo francés. (Muiños, 1999, Pp.435, 436)

La línea de estudio establecida por Silva (2012), González (2004) y Apuy (1995) no ha sido continuada en nuestro país, y tampoco existen más estudios sobre la transversalización de Género en los contenidos de otras carreras tal y como lo plantean Arias-Cascante, Bustos-Vásquez y Víquez-Rojas (2016). Específicamente, en el caso Plan de Estudios de la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC), si bien existen objetivos expresamente relacionados con la operativización y transversalidad de la perspectiva de género, lo cierto es que no hay estudios que determinen la inclusión del pensamiento femenino como referente histórico de equidad en el discurso

pedagógico, ni el desarrollo de experiencias de aprendizaje orientadas en el sentido de favorecer a la sensibilidad de género en la educación.

Proyecciones

Para concebir la problemática discriminatoria en torno a género no basta con incluir en los programas de estudio enunciados de transversalización con un lenguaje inclusivo; tampoco es suficiente procurar cuotas de participación igualitaria. En tal sentido, resulta fundamental estimular el conocimiento histórico de su desarrollo, descubrir la voz de mujeres y hombres que a través de la historia han incidido o dificultado la construcción de una sociedad que realmente proporcione oportunidades de acceso y desarrollo equitativo para ambos sexos.

Interesa descubrir los discursos ideológicos en torno a perspectiva de género, que subyacen en el sistema educativo actual, a fin de que el proceso de aprendizaje genere pensamiento crítico y produzca avances que operativicen los ideales de equidad de género de modo tal que este sea verficable en la práctica docente que es la principal llamada a cumplir una función multipicadora de los modernos valores sociales.

En consecuencia, con este estudio se pretende alcanzar la siguientes metas en relación con el impacto de los objetivos planteados:

- Describir el discurso único sobre los roles de género de los principales pedagogos de la que hasta la fecha son reiterados referentes del discurso pedagógico moderno para la formación docente universitaria.
- Determinar la existencia o no de contradiscursos que hayan planteado una perspectiva diferente
 o una visión crítica a la que imponían los mandatos sociales (a través de los principales
 referentes del discurso pedagógico moderno desde el humanismo al siglo XXI) en relación a
 los roles de género y en particular a la educación de la mujer.

- Construir teoría enfocada a la elaboración de una didáctica inclusiva e igualitaria para hombres y mujeres, que rescate la memoria histórica de las contribuciones de ambos sexos al discurso pedagógico en el desarrollo de la educación moderna (o que en su defecto explique de una manera razonable la diferencia de volumen o de éxito en las contribuciones); y que favorezca el acercamiento con elementos teórico-conceptuales que permitan visualizar, integrar y operativizar la teoría de género en las experiencias de aprendizaje.
- Diseñar y aplicar una estrategia de análisis para identificar vacíos de género evidentes en Planes de Estudio relativos a la formación docente.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

Con el fin de ofrecer precisiones conceptuales en relación a la perspectiva de análisis, este capítulo se divide en tres apartados: Conceptos básicos para entender la desigualdad entre mujeres y hombres, define y describe aquellos conceptos sin cuyo conocimiento es difícil hacerse una idea clara de las discriminaciones que sufren las mujeres en razón de su sexo. En él se describen fenómenos sociales como el patriarcado, el sexismo, el feminismo, el género, los roles sexuales de género, las brechas de género en la educación y en el trabajo y el currículum oculto.

El apartado **Prácticas fundamentales para la obtención de la igualdad**, describe y documenta algunas de esas prácticas tales como la *Visión de género (perspectiva de género, enfoque integrado de género, mainstreaming o transversalidad de género*, la coeducación y el *lenguaje inclusivo o no sexista*.

En el apartado Conceptos referidos a las formas concretas en que se manifiesta y reconocen las desigualdades de género en textos escritos, se incluyen algunos de las prácticas sexistas en que se incurre con frecuencia, a fin de facilitar su reconocimiento de modo que progresivamente puedan ir evitándose. Estas manifestaciones son el androcentismo, los estereotipos de género, el esencialismo de género, la misoginia, la dicotomía sexual o pensamiento binario machista, los tratamientos asimétricos, el doble parámetro o doble estándar, la sobregeneralización, la sobreespecificidad, el familismo y el discurso de club.

Conceptos básicos para entender la desigualdad entre mujeres y hombres

Patriarcado.

El Diccionario Real de la Academia Española (DRAE) define este vocablo en su cuarta acepción como una "organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aún lejanos de un mismo linaje", una

definición que desde el punto de vista feminista, no se atiende a la realidad. Hay consenso entre las feministas, de que el patriarcado consiste en la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general (Gerda Lerner, 1990, p. 340).

Este dominio se impone "por fuerza, por presión directa, o a través del ritual, la tradición, la ley, el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo" (Adrienne Rich, 1995, p.57). Sus componentes básicos son "un sistema de organización social que crea y mantiene una situación en la que los hombres tienen más poder y privilegios que las mujeres", y "una ideología o conjunto de creencias acompañantes que legitima y mantiene esta situación (Bosch y Ferrer, 2002, p. 182). Este sistema de organización está constituido sobre el sexismo y todas sus manifestaciones.

Sexismo.

La Real Academia de la Lengua Española define *sexismo* como "discriminación de las personas por razón del sexo", pero esta conducta, en el campo sociológico y en el feminista, se define de un modo más preciso. Para Gerda Lerner (1990), se trata de "la ideología de la supremacía masculina, de la superioridad del varón y las creencias que las respaldan y las mantienen" (p. 341). Calvo recogiendo diversas definiciones, lo cataloga como una práctica patriarcal, esencialista, que jerarquiza los sexos, discrimina, excluye y margina a las mujeres, las mantiene en posición de inferiores, subordinadas y/o explotadas, incluye solo o fundamentalmente aspectos distorsionados sobre ellas, y busca atribuir a una naturaleza biológica características construidas históricamente (Calvo, 2012, p. 214).

Según el Instituto Nacional de las Mujeres de México (s.f.), el sexismo se refiere a todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado en razón del sexo biológico, "del cual se asumen características y comportamientos" que se esperan de mujeres y hombres. Esta práctica afecta "principalmente las mujeres, dada la vigencia de creencias culturales que las consideran inferiores o desiguales a los hombres por naturaleza".

Feminismo.

El Diccionario Real de la Academia Española (DRAE) lo define en su primera acepción como "principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre", y en la segunda como "movimiento que lucha por la realización efectiva en todos los órdenes del feminismo". Para Victoria Sau (1990, p. 121) el feminismo es "un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII [...] y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado". Para Judith Astelarra (1984, p. 44), este movimiento implica la "resistencia de las mujeres a aceptar roles, situaciones sociales y políticas, ideologías y características psicológicas" fundamentadas en una jerarquía entre sexos "que justifica la discriminación".

Género.

Susana Gamba (2007) considera que en general "la categoría de género es una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización". Ella establece ocho rasgos y dimensiones que lo caracterizan:

- 1) es una construcción social e histórica (por lo que puede variar de una sociedad a otra y de una época a otra);
- 2) es una relación social (porque descubre las normas que determinan las relaciones entre mujeres y varones);
- 3) es una relación de poder (porque nos remite al carácter cualitativo de esas relaciones);
- **4**) es una relación asimétrica; si bien las relaciones entre mujeres y varones admiten distintas posibilidades (dominación masculina, dominación femenina o relaciones igualitarias), en general éstas se configuran como relaciones de dominación masculina y subordinación femenina;

- **5**) es abarcativa (porque no se refiere solamente a las relaciones entre los sexos, sino que alude también a otros procesos que se dan en una sociedad: instituciones, símbolos, identidades, sistemas económicos y políticos, etc.);
- 6) es transversal (porque no están aisladas, sino que atraviesan todo el entramado social, articulándose con otros factores como la edad, estado civil, educación, etnia, clase social, etc);
- 7) es una propuesta de inclusión (porque las problemáticas que se derivan de las relaciones de género sólo podrán encontrar resolución en tanto incluyan cambios en las mujeres y también en los varones);
- 8) es una búsqueda de una equidad que sólo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio (como poder crear, poder saber, poder dirigir, poder disfrutar, poder elegir, ser elegida, etcétera).

Para hablar de *género*, tal como lo entendemos hoy, es imprescindible referirse a su origen dentro del pensamiento feminista, cuya búsqueda de reivindicaciones de derechos se remonta a la época de la Ilustración. Aunque las premisas ilustradas no contemplaban a las mujeres, muchas vieron en ellas sus propias posibilidades emancipatorias universalizando las consignas de igualdad, libertad y fraternidad, pensadas solo para el sexo masculino.

Aunque aún no recibía ese nombre, estas mujeres se estaban refiriendo al *género*, pero fue el médico neozelandés John Money quien primero utilizó ese término, para referirse a la influencia del medio en la adopción de una conducta masculina o femenina en las personas hermafroditas, lo cual indicaba que las conductas y roles humanos no son de estricto orden biológico.

De acuerdo con Johnson, (1976, p.143, 143) *género* se entiende como un constructo social a partir de la definición de Money. Las mujeres lo adoptaron rápidamente como herramienta de lucha contra las teorías esencialistas y biologicistas que atribuían la persistente desigualdad entre los sexos a causas inmutables establecidas en sus cuerpos y mentes por Dios o por la Naturaleza. El

concepto de *género* contribuyó a explicar las desigualdades sexuales sobre la base de construcciones sociales. Pero no fue sino en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, en Beiging (1995), considerada un hito histórico por sus aportaciones conceptuales, cuando por primera vez internacionalmente se afinó el concepto de *género*, relacionado con la necesidad de transformar las desiguales relaciones entre mujeres y hombres. Se aprobó que la superación de la *desigualdad el género* debía tratarse e integrarse en todas las políticas.

Jayme y Sau (2004, pp. 49-50), señalan que el estudio científico del sexo y el género fue articulado a partir de las investigaciones sobre inteligencia, iniciadas muy a finales del siglo XIX. A raíz de la revolución industrial, las mujeres se habían incorporado al mundo laboral. Esto "supuso un cambio sustancial en el modo de vida, que afectó solapadamente a las estructuras familiares, donde teóricamente residía su poder" (un poder femenino limitado casi exclusivamente al ámbito familiar).

A juicio de Jayme y Sau (2004, p. 50), desde principios del siglo XXI los estudios sobre el sexo y el género han experimentado una evolución histórica importante, "pareja a los cambios socio-culturales" de la sociedad. De acuerdo con estas autoras, *género* designa un "conjunto de cosas o seres que tienen caracteres esenciales comunes" (las cursivas son del original). "En el caso de los seres vivos el género los clasifica en dos grupos, masculino vs. femenino, atendiendo a ciertas características propias de cada uno (aunque en muchos idiomas el género se extiende a objetos inanimados)". La diferenciación entre géneros, según Rachel Hare-Mustin y Jeanne Marececk, "constituye un fenómeno preeminente de la vida simbólica y de la comunicación en el seno de nuestra sociedad".

Para Jayme y Sau, (2004) "el mero hecho de clasificar a los seres humanos en dos grupos distintos responde a una lógica: si diferentes cosas las colocamos en un mismo grupo (categoría), lo que hacemos es acentuar sus similitudes; por el contrario, si las colocamos en grupos distintos, ponemos de relieve sus diferencias". Por lo tanto, "la primera función implícita en el género es la de hacer patente que hombres y mujeres son más diferentes que similares" (p. 54).

Las principales características atribuibles al género (Jayme y Sau, 2004, p. 59) son:

- 1) La conducta de género se aprende y es variable espacio-temporalmente.
- 2) El género tiene carácter vinculante: se opone bipolarmente en términos de positivo (masculino) y negativo (femenino), por lo tanto son antitéticos.
- 3) Los géneros están jerarquizados: hay un género dominante (masculino) y un género subordinado (femenino), por lo que se ha establecido una relación de poder entre ambos.
- 4) La estructura de los géneros es invariable, tanto en el tiempo como en el espacio. Las características anteriores se mantienen constantes a lo largo de la vida. Esto da lugar a la creencia errónea de que sus causas sean naturales.

En 2002, la Organización Mundial de la salud [OMS] definió el *género* como "las características de hombres y mujeres que están basadas en factores sociales". "Las personas –dice la OMS- nacen con sexo masculino o femenino, pero aprenden a ser niños y niñas que se convierten en hombres y mujeres. Este comportamiento aprendido compone la identidad de género y determina los papeles de los géneros" (OMS, 2002, p. 4). Para esta entidad, el género es una categoría de análisis referida a "conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos" que se consideran "apropiados" para los hombres y/o para las mujeres, generando "desigualdades" entre unos y otras que no solo favorecen sistemáticamente a uno de ambos grupos, sino que crean "inequidades" entre los hombres y las mujeres" (OMS, 2002, p. 4).

Ya en 1979 la Asamblea General de las Naciones Unidas había aprobado la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), instrumento en cuyo artículo 1 definió la discriminación contra la mujer como "cualquier distinción, exclusión o restricción hecha en base al sexo que tenga el efecto o propósito de disminuir o nulificar el reconocimiento, goce y ejercicio por parte de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera".

Para el caso, la Estrategia de la Organización de las Naciones Unidas [ONU] para la Igualdad del Género y el Empoderamiento de la Mujer, definió el término como los "atributos sociales y las oportunidades asociadas a ser femenino o masculino". Según establece esta organización, "estos atributos, oportunidades y relaciones se construyen socialmente y se aprenden a través de procesos de socialización" (ONU, 2019, p.37). La equidad de género aparece entonces como reto fundamental y urgente por resolver.

Roles sexuales o de género.

Como han señalado Jayme y Sau (2004), el género como categoría social se refiere a los roles impuestos por la sociedad (roles de género), que rigen los comportamientos predeterminados como *apropiados* y *característicos* de uno y otro sexo (Jayme y Sau, 2004, p. 59).

Gioconda Batres define los roles como "las funciones, trabajos y actividades que la sociedad considera adecuadas para cada sexo, según las expectativas culturales, la coerción familiar y la educación, que acaban por convertir a una persona en lo que "por naturaleza" se dice que es. Según señala Gioconda Batres (2001), "una vez introyectados los roles sexuales se cierra firmemente el aparato psíquico, formando una pantalla permanente a través de la cual se percibe y experimenta el mundo".

Para Blanca Ibarlucía (2007), las identidades genéricas y los roles asignados responden a la jerarquización social y son producto de la confluencia de factores biológicos, socioculturales e histórico-políticos, en permanente movimiento y cambio. A su juicio, "los mandatos del 'deber ser' de las mujeres y los varones obedecen a la ideología prevaleciente y van construyendo sus deseos y proyectos de vida", pero "no son estáticos, ni permanentes, ni homogéneos", sino que presentan "fisuras que facilitan los procesos de cambio", haciendo surgir nuevas representaciones de lo femenino y lo masculino, "que conviven, en forma muchas veces conflictiva, con antiguos modelos". (Gamba, coord., 2007, p. 285.).

Para poner un ejemplo, las mujeres y hombres de hoy, cumplen roles diferentes, igual que ocurría en Grecia, en Roma, en la Edad Media, pero no son los mismos. Hoy, por ejemplo, el ideal

de masculinidad no es la guerra, sino la empresa, el éxito, etc., pero sea cual sea el rol en cada época, se establece bajo la idea de una jerarquía de valores, de modo que lo asignado a los hombres se considera mejor y más valioso.

Como señala Ibarlucía, "en el imaginario social aún persiste mayoritariamente la idea de sexo débil *verssus* sexo fuerte, sensibilidad *versus* razón, dependencia *versus* independencia, amor *versus* trabajo. Todos los mensajes, todas las manifestaciones de la cultura, fortalecen las oposiciones: el lenguaje, los medios, la publicidad, la literatura, los mitos, las tradiciones, advirtiéndose que lo valorado es lo asignado a lo masculino" (En. Gamba, 2007, p. 286). Piénsese por ejemplo, en cómo los comerciales televisivos refuerzan las ideas de las dos esferas, asocian a las mujeres con los trabajos domésticos, los perfumes, la fragilidad, etc.

Brechas de género en la educación y en el trabajo.

La *brecha de género* es, según definición de la CEPAL (2017) "una medida que muestra la diferencia entre mujeres y hombres respecto de un mismo indicador" y "refleja la brecha existente entre los sexos respecto a las oportunidades de acceso y control de recursos económicos, sociales, culturales y políticos, entre otros".

La situación laboral de las mujeres ha sido siempre muy precaria. Durante la Edad Media había numerosos oficios que se les permitía realizar: costureras de ropa blanca, sombrereras, batidoras de seda, floreadoras de cofias, malleras de seda, batidoras de estaño y de oro (Sullerot, 1988, p. 56). Había además algunos trabajos mixtos, a cuyos maestrazgos podían acceder las mujeres en caso de viudez y mientras no se volvieran a casar o no tuvieran hijos varones en edad de desempeñarlos. Estos oficios estaban sujetos a otras limitaciones: había maestras cerrajeras, pasteleras (siempre que se privaran de relaciones sexuales), zapateras (solo por un año a partir de la viudez), fabricantes de vainas, bolsas y cinturones. En todo caso, ellas podían conservar a los aprendices que su esposo tuviera, pero no podían admitir a otros (Sullerot, 1988, p. 59-60); podían casarse con uno de sus oficiales, lo que suponía dejarle a él el cargo.

Excepcionalmente, en caso de viudez se autorizaba a las mujeres a aprender otro oficio para legárselo a sus hijos. Por eso se las puede encontrar "en todas las ramas de la industria urbana: pulidoras de cristal, peleteras, curtidoras, fabricantes de agujas, de cordones, tejedoras" (Sullerot, 1988, p. 60). Esto sin contar con que, debido a las limitaciones de las solteras para encontrar empleo, muchas llegaron a ejercer trabajos considerados despreciables: saltimbanquis, cantadoras y músicas entre otros, ayudantes en los ejércitos, donde se encargaban del forraje, la paja, la leña, cuidaban los campamentos, limpiaban las acequias. Durante los sitios ayudaban a cegar los fosos, durante el asalto, a colocar y a desatascar las piezas de artillería (Sullerot, 1988, p. 61).

Poco a poco la situación del trabajo femenino se fue degradando; los nuevos oficios se van organizando cada vez más y en ellos las mujeres no solo nunca llegan a formar parte de las juntas que los rigen, sino que además, ganan mucho menos que los hombres en el mismo oficio. A finales del siglo XV, la brecha salarial equivalía para la mujer a las tres cuartas partes de lo que ganaba un hombre; en el siglo XVI esta brecha aumentó aún más: la jornalera solo ganaba las dos quintas partes de lo que ganaba un jornalero (Sullerot, 1988, p. 62).

En el Renacimiento, van perdiendo uno tras otro los oficios de gran destreza que les pertenecían, y por supuesto los trabajos mixtos (Sullerot, 1988, p. 62). Según se impone la economía capitalista sobre la feudal, las mujeres van perdiendo derechos. Por ejemplo, el trabajo de coser se divide por sexos: las costureras pueden confeccionar faldas, abrigos y ropas de noche, pero no vestidos y trajes, que se quedan para los sastres (Sullerot, 1988, p. 67).

Se las dejó de admitir en los talleres, y en el siglo XVII, "el trabajo femenino es declarado francamente 'deshonesto e infamante'". Se las podía contratar como domésticas, pero en otros oficios se les reducía el mundo laboral al encaje, el hilado y el bordado (Sullerot, 1988, p. 69). Estas labores las hacen a domicilio, y con ellas solo ganan, por ejemplo, la mitad de lo que gana un tejedor (Sullerot, 1988, p. 71). Llegadas a tal situación, algunas hacen peticiones: en 1789, piden que todos los oficios consistentes en hilar, tejer, tricotar y coser les sean reservados, reivindicando así el título de obreras (Sullerot, 1988, p. 76). En esta atmósfera se inserta el discurso de Rousseau, para quien el trabajo público, remunerado, debe quedar para los hombres. Sofía es la "nueva" imagen femenina que el filósofo intenta (y consigue) imponer.

Escribiendo en 1997, Betty Friedan (Friedan, 2017, p.21) señala que por las fechas en que escribe, las mujeres han asumido el 50% de la carga de llevar un sueldo a casa en aproximadamente el 50% de los hogares; representan el 50% de la fuerza laboral; el 59% de ellas trabaja en empleos fuera de casa, incluidas madres de criaturas pequeñas, y sus salarios constituyen el 72% del de los varones. "La mayoría de los directores generales, grandes abogados, directores de hospitales, catedráticos, miembros de los gabinetes ministeriales, jueces y jefes de policía siguen siendo varones", no obstante que ellas "están representadas en todos los escalafones por debajo del más alto". Pero la reducción de la brecha salarial de género se ha debido en un 34% "al aumento de los rendimientos del trabajo de las mujeres" y en 66% a "una disminución del ingreso de los varones" (Friedan, 2017, p. 21).

En los primeros quinquenios del siglo XXI, la división sexual del trabajo continúa exigiendo de las mujeres mayor dedicación a las labores y cuidados domésticos. De hecho, actualmente los porcentajes más altos de participación femenina (65%) están en las carreras universitarias relacionadas con servicios mientras que la participación masculina (70,0%) predomina en áreas industriales. En este sentido encontramos que en los últimos quinquenios del siglo XX (entre 1985 y 2000), el 80% de las mujeres se concentraban principalmente en el área de Educación y otras carreras de Ciencias Sociales; mientras que la población masculina se distribuye en diferentes áreas, con menores porcentajes en Educación (20%) y mayores (40%) en Ciencias Básicas, Ingeniería, Ciencias Sociales (Ministerio de Ciencia y Tecnología [MICIT], 2015, pp. 36, 37, 38, 51, 52, 62).

Del total de títulos otorgados en el año el 2012, un 63,2% correspondió a mujeres, pero fundamentalmente en Educación, Ciencias sociales y Ciencias de la salud (65,0%); mientras que los hombres se titularon sobre en las áreas de Ciencias Básicas e Ingeniería (70,0%). Así, por ejemplo, en el Instituto Tecnológico Costarricense (TEC) donde predominan estas carreras sobre las de ciencias sociales, "el porcentaje de matrícula de mujeres fue de 34,0% para el 2014"; y en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), con más carreras tanto en Ciencias Sociales como en ciencias básicas, la matrícula de mujeres fue del 65%, lo que podría explicarse por el hecho de que

ofrece un sistema no presencial de clases, con una mayor flexibilidad en los horarios y acceso a los recursos educativos (MICIT, 2015, p.36).

Esta situación ya era evidente a principios de la década, pues para entonces en la Universidad Estatal a Distancia 2 de cada 3 estudiantes eran de sexo femenino, un dato inverso al que evidenciaba el Instituto Tecnológico, donde 2 de cada 3 estudiantes eran de sexo masculino. Así por ejemplo se señala que en los años 1996 y 2000, el Instituto Tecnológico de Costa Rica matriculaba más hombres que mujeres en relación al resto de universidades estatales (Brenes, 2003, p. 40). Esta situación ya se vinculaba con el tipo de carreras científicas y tecnológicas "más demandadas por varones"; mientras que gran parte de las carreras ofrecidas por la Universidad Estatal a Distancia eran del área de Educación, "cursadas principalmente por mujeres" (Brenes, 2003, p.49), quienes se veían beneficiadas con la posibilidad de estudiar en la universidad "sin tener que desplazarse del lugar de residencia" e incluso sin necesidad de asistir a clases, condiciones que se estima "favorecieron la incorporación de la mujer a la educación superior" (Brenes, 2003, pp. 33, 34).

Es casi seguro que en la elección de carrera tengan su parte no solo los roles de género, sino los estereotipos de género. De acuerdo con el Programa Estado de la Nación ([PEN], 2017, p.80), la situación laboral femenina, muy baja en el contexto internacional, en el caso de Costa Rica y a principios del año 2000 representaba el 45%, con las mayores cifras en desempleo; lo que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos ([INEC], 2017, p.7) supone una diferencia en la tasa de desempleo por sexo de 11,3% para las mujeres frente al 7,8 % para los hombres.

La brecha de género se relaciona estrechamente con la división sexual del trabajo que obedece a los roles y estereotipos de género. De acuerdo el MICITT (2015, pp. 36, 37, 38, 51, 52, 62.) con los primeros quinquenios del siglo XXI, se continúa exigiendo de las mujeres mayor dedicación a los trabajos y cuidados domésticos. De hecho, actualmente los porcentajes más altos de participación femenina (65%) están en las carreras relacionadas con servicios mientras que la participación masculina (70,0%) predomina en áreas industriales. En este sentido encontramos que entre 1985 y 2000, el 80% de las mujeres se concentraban principalmente en el área de Educación

y otras carreras de Ciencias Sociales; mientras que la población masculina se distribuye en diferentes áreas, con mayores porcentajes en Ciencias Básicas, Ingeniería, Ciencias Sociales (40%) y Educación (20%).

Según se puede observar en los datos expuestos, los roles de género tienen un efecto circular: propician la brecha de género en la educación, y esta a su vez produce la brecha de género en el trabajo, puesto que estos roles reducen las expectativas de las mujeres a carreras tradicionalmente femeninas, que son peor pagadas y menos valoradas.

Respecto de los títulos obtenidos por carreras en las universidades públicas y privadas, del total de títulos otorgados en el año el 2012, un 63,2% correspondió a mujeres. Sus títulos fueron fundamentalmente en Educación, Ciencias sociales y Ciencias de la salud (65,0%); mientras que los hombres se titularon mayoritariamente en las áreas de Ciencias Básicas y en Ingeniería (70,0%). Así, por ejemplo, en el Instituto Tecnológico Costarricense (TEC), donde predominan las carreras en Ingenierías y ciencias básicas sobre las de ciencias sociales, "el porcentaje de matrícula de mujeres fue de 34,0% para el 2014"; y en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), con más carreras tanto en ciencias sociales como en ciencias básicas, la matrícula de mujeres fue del 65%, lo que podría explicarse por el hecho de que ofrece un sistema no presencial de clases, con una mayor flexibilidad en los horarios y acceso a los recursos educativos (MICITT, 2015, p.36).

Esta situación ya era evidente a principios de la década, pues para entonces la Universidad Estatal a Distancia presentaba mayor cantidad de estudiantes del sexo femenino (2 de cada 3 estudiantes), un dato inverso al que evidenciaba el Instituto Tecnológico con predominancia de matrícula masculina (2 de cada 3 estudiantes). Así por ejemplo se señala que en los años 1996 y 2000 el Instituto Tecnológico de Costa Rica admitía más estudiantes de sexo masculino que femenino en relación al resto de universidades estatales (Brenes, 2003, p.40); una situación que ya se vinculaba con el tipo de carreras científicas y tecnológicas "más demandadas por varones"; frente a que gran parte de las carreras ofrecidas por la Universidad Estatal a Distancia eran del área de Educación, "cursadas principalmente por mujeres" (Brenes, 2003, p.49) dada la posibilidad de

"realizar estudios universitarios sin tener que desplazarse del lugar de residencia" (Brenes, 2003, p.34).

En lo que respecta a la situación laboral de las mujeres, que ya es muy baja en el contexto internacional, en el caso de Costa Rica y a principios del año 2000 representaba el 45%, con las mayores cifras en desempleo (Programa Estado de la Nación [PEN], 2017, p.80), lo que se traduce según el Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], (2017, p. 7) en un 11,3% frente a 7,8% de la población masculina).

Actualmente, el mercado laboral costarricense tiene un crecimiento hacia la "especialización de algunas actividades de base científico – tecnológica". Y si bien la formación técnica y profesional constituye una "ventaja comparativa" tanto a nivel regional como global, "se ha detectado un faltante de personal técnico y profesional especialmente en las áreas de ciencias básicas e ingenierías", en las que las mujeres siguen siendo notable minoría (MICITT, 2015, p.35). Mientras que las disciplinas con el 85% de predominancia femenina se orientan al área de educación para el hogar, pre-escolar, especial y técnica en Servicios (Gutiérrez y Kikut, 2014).

De acuerdo con "La voz de los actores", el estudio sobre los "Desafios de la educación costarricense en el siglo XXI" señala que la mayor contribución en el desarrollo de las "habilidades para el siglo XXI", proviene del Programa Nacional de Informática Educativa de la Fundación Omar Dengo (Pronie-MEP-FOD). El estudio reconoce que el uso de las TIC incrementa los niveles de rendimiento académico en la población estudiantil (provenga o no del Pronie), ya que "permite fortalecer sus capacidades tecnológicas y digitales", aumenta su probabilidad de ubicarse en el "grupo con mayores habilidades", y les permite alcanzar el "nivel mínimo para incorporarse a la sociedad del conocimiento"; pero llama la atención el hecho de que son los varones quienes obtienen los mayores puntajes en el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas [IPHRP]. (PEN, 2015a, p.372).

Ahora bien, el V Informe del Estado de la Educación (PEN, 2015b, p.133), destaca que "un aspecto medular para medir la eficiencia del sistema educativo son los logros que obtienen los estudiantes y lo que finalmente aprenden para la vida". Por consiguiente, dicha edición presenta

un nuevo indicador denominado "Índice de Oportunidades Educativas de Calidad (IOEc)", que analiza factores y/o circunstancias que permiten a un estudiante superar el nivel de desempeño para cada uno de los tres dominios evaluados (matemática, lectura y ciencia). Los resultados obtenidos sugieren, de hecho, que la probabilidad de incorporarse a la sociedad del conocimiento es mayor en lectura y ciencia, respecto de las matemáticas (PEN, 2015b, p.133).

De acuerdo con Gutiérrez y Kikut (2014) los indicadores de las personas graduadas de universidades costarricenses durante el período 2008-2010, presentan un 85% de predominancia femenina en el área de educación para el hogar, pre-escolar, especial y técnica en Servicios; le siguen: Secretariado profesional, Nutrición, Diseño de Interiores, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Relaciones Públicas, Danza y Orientación.

Coherente con estos indicadores, el MICITT (2015, p.36), advierte sobre:

la persistencia de patrones de conducta socialmente aprendidos con respecto a lo que se espera debe ser y hacer un hombre y una mujer, donde la división sexual del trabajo se ha naturalizado, de tal forma que los roles tanto de hombres como mujeres han sido ya interiorizados por la propia población, lo que se refleja en la tendencia clara de escogencia de carreras por sexo de las personas, entre otros aspectos de la vida. Este orden social ha llevado al pensamiento de que las mujeres han nacido para procrear y cuidar tanto a la niñez como a las personas adultas o con alguna capacidad disminuida, lo que ha inferido directamente en determinar de forma exclusiva las tareas y actividades que hombres y mujeres deben realizar.

En consecuencia, el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2021 (MICITT, 2015, pp.38-40), señala a la situación de equidad de género como reto fundamental y urgente por resolver, haciendo visible la perspectiva de género como variable para:

1. identificar aquellas barreras que limitan la escogencia de carreras, el desarrollo y publicación de investigaciones y las pocas oportunidades de participación de las mujeres en los puestos de dirección y en la obtención de títulos de doctorado nacionales e internacionales.

- 2. Despejar la brecha de género que refleja una menor participación de las mujeres acentuada "en los niveles más altos de formación", ya que dentro de los hallazgos relevantes del Informe del Estado de la Nación en Ciencia y Tecnología (...) de los 34 mejores perfiles del país, solo tres son mujeres".
- 3. Evidenciar la segregación por sexo en las actividades productivas científicas y tecnológicas, tanto en lo que refiere a la discriminación horizontal (dificultad que tienen las mujeres para ingresar a algunas carreras) como en lo que respecta a la discriminación vertical o "techos de cristal" que refieren "a las menores oportunidades de las mujeres para lograr ascensos que los hombres".
- **4.** Incorporar la "transversalización del género en la Ciencia y la Tecnología: análisis de la situación por sexo en todos los procesos y programas dirigidos al sector; evaluación del cumplimiento de las normativas sobre derechos humanos; determinación de brechas existentes; identificación de acciones correctivas e implementación de políticas de igualdad y equidad dirigidas a eliminar cualquier tipo de discriminación.

En este mismo documento, dentro del título dedicado a la Educación, se apela a la necesidad en el sistema educativo de "construir una educación personalizada y habilitadora" que contemple los siguientes aspectos: 1) considerar las habilidades e inclinaciones cognitivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2) "fortalecer las capacidades en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática por su importancia estratégica"; 3) identificar tempranamente las vocaciones y patrocinar "el desarrollo de habilidades cognitivas superiores" del estudiantado, tales como "liderazgo, trabajo en equipo, conocimiento de idiomas, asertividad, comunicación" (MICITT, 2015, p.71).

En ese apartado se describe a la "educación del futuro" como personalizada, habilitadora y direccionada (MICITT, 2015, pp. 71, 72). Es decir que:

- a) enfatiza el desarrollo integral "a partir de las particularidades individuales, tomando en cuenta la existencia de inteligencias múltiples y necesidades educativas diferentes";
- **b**) "produce ciudadanos capaces de utilizar los conocimientos en la vida cotidiana para mejorar sus condiciones de vida"; y
- c) establece un currículo básico común para toda la población estudiantil "que supera la habitual transmisión de conocimientos científicos, para incluir un acercamiento a la práctica científica" con énfasis en la interrelación ciencia, tecnología, sociedad y ambiente.

Este Plan reclama una modalidad de enseñanza investigativa, en la que la persona que educa se convierte en mediadora y facilitadora "del proceso de investigación", y anuncia profundos cambios con la incorporación de las TIC´s tanto desde el punto de vista pedagógico como en el perfil docente; señalando la necesidad de capacitar a quienes están en servicio y adecuar "los programas de estudio de las escuelas de formación docente de las universidades nacionales". Por ello considera medular en este proceso, realizar "actividades nacionales tendientes a la revisión y adecuación de los programas y el establecimiento de estímulos para la participación de las universidades, tanto públicas como privadas" (MICITT, 2015, pp. 73,74).

Actualmente, el mercado laboral costarricense tiene un crecimiento hacia la "especialización de algunas actividades de base científico-tecnológica". Y si bien la formación técnica y profesional constituye una "ventaja comparativa" tanto a nivel regional como global, "se ha detectado un faltante de personal técnico y profesional especialmente en las áreas de ciencias básicas e ingenierías" en las que las mujeres siguen siendo minoritarias (MICIT, 2015, p.35). Mientras que las disciplinas con el 85% de predominancia femenina se orientan al área de educación para el hogar, pre-escolar, especial y técnica en servicios (Gutiérrez y Kikut, 2014, p.12).

Hoy día existe mayor demanda de la modalidad de enseñanza investigativa, en la que el personal docente logre mediar y facilitar los procesos de investigación incorporando las TIC's tanto desde el punto de vista pedagógico como en el perfil docente. Esto supone la necesidad de capacitar a quienes están en servicio y adecuar "los programas de estudio de las escuelas de

formación docente de las universidades nacionales" (MICIT, 2015, pp.73, 74). Para este proceso, se considera medular realizar actividades nacionales tendientes a revisar y adecuar los programas y estimular la participación de las universidades públicas y privadas (MICIT, 2015, p.74).

A pesar de los esfuerzos nacionales e internacionales por alcanzar la equidad de género en la educación, frente a las propuestas recientes para transversalizar la perspectiva de género, como las medidas acordadas en Beijing, persiste una resistencia en los jerarcas educativos a seguir estos lineamientos. Por ejemplo, en Puerto Rico en 2006 se aprobó una ley que ordenaba al Departamento de Educación y a la Oficina de la Procuradora de la Mujer a crear un currículo con el componente de equidad. En el 2008, el exsecretario de Educación, Rafael Aragunde, firmó una carta circular que establecía un currículo con perspectiva de género, calificando este como un "instrumento conceptual que ayuda a comprender que las diferencias entre los géneros no se deben exclusivamente a una determinación sexual o biológica, sino a la construcción social de las identidades humanas". Para entonces, se llegaron a comprar libros de equidad de género. La carta fue derogada por su sucesor, Carlos Chardón, en el 2009. A 2015, el nuevo ministro, Rafael Román, anunció, sobre una nueva carta circular, que todavía no estaba finalizada y declaró que los libros se habían recogido en su mayoría y de todos modos estaba "desautorizado que cualquier maestro los use para las clases". (López, 2015).

Según el documento titulado Posición sobre la Discusión General del Comité CEDAW sobre el derecho de las mujeres y las niñas a la educación, aun cuando "se identifican avances en la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas sobre educación, reflejadas como ejes transversales o como temas en torno a los estereotipos de género, lenguaje inclusivo, la violencia de género, la identidad, la autonomía, derechos de las mujeres, entre otros, no se identifica una lógica de coherencia de transversalidad entre estas políticas con carácter sistemático que incluya la formación permanente de maestros y maestras, así como el diseño de guías metodologías para ésta población". (CLADEM, sin fecha).

Currículum oculto.

Según lo define Marina Subirats (1994), el "currículum oculto" está constituido por "las

pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar" (p. 11). A través de él se siguen ejerciendo ciertas formas de discriminación por género que implica pautas, normas, valores y creencias implícitas que subyacen en la estructura formal curricular y se transmiten en la práctica escolar para uno y otro sexo "a través de mecanismos inscritos en el sistema educativo (Calvo (2012, p.59, 60).

Resulta muy difícil establecer una visión diferente de los sexos desde un sistema educativo heredero de un pensamiento filosófico patriarcal y androcentrista. En esto el concepto "currículum oculto" resulta medular para todo análisis de perspectiva de género, ya que el poder simbólico, es decir el que no requiere de violencia física ni coerción, porque consiste en "persuadir, seducir, adoctrinar o manipular, tal como lo expone Teun A. van Dijk (2009, pp. 36, 37), es producido por los grupos que tienen acceso preferencial al discurso público, a los que él denomina "élites simbólicas". A estas élites pertenecen políticos y docentes, entre otros. Estos últimos, "a causa de los recursos que les da el conocimiento". Así, el discurso induce a la persona que lee, a actuar "por propia voluntad", defendiendo los intereses de los grupos hegemónicos, que en este caso son las personas sin conciencia de género, que naturalizan la visión androcéntrica.

Prácticas fundamentales para la obtención de la igualdad

Visión de género (perspectiva de género, enfoque integrado de género, *mainstreaming* o transversalidad de género).

Según la definición ofrecida por María Florencia Cremona (Cit. por Daniela Moreno, 2019), "la perspectiva de género es una opción política para develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación a los varones, pero también es una perspectiva que permite ver y denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria que excluye". (Cit. por Daniela Moreno, 2019). La perspectiva de género –agrega Moreno, consiste en "reconocer que las mujeres han sido discriminadas históricamente y que hay una desigualdad real entre mujeres y hombres favoreciendo al varón, ocasionando que la realidad de ellas sea diferente y por el hecho de que su condición en la sociedad es totalmente distinta, se tienen que tomar acciones distintas con un

sentido transformador positivo. No por esto se viola el principio de igualdad ante la ley, no se debe interpretar así; sino como un *tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales*. Porque no hay libertad ni igualdad si se trata a todos indistintamente sin tomar en cuenta las diversas necesidades y diferencias" (Las cursivas son del original).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2017) la define fundamentalmente como una "categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad."

A juicio de Susana Gamba (2007), la "perspectiva de género", en referencia a los marcos teóricos adoptados para una investigación, capacitación o desarrollo de políticas o programas, implica:

- a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres;
- **b**) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;
- c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.

Y agrega que esta perspectiva

sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Tratándose de una cuestión de concepción del mundo y de la vida,

lo único definitorio es la comprensión de la problemática que abarca y su compromiso vital. (Gamba, 2007).

Este enfoque cobró auge a partir de 1995 luego de que la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer adoptara como una de sus principales metas la eliminación de las inequidades entre hombres y mujeres. La plataforma de Beiging proporcionó planes de acción concretos, a partir de los cuales se sentaron las bases de muchas de las reformas en política y legislación actuales y especificó doce esferas de especial preocupación sobre las cuales intervenir: pobreza, educación, salud, violencia, conflictos armados, economía, toma de decisiones, mecanismos institucionales, derechos humanos, medios de comunicación, medio ambiente y las niñas (López, 2015).

Posteriormente, en 1997, el Consejo Económico y Social de la ONU definió el concepto como "el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles". Lo consideró "una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros" (Organización Internacional del Trabajo [OIT], s.f.).

En el año 2000, la ONU fijó ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que debían cumplirse al año 2015. El tercero: "promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer". En vista del escaso avance en estos objetivos, en la actualidad se plantea que no deben ser tratados como una agenda sino como un nuevo vehículo para el cumplimiento y la aplicación de la CEDAW y Beiging, como "procesos que se apoyan mutuamente y que necesitan ser reforzados en cuanto a su aplicación por parte de los estados" (García, 2009, pp. 27 y 28).

Los principios básicos de la transversalización de la perspectiva de género que plantea la ONU son:

- ✓ El establecimiento de mecanismos adecuados y fiables para controlar los progresos realizados.
- ✓ La identificación inicial de cuestiones y problemas en todas las áreas de actividad al grado que permita diagnosticar las diferencias y disparidades de género.
- ✓ No dar nunca por supuesto que hay cuestiones o problemas indiferentes desde esta perspectiva.
- ✓ Realizar análisis sistemáticos por géneros.
- ✓ Clara voluntad política y asignación de los recursos adecuados.
- ✓ No eliminar la necesidad de incluir políticas y programas específicamente destinados a las mujeres.

Pese al apoyo de los organismos internacionales, el panorama sigue siendo poco alentador. Una evaluación realizada en 2005 sobre el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los gobiernos y los organismos internacionales, tanto de la Plataforma para la Acción de Beijing como de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, concluyó que la discriminación contra las mujeres está muy lejos de ser erradicada, y la igualdad de género es una carta pendiente para alcanzar el desarrollo, la paz y la democracia en el mundo (García, 2009, p.29).

La *perspectiva de género* no solo cuestiona las estructuras sociales, sino los valores y papeles sociales (roles y estereotipos) que han ido adquiriendo las mujeres a lo largo del proceso de socialización diferenciada, donde se transmiten diferentes expectativas de cómo "debe ser una mujer" y cómo "deber ser un hombre" (OIT, s.f.).

Es decir que el proceso de discriminación se fundamenta en roles asimétricos y los perpetúa, en estrecho entrelazamiento con variables tales como "clase, etnia, raza, edad y religión" (Calvo, 2012, p. 191). Esto significa que refieren a un conjunto de órdenes institucionales (familia, educación, economía, política, cultura, etc...), cuyas normas y convenciones influyen en las

concepciones y percepciones que "hombres y mujeres tienen de sí mismos así como en sus aspiraciones", condicionando su acceso a oportunidades y limitando sus elecciones (Guzmán, 2003, p.11). Este orden social ha llevado al pensamiento de que las mujeres han nacido para procrear y cuidar tanto a la niñez como a las personas adultas o con alguna capacidad disminuida", lo que ha incidido directamente "en determinar de forma exclusiva las tareas y actividades que hombres y mujeres deben realizar." (MICITT, 2015, p.36).

Según la Agencia Internacional de Desarrollo en Finlandia (FINNIDA), no existe un solo proyecto que involucre a personas, donde el análisis de género no sea apropiado (Instituto Vasco de la Mujer [EMAKUNDE], 1998, p.33). Por ello se considera a la perspectiva de género como "una forma de mirar y de pensar los procesos sociales, las necesidades y las demandas; un marco teórico para entender las desigualdades de género", "una categoría o herramienta de análisis que incorpora de manera sistemática el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres", que consiste en:

- ✓ Reconocer la diversidad de las necesidades y demandas de la población, teniendo en cuenta las de los hombres y las de las mujeres.
- ✓ Impulsar la adquisición, tanto individual como colectiva, de los instrumentos necesarios para superar los obstáculos que impiden la igualdad real entre los géneros.
- ✓ Identificar a las personas como agentes de cambio en su entorno.

Lo que permite la perspectiva de género es:

- ✓ Obtener un relato fiel de la realidad, identificando la situación entre mujeres y hombres.
- ✓ Asegurar la inclusión de las diferentes realidades y necesidades de las mujeres y de los hombres, con el objetivo de reducir las desigualdades.

El MICITT considera evidente la necesidad de visibilizar la perspectiva de género como variable fundamental para determinar y cerrar las brechas de género existentes, e incorporar su transversalización "mediante el análisis de la situación por sexo en todos los procesos y programas", evaluando el cumplimiento de la normativa internacional e interna; determinación de brechas existentes e identificando acciones correctivas con el consecuente desarrollo de políticas de igualdad y equidad dirigidas a eliminar cualquier tipo de discriminación (MICITT, 2015, p.39).

A finales del siglo XX e inicios del presente, Costa Rica ha declarado mediante su normativa la necesidad de educar con perspectiva de género, es decir mediante la "eliminación de prácticas discriminatorias en razón del género, así como promover el estudio de la participación de la mujer a través de la historia", con la prohibición expresa de utilizar "contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles en la sociedad a hombres y mujeres contrarios a la igualdad social [...], o que mantengan una condición subalterna para la mujer" (Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer [Ley 7142], artículo 20); lo que aplica para los distintos niveles y formas de enseñanza (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer [CEDAW-Ley 6968], artículo 10). No obstante, de acuerdo con los datos desagregados por sexo, no se evidencian avances significativos. Los estudios recientes sobre las condiciones de incorporación de la mujer en la educación superior y de participación en la fuerza laboral remunerada, comprueban las grandes brechas de género en la educación costarricense.

Coeducación.

El término "coeducación" no ha designado exactamente el mismo modelo educativo desde su aparición, puesto que ha evolucionado con el cambio de las mujeres en la sociedad. La coeducación, tal como se entiende al presente, "surgió como una propuesta feminista pedagógica, cuyos primeros planteamientos se hicieron en España, y un proyecto de transformación en la transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje", tomando en cuenta que no se trata de "un concepto estático", sino dinámico y flexible, de modo que se adapte "a las distintas características culturales y los constantes cambios en la ciencia y la tecnología (Blanco, cit. por Gabriela Delgado, 2015).

Básicamente se trata de "educar a cada persona fuera del modelo dominante según quien es, atendiendo a su diferencia", lo que supone que el referente válido para las niñas no puede ser el mismo que para los niños, para quienes significa repensar el que ya tenían asignado, puesto que el referente de medición utilizado ha sido el varón, dejando para las mujeres un segundo plano, un lugar desvalorizado. Cuando hablamos de "coeducar" en vez de "educar", significa que se están tomando en cuenta las condiciones de género, de modo que no se pongan límites. Coeducar implica educar en igualdad, sin límites a la enseñanza y el aprendizaje (Castilla, cit. por Delgado, 2015), tomando en cuenta las diferencias.

La coeducación supone y exige, como derecho humano, situaciones de igualdad de oportunidades reales en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, tanto para la docencia, la academia, el estudiantado, el ejercicio profesional; como en toda actividad social, de tal modo que nadie —por razones de sexo— parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos (Sánchez y Rizos cit. por Delgado, 2015). Esto requiere conocer la forma en que los sistemas educativos se han desarrollado e instrumentado en la historia de la educación formal.

Gabriela Delgado señala tres periodos en la educación, comenzando por la exclusión, tal como por ejemplo, propugnaba Rousseau, que se mantuvo durante el siglo XVIII y gran parte del XIX, bajo la idea de que las mujeres no requerían educación formal porque "lo único que debían aprender eran los papeles o roles tradicionales vinculados al trabajo doméstico y al cuidado de la familia". En el caso de que lograran "acceder a alguna enseñanza semi formal, era en "establecimientos" donde se les enseñaba a ser complacientes, a adoptar buenas costumbres y a interiorizar las normas para convertirse en buena amada casa, "aprendiendo a coser, bordar, cocinar, etc.".

La educación "formal" de las niñas inicia con la imposición de una educación diferenciada por sexos a finales del siglo XVIII en Europa, y bajo la idea de que niños y niñas debían formarse para cumplir distintos y determinados roles sociales (Calvo, 2012, pp.58,59). Sabemos que el "modelo dominante sobre la educación de las mujeres, su comportamiento y el papel que

desempeñarían ante la sociedad" se inspiró fundamentalmente en las ideas de los humanistas españoles del siglo XVI (Cervantes, s.f.).

Superada esta etapa de negativa a la educación formal femenina, se abren escuelas exclusivas para niñas, siempre con la idea de enseñarles primordialmente, junto a lectura y escritura y bases de aritmética, lo que se consideraba tareas propias de mujeres. La idea de que niñas y niños compartieran la misma aula se estimaba "antimoral y antipedagógica", al ir "contra las normas que establecían que mujeres y hombres no podían compartir espacios ni comportamientos, por lo que se propuso una escuela segregada, claro reflejo de la sociedad". A pesar de eso, luego se pasó a la etapa de escuela integrada o mixta (considerada por algunos como coeducación) sin cuestionar los valores implícitos que se transmiten en el currículum informal y el oculto, por lo que no contribuyó a romper la concepción social de que las mujeres deben dedicarse básicamente a la maternidad y el hogar.

Según Calvo (2012, p.59) en 1876 se fundó en Estocolmo la primera escuela modelo europea con educación mixta, a partir de lo cual casi todas las escuelas modelo posteriores fueron mixtas, "al igual que las escuelas populares de tipo antiguo que habían seguido existiendo en todas partes". Vale destacar que, desde entonces y hasta el siglo XX, se incrementó la resistencia a este modelo, "sobre todo en los países católicos", señalándola como "un producto antinatural de la artificiosa pedagogía moderna", y apelando a la creencia de que "la naturaleza" "da al hombre la inteligencia, a la mujer la maternidad". Según Yadira Calvo (2012) "incluso el gran pedagogo Pestalozzi dio por "científicamente demostrado", que era impracticable y antinatural, y hasta hubo un varón ilustre, Muckermann, que la consideró "una catástrofe para el matrimonio" (p.59).

De cualquier modo, esta etapa de escuelas segregadas estableció para las mujeres de las clases más pobres, un tipo de materias que se denominaron "asignaturas mujeriles", consistente en doctrina cristiana y labores; mientras que para las clases más altas se denominaban "enseñanzas de adorno" integrando las artes (música, idiomas, baile, dibujo) y labores, con algunas nociones que les ampliaran la cultura y las ayudara a ser buenas y "civilizadoras" esposas y madres, mediadoras para la educación del ciudadano futuro (Calvo, 2012, p.59), de modo que , el acceso de las mujeres a las escuelas mixtas no contribuyó a romper con la concepción social de que el

mejor estado de las mujeres es el de esposas y madres, y la mejor educación es la que no descuida esas funciones. Por lo tanto, el modelo de escuela mixta, supuestamente basada en un principio democrático de igualdad entre todas las personas, niega las diferencias culturales entre mujeres y hombres.

En este contexto interesa rescatar la Carta Encíclica Divini Illius Magistri de Pío XI (1929) sobre la educación cristiana de la juventud, según la cual se considera "erróneo y pernicioso para la educación cristiana [...] el método de la coeducación". De acuerdo con esta encíclica, los defensores de la coeducación se fundamentaban en "un naturalismo negador del pecado original y, según la mayoría de ellos, en una deplorable confusión de ideas, que identifica la legítima convivencia humana con una promiscuidad e igualdad de sexos totalmente niveladora". Dicha encíclica señala:

La naturaleza humana, que diversifica a los dos sexos en su organismo, inclinaciones y aptitudes respectivas, no presenta dato alguno que justifique la promiscuidad y mucho menos la identidad completa en la educación de los dos sexos [...]. Más aún, debe ser fomentada con la necesaria distinción y correspondiente separación, proporcionada a las varias edades y circunstancias [...] cuidando particularmente de la modestia cristiana en la juventud femenina, de la que gravemente desdice toda exhibición pública (Pío XI, 1929, párrafo 52).

Refiriéndose a la afirmación de esta encíclica respecto de la ausencia de motivos para la promiscuidad y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos, la teóloga Mary Daly (Daly, 1997) afirma que Pío XI rechazó la idea de coeducación porque la vinculó con la igualdad, siendo que "la educación separada y 'diferente' es, de hecho, una de las maneras más seguras de mantener la ilusión de que la mujer es inferior en capacidad" (Daly, 1997, p.87). Pero, afirma ella, al proclamar que las 'diferencias' deben ser "fomentadas", Pío XI acepta inconscientemente "que estas diferencias no son naturales en su origen como él quiso creer" (Mary Daly, 1997, p.87, 88).

Las ideas como las expresadas en la citada encíclica son recurrentes. En 1985 se celebró en Costa Rica, bajo el patrocinio de la ANFE, un congreso titulado El modelo Educativo

Costarricense, en el que participaron algunas autoridades en la materia, entre ellas el abogado y escritor Alberto Cañas (1985). En su ponencia titulada "Pecados de nuestra Educación", Cañas asevera:

Creo que esta educación nuestra tiene una característica muy especial, muy peculiar y muy poco observada. Hay ciertas virtudes en el hombre que necesitan ser desarrolladas: lo que llamamos el empuje, el plantarse, el saber defender sus derechos. Lo que llaman, en la jerga comercial, agresividad. Son virtudes, por ejemplo, que la educación británica tradicionalmente ha cultivado mucho en los estudiantes [...].

Al estudiante costarricense se le enseña —pareciera que estuviéramos presididos por Francisco de Asís, a quien respeto y amo mucho— otra cara, toda la educación tiende a rodearnos de mansedumbre.

[...] A los [estudiantes] de Costa Rica los ponemos a leer *Platero y yo*, que es un bello libro pero que francamente es el caso de un señor derramando lágrimas toda la tarde. Es decir, de un libro poco formativo para el adolescente porque lo hace sensiblero.

Casi que [...] pareciera que esta tendencia de iniciar al niño pequeño en lo suave, en lo blandengue, y en lo sentimental, es una preparación de público para las telenovelas.

El resultado de esto es que [...] estamos haciendo una educación feminoide. No soy machista, pero quisiera para nuestros muchachos una educación viril. Las muchachas son otra cosa. (p. 129, 130).

A continuación, Cañas (1985, p. 130) hace un recuento de la superioridad de notas que obtienen las mujeres estudiantes sobre los hombres, y concluye afirmando que eso se debe precisamente a ese tipo de educación (llorona, suave, blandengue, sentimental y feminoide) que le sirve mucho más a estudiantes del sexo femenino.

Como se puede apreciar, en este discurso subyace el mismo razonamiento contra la coeducación que el de la Carta Encíclica de Pio XI. Puesto que de lo que plantea Cañas es posible

deducir que la educación debería fomentar un tipo de diferencias socialmente construidas en razón del sexo. De tal manera que, de algún modo, las voces tradicionalistas y sexistas de clérigos, pedagogos, científicos, psicólogos y filósofos, a finales del siglo XX sigue pesando sobre la educación.

A finales del XIX e inicios del XX cobra impulso la defensa de una educación escolar mixta más sólida para las mujeres, muy a pesar de las reservas de los grupos más conservadores y retrocesos como el caso de la España Franquista. Es decir, se defiende una educación femenina equivalente a la de los varones, con acceso a estudios medios y superiores.

El concepto de coeducación supera al de *enseñanza* mixta, por cuanto propugna la igualdad de oportunidades para niñas y niños, la misma enseñanza, las mismas exigencias y responsabilidades e idénticas evaluaciones. Esto, a juicio de Gabriela Delgado (2015), "nos permite ubicar el periodo de integración como un enfoque liberal y al de la coeducación como un enfoque radical, porque transgrede lo establecido". Como afirman Martínez *et al* (2010), el hecho coeducativo "supone y exige una intervención explícita e intencionada de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en los que se desarrolla la vida de los individuos especialmente las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construye y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino" (p. 21).

A juicio de Marina Subirats (1994, P.12), "la coeducación, en el momento actual, plantea como objetivo la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativas", puesto que "no puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros. Por consiguiente, el tema requiere una reflexión a fondo, si efectivamente se está dispuesto a alcanzar un modelo realmente más igualitario. El currículum oculto en la coeducación produce dos fenómenos que persisten en el sistema: "doble parámetro o doble estándar", y "doble vínculo"

Lenguaje inclusivo.

En la lengua castellana, el empleo, del masculino como vocablo "marcado", genérico o neutro como englobador de lo femenino, prescrito y defendido por la Academia, es androcéntrico puesto que toma por referente al varón. Muchas investigadoras han hecho notar los efectos negativos que esto tiene para las mujeres, de los cuales el más obvio de todos es la *invisibilización*, aunque también se ha señalado que produce construcciones mentales erróneas y refuerza la universalidad del varón como centro de la humanidad (Centre Dolors Piera, s.f.).

Para Marina Subirats (1994) "el uso regular -y normativo- del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando en el grupo hay únicamente un varón [...] tiene un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especialidad de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina".

A juicio de Miguel Ángel Sarmiento Salinas (Sarmiento, 2015), el empleo del masculino como genérico es "el resultado de la percepción histórica del rol inferior de la mujer en la sociedad", como también del aprendizaje de un uso cuya legitimidad, hasta hace poco, no había sido puesta "en tela de juicio". Por lo tanto, el rechazo a esta convención lingüística es "un asunto de necesidad de justicia antes que de dogmas gramaticales, cuya legitimidad, además, es cuestionable".

Las anteriores reflexiones sobre el androcentrismo en el lenguaje y su impacto negativo para la igualdad, han conducido a muchas personas e instituciones a buscar formas expresivas alternativas que resulten más incluyentes o atenuantes, una táctica que se ha intentado aplicar en el presente trabajo, agrupadas bajo la denominación de *lenguaje inclusivo*, al que las diferentes instituciones del país están haciendo un buen intento por poner en práctica. Por ejemplo, en 2003, el Consejo Universitario de la UCR, en la sesión 4814, tomó un acuerdo al respecto, en el cual se decide: 1. Incorporar el lenguaje inclusivo de género en los documentos oficiales de la Universidad, así como en producciones de cualquier otra índole que se elaboren en la Institución.2. Solicitar a la administración activa que en coordinación con el CIEM (Centro de Investigación en

Estudios de la Mujer) y otras instancias especializadas de la Universidad ofrezca la asesoría y capacitación que se requiera para cumplir con el acuerdo anterior (Martínez Rocha y Rivera Alfaro (2019).

De igual modo, la Asamblea Legislativa de Costa Rica, obedeciendo al Plan de Acción de la Política de Igualdad y Equidad de Género, determinó el uso del lenguaje inclusivo "en los instrumentos de comunicación institucional, reglamentos, manuales, dictámenes, resoluciones los informes, investigaciones, lineamientos, directrices y otros productos institucionales". (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo política de equidad e igualdad de género, 2012).

Este asunto resulta tan relevante, que incluso las Naciones Unidas (ONU, 2019a) realizaron una "Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género" (ONU, 2019b), cuyas recomendaciones hemos procurado seguir en esta tesis, no solo en nuestra propia redacción, sino también en el estudio del material analizado. Son las siguientes:

✓ EVITE LA DISCRIMINACIÓN:

- Utilice formas de tratamiento adecuadas
 - Títulos de cortesía
 - Pronombre personal y adjetivos que concuerden al género
 - Consulte el directorio de la Organización o pregunte a la persona si la situación lo permite
 - Visibilice en los textos que deben ser traducidos el género del referente cuando es conocido.
 - Refiérase a todas las personas de forma coherente (en el uso de nombre, apellido, tratamiento o profesión).
 - Evite expresiones con connotaciones negativas o que perpetúan estereotipos de género
 - Para saber si estamos utilizando expresiones discriminatorias podemos invertir el género. ¿Suena extraño?

✓ VISIBILICE EL GÉNERO (cuando la comunicación lo requiera):

- Explicite los grupos referenciados: hombres y mujeres; hombres, mujeres, personas transgénero, personas no conformes al género; niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Use pares de femenino y masculino (desdoblamiento)
- o Estrategias tipográficas: o/a, o(a)

✓ NO VISIBILICE EL GÉNERO (cuando no sea necesario para la comunicación):

- Omita el artículo ante sustantivos comunes al género (periodista, participante, representante)
- Emplee sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas: un sustantivo colectivo (la vicepresidencia, el funcionariado, el público, la audiencia, la infancia), estructuras con "la comunidad", "el cuerpo de", "el equipo de", procesos en lugar de personas (el evaluador/la evaluadora la evaluación).
- o Utilice la palabra persona
- Use el pronombre relativo "quien(es)", los pronombres indefinidos "alguien",
 "nadie" y "cualquiera" y el adjetivo indefinido "cada" o el adjetivo demostrativo "tal" seguido de sustantivo común en cuanto al género.
- Elija adjetivos sin marca de género en lugar de sustantivos. Ejemplo: "el desempleo juvenil" (vs. "de los jóvenes")
- o Emplee construcciones con "se" impersonal ("se recomienda"), de pasiva refleja ("se debatirá") o de pasiva perifrástica ("se va a elegir")
- Omita el agente (Habrá un debate).
- Use el infinitivo o el gerundio en lugar de un sintagma con marca de género: Es necesario tener una cuenta para acceder al portal. vs. "los estudiantes deben tener una cuenta". Trabajando con dedicación alcanzaremos las metas vs. "si los funcionarios trabajan con dedicación...".

En lo que al presente trabajo interesa, se ha realizado un mapeo del programa de doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Católica de Costa Rica, con el fin de determinar el grado en que estos documentos se ajustan o no a los requerimientos.

Conceptos referidos a las formas concretas en que se manifiesta y reconocen las desigualdades de género en textos escritos

Androcentrismo.

El Diccionario Real de la Academia Española (DRAE) define el androcentrismo como "visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino". Este vocablo procede del griego "andros" (varón), y se refiere al hecho de que se le concede el privilegio a su punto de vista, como partida del discurso lógico científico que considera insignificante la realidad de la mujer. Algunas estudiosas feministas han definido este término con más detalle. Así, para Victoria Sau (1989), es "el enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente, y la utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres" (p. 45). Alda Facio y Rosalía Camacho (1993), lo consideran "un fenómeno consistente en ver el mundo desde la óptica de lo masculino, tomando al varón como parámetro o modelo de lo humano" (p. 116).

Para Amparo Moreno, es "una forma de sexismo, cuya etimología se refiere al varón, del griego aner, andros y centrismo, que "hace referencia a un situarse en el centro", generando "una perspectiva centralista", igual que, por ejemplo, etnocentrismo alude a la "visión desde el punto de vista central de una raza". El androcentrismo —dice Moreno— "se afirma hegemónicamente relegando a las márgenes de lo no-significativo o insignificante, de lo negado, cuanto considera im-pertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida; este punto de vista, que resulta así valorado positivamente, sería propio no ya del hombre en general, de todos y cualquier ser humano de sexo masculino, sino de aquellos hombres que se sitúan en el centro hegemónico de la vida social, se autodefinen a sí mismos como superiores y, para perpetuar su hegemonía, se imponen sobre otras y otros mujeres y hombres mediante la coerción y la persuasión/disuasión." (Moreno,1986, p. 29).

De modo semejante, el sociólogo Pierre Bourdieu (2000) hace ver cómo "la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión

androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla" (p. 22). Para Margrit Eichler, "se manifiesta de una manera patente en el lenguaje y da como resultado lo que se ha denominado 'la construcción del actor como macho" (cit. por Sanahuja 2002, p. 15).

Estereotipos de género.

En 1951, Pieron define como estereotipo una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de una comunidad. Allport, en 1954, estableció una vinculación entre estereotipo, categoría y prejuicio, y definió a este último como "una creencia exagerada que está asociada a una categoría. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación a esa categoría" (Jayme y Sau, 2004: p. 91).

Las características de los estereotipos son: 1) Pueden extinguirse (o desvanecerse) con el transcurso del tiempo al ser producto de una situación social y tienden a permanecer mientras nada estimule o provoque su cambio. 2) Los más frecuentemente estudiados son los referidos a las razas y las nacionalidades. 3) No son innatos sino aprendidos en la interacción social. 4) Privan al sujeto de su carácter individual puesto que homogeniza a los miembros del grupo bajo un patrón o "tipo"; 5) Las opiniones que los suscitan pueden concretarse en conductas reales. 6) Sus rasgos propios no son forzosamente definidos como negativos: los hay positivos y neutros, aunque nacen generalmente en una atmósfera de conflicto entre grupos y crean entre ellos barreras de comunicación (Jayme y Sau, 2004, pp. 92-93).

Hay tres funciones en los estereotipos sociales señaladas por H. Tajfel: 1°: el intento de comprender acontecimientos sociales a gran escala, complejos y normalmente dolorosos. 2°: La justificación de acciones cometidas o planeadas contra exogrupos (los que quedan fuera, los que *no son como*). 3°: una diferenciación positiva del endogrupo (caracterizado por su diferencia positiva frente al exogrupo), en un momento en que se percibe que esa diferenciación se hace insegura o se erosiona; o cuando la diferencia no es positiva y se percibe que existen condiciones sociales que proporcionan una posibilidad de cambio de situación (Jayme y Sau, 2004, p. 93).

Hay una expresión de Jayme y Sau (2004, p. 93-94) que vale rescatar en cuanto a la manera en que intentan describir este fenómeno de los estereotipos en relación al sexo femenino, al decir que "pueden recaer tanto sobre grandes grupos sociales (naciones enteras, etnias, etc.) como sobre grupos minoritarios. Desde esta perspectiva el género *mujer* cabalga entre ambos". Según estas autoras, "para el modelo cognitivo la estereotipia es una tendencia general a categorizar a las personas en función de algunas características determinadas", como el sexo, la profesión o la nacionalidad. En este caso, es "el proceso cognitivo por el que se llega al estereotipo; subyace al supuesto de que la simplificación que el estereotipo proporciona está al servicio de la capacidad de asimilación de información ya que esta no es ilimitada" (Jayme y Sau, 2004, p. 94).

Un estudio de J. P. Codol sobre la similitud percibida entre personas diversamente estereotipadas, establece que:

a) Cuando se comparan dos objetos cualesquiera se toma siempre uno como modelo respecto del cual el otro es comparado. b) En una comparación interpersonal, el que hace de modelo se constituye en prototipo, y el prototipo, en psicología social, es equivalente a estereotipo. c) El prototipo debe tener cualidad para serlo, resultar "familiar" en el sentido de ser fácilmente localizable y reconocible; d) en este caso, el individuo o grupo más estereotipado haría el papel de modelo al que se parecerían los menos estereotipados. e) La diferencia entre sexos supone que las mujeres serían continuamente comparadas a los hombres en tanto que prototipo. (Jayme y Sau, 2004, p. 97-98).

Por consiguiente, es lógico entender que lo masculino se haya instalado como como "lo común y *familiar* para las personas" porque representa con mayor frecuencia la realidad (política, científica y de gestión social) como en lo simbólico (artes plásticas, lenguaje).

"El sexo masculino –dicen Jayme y Sau (2004, p. 98)- está pues más estereotipado y sus estereotipos son más favorables; pero incluso cuando no lo son, como en el caso de la agresividad, estos aparecen como buenos o necesarios en la medida en que están incorporados al prototipo".

Esencialismo de género.

Consiste en la creencia de que los roles y estereotipos sexuales son el resultado natural de las diferencias biológicas o neurológicas entre hombres y mujeres, asume que "los roles asignados a ambos son aceptables y basados en esas diferencias", de modo que no se pueden cambiar y niega la existencia natural de las personas transgénero, intersexo etc. Este esencialismo tiende a vincularse estrechamente con la misoginia. (The Queer Dictionary, 2014).

Misoginia.

La misoginia (del griego *miseo*, odiar y *gyne*, mujer) es, como su nombre lo indica el "odio, rechazo, aversión y desprecio a las mujeres y en general a todo lo relacionado con lo femenino". (Bosch, y Ferrer. 2002, pp. 212-213). Michèle Le Dœuff (1993), señala que "la misoginia se refiere expresamente al odio, al hecho de pensar de ellas lo peor y querer apartarlas al máximo" (p. 68). Este fenómeno implica segregarlas, oprimirlas y difamarlas, definiéndolas como moral, biológica e intelectualmente inferiores a los hombres por naturaleza o por voluntad divina. Para el economista indio Amartya Sen, la misoginia es un problema de salud pública y un obstáculo en el desarrollo de las naciones.

Dicotomía sexual o pensamiento binario machista.

Consiste en catalogar a los sexos femenino y masculino como si fueran radicalmente opuestos, en una línea de características antagónicas, como por ejemplo objetivo/subjetivo, racional/emocional, público/privado, inteligible/sensible, cultura/naturaleza etc. correspondientes respectivamente a lo masculino y lo femenino. Estos opuestos son pares excluyentes, "se transforman en mandatos culturales de género y organizan la estructura misma del mundo que nos rodea, incluso en aspectos muy alejados de la diferencia sexual" (Susana Gamba, coord.2007, pp. 87-88). "Cada oposición en este listado se puede interpretar como una jerarquía en la que el lado "femenino" siempre se considera el negativo y el más débil" (Toril Moi, 1988, p. 114).

Tratamientos asimétricos.

Las asimetrías léxicas son frecuentes en las definiciones del Diccionario Real de la Academia Española (DRAE) y en el uso común. Las más frecuentes son: a) definir a las mujeres en términos relacionales como "esposa de" (alcaldesa: mujer del alcalde), "mujer de" (la mujer de Juan), b) referirse a un hombre solo con el apellido, y a una mujer con el nombre de pila, el nombre y apellido, o "señora" o "señora de" (Universidad de Barcelona 2011, p. 29); c) denominar a las mujeres anteponiendo a su apellido el artículo "la": la Caballé, la Tocino, (Bengoechea, Mercedes, 2003), d) definir en términos diferentes un mismo oficio o profesión según se refiera a hombres o mujeres, como en el siguiente ejemplo tomado del Diccionario Real de la Academia Española (DRAE): Sastre. Persona que tiene por oficio cortar y coser trajes, principalmente de hombre. 2. Mujer del sastre, e) utilizar fórmulas de tratamiento para mujeres que indican su estado civil o su edad (Señora, señorita).

Doble parámetro o doble estándar.

"Este fenómeno se presenta cuando una misma conducta, una situación idéntica y características humanas similares, son evaluadas de manera diferente según se trate de hombres o mujeres" (Calvo, 2012 p. 88).

Sobregeneralización.

Es una forma de androcentrismo que consistente en analizar o estudiar solamente la conducta o necesidades del sexo masculino y presentar los resultados de ese estudio como válidos también para las mujeres (Calvo, 2012 p. 228). Esta práctica es muy común y se ha llevado a cabo sistemáticamente por los científicos, deformando ramas de la ciencia tan importantes como la Historia, la Antropología, la Sociología, la Medicina, la Criminología, etc. En antropología, suele ocurrir que tomando como base las necesidades o conductas de los trabajadores varones, se presentan como válidas para toda la clase trabajadora, en criminología, se suele estudiar *el comportamiento de bandas juveniles compuestas por varones únicamente, o las mixtas pero sólo se toma en cuenta la realidad de los varones, y luego se presenta el estudio como una investigación*

sobre "bandas juveniles".

Sobreespecificidad.

Consiste en presentar como específico de un sexo algo que es una necesidad, actitud o interés propio de ambos sexos (Calvo, 2012 p. 228).

Familismo.

Tal como lo define Margrit Eichlor (citada por Sanahuja y 2002), el familismo es una forma "consistente en tratar a la familia como unidad de análisis, sin tener en cuenta que un mismo problema puede afectar de manera distinta a los miembros que la integran, que pueden existir individuos sin familia, o bien que cabe la posibilidad de otros tipos de organización social. En este sentido –afirma ella– resulta necesario insistir en que la unidad doméstica no debe ser confundida con una familia, ni una familia con una familia nuclear" (9. 66)

Alda Facio y Rosalía Camacho (1993, p. 110) lo definen como "la identificación de la mujer-persona humana con la mujer-familia, o sea, el referirse o tomar en cuenta a la mujer siempre en relación a la familia, como si su papel dentro del núcleo familiar fuera lo que determina su existencia, y por ende sus necesidades y la forma en que se la toma en cuenta, se la estudia o se la analiza".

Identificar a la mujer-persona humana con la mujer-familia, significa que su papel dentro del núcleo familiar se considera un factor determinante de su existencia y por tanto define sus necesidades y la forma en la que se le toma en cuenta. Este error –señala Cora Ferro– (cit. Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia y Grupo Consultivo en Género (s.f.) invisibiliza a las mujeres, las enmarca en el núcleo familiar y no toma en cuenta sus propias necesidades, sus aspiraciones ni sus derechos como integrantes de una sociedad determinada.

Discurso de club.

Término creado por la filósofa francesa *Michèle Le Dœuff (1993) para referirse a cierto tipo de manifestaciones discursivas que suponen "un círculo de testigos estrechamente delimitado que constituye el 'nosotros' de la obra considerada". (p. 113) Ese "nosotros", dice Le Dœuff "es un 'nosotros, los europeos', o un 'nosotros los machos', o un 'nosotros, los cristianos' o un 'nosotros, los librepensadores'(P. 34). Tal como sabemos a través de Teun A. van Dijk (1996), "podemos suponer" que la oposición de un "nosotros" a un "ellos", que para el caso de este estudio es un "ellas", pone de manifiesto "una estructura polarizada" (p. 18).*

CAPÍTULO III: MARCO HISTÓRICO

(Fichas teóricas)

El discurso único

Androcentrismo y educación diferencial desde el pensamiento humanista e ilustrado más influyente en Europa

A través de la historia se puede notar que los grandes cambios ocurridos en la cultura, tales como el paso de la Antigüedad a la Edad Media y de esta a la Edad Moderna, tuvieron un impacto en casi todos los aspectos y concepciones de la vida, pero se adaptaron lo suficiente como para continuar una organización social androcéntrica y jerarquizada por el sexo. A esto contribuyeron filósofos, clérigos y pedagogos que intentaron justificar desde sus respectivas posiciones, el desigual reparto de trabajos, roles y privilegios.

Es sabido que los *roles sexuales*, las tareas o actividades que se asignan de modo diferencial a uno y otro sexo, "obedecen a la ideología prevaleciente" y al igual que las *identidades sexuales*, "corresponden a la jerarquización social y son producto de la confluencia de factores biológicos, socioculturales e histórico-políticos, en permanente movimiento y cambio". Los roles "no son estáticos ni permanentes ni homogéneos, siempre producen fisuras que facilitan los procesos de cambio" (Gamba, 2007, p. 28).

Con fundamento en el papel de madres y amas de casa que les tocaría desempeñar en la adultez, a lo largo de los siglos VI al XI no había escuelas para niñas. La única vía de acceso a la educación y a la cultura para las mujeres fue la de los conventos y los monasterios. Según Van den Eynde, lamentablemente el acceso a la educación y la cultura para las mujeres se fue perdiendo a partir del siglo XI, momento en que el papa Gregorio VII suprimió los monasterios mixtos (Van den Eynde, 1994).

No obstante, es necesario advertir que en los conventos, a título de excepción, siempre destacaron algunas mujeres por sus dotes intelectuales, tales como la abadesa Radegunda de Poitiers en Francia, siglo VI; Santa Hildegarda de Bingen en Alemania del siglo XII, cuyos escritos incluso se usaron como texto en las universidades; en España, Teresa de Cartagena en el siglo XV, Santa Teresa de Ávila en el XVI; y en América hispana, Sor Juana Inés de la Cruz en el siglo XVII.

Ahora bien, en los pensionados para jóvenes aristocráticas, dirigidos por monjas en su mayoría analfabetas, se contrataban algunos hombres para enseñarles algunas nociones rudimentarias. Las mujeres no tenían derecho a enseñar nada que no fuera costura (Sullerot, 1988, p. 75).

A partir del siglo XV empezaron a surgir una serie de tratados de educación femenina. Estas obras no estaban destinadas específicamente a un "público femenino" sino a los "formadores de mujeres" (confesores, profesores, padres de familia). No eran más que un "instrumento de control social", con el objeto de "colocar al hombre como principio de orden y jerarquía, ya que la mujer se contempla como un factor de disolución y desorden" (Cacho, 1995, p.183).

Finalizando la Edad Media, aparece en España un texto titulado *Castigos e doctrinas de un sabio a sus fijas*, que la escritora María Teresa Cacho estima muy significativo por cuanto el autor expone las mismas ideas sobre la educación femenina que luego divulgarán los humanistas. En él se exige "obediencia ciega al marido", aceptación y disimulo de sus engaños, ser casta, vestir con decencia, no maquillarse, vivir encerrada en la casa, aconsejar a las criadas, llevar la economía doméstica y no hablar con hombres (Cacho, 1995, p.180). Para la autora, esto demuestra que la visión de la mujer, aunque pueda variar ligeramente de una época a otra, es como un retrato o molde fijo en la mentalidad masculina (Cacho, 1995, p.180-181).

Entrado ya de lleno el Humanismo, igual se siguió defendiendo e imponiendo un ideal la feminidad que limitaba los conocimientos femeninos a los aprendizajes puramente domésticos. No obstante, muchos historiadores son ciegos a esta realidad, como es el caso de Abbagnano y Visalberghi (1992, p. 214), cuando afirman que "...los humanistas lograron vencer un prejuicio, o sea, el que impedía el acceso de la mujer a la alta cultura. No reconocen [...] ninguna diferencia

sustancial de ingenio entre los dos sexos y aplican a la educación de las jóvenes de alto rango métodos casi iguales a los empleados para los muchachos, llegando, en ciertos casos, a una verdadera coeducación" (Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, 1992, p.143).

Según el planteamiento de José Luis Cervantes (s.f), "el modelo dominante sobre la educación de las mujeres, su comportamiento y el papel que desempeñarían ante la sociedad" se inspiró fundamentalmente en las ideas de los humanistas españoles del siglo XVI que "desarrollaron una corriente literaria denominada literatura moralista". La ideología de esta época concebía a la mujer "como un ser frágil y débil, una 'menor de edad' durante toda su vida, por lo que se les recomendaba que se condujeran de manera recatada, recogida y sumisa". Según se sabe "existía una remarcada autoridad masculina sobre las mujeres", las cuales "debían mostrar una conducta de respeto y obediencia hacia su padre, sus hermanos o su marido, y principalmente hacia este tercer personaje", siguiendo la tradición judeocristiana. Paralelamente se consideraba que los hombres habían heredado la supremacía que Dios dio a Adán (Cervantes, s.f.). Esta era la línea de pensamiento seguida por Fray Luis de León (1960, pp. 293, 298, 362 y 367), Erasmo de Rotterdam y Juan Luis Vives (Cervantes, s.f.), entre otros.

Cervantes (s.f., p.1) analiza dos obras clásicas de este tipo: *Instrucción de la mujer cristiana* (1523) y *Los deberes del marido* (1528), ambas del humanista y pedagogo español Juan Luis Vives a propósito de lo que él consideraba "la mujer imaginadamente perfecta" (Cervantes, s.f., p.1). Señala que la ideología de la época concebía a las mujeres como seres frágiles, débiles, menores de edad durante toda su vida, por lo que se les recomendaba que se condujeran de manera "recatada, recogida y sumisa" (Cervantes, s.f., p.2). Y manifiesta que existía sobre ellas "una remarcada autoridad masculina" que las obligaba a "mostrar una conducta de respeto y obediencia hacia su padre, sus hermanos o su marido, y principalmente hacia este tercer personaje", siguiendo la tradición judeocristiana (Cervantes, s.f., p.2). Paralelamente –dice– se consideraba que los hombres habían heredado la supremacía que Dios dio a Adán. En este sentido, Vives afirma que los hombres son superiores a las mujeres en muchos aspectos, entre los que destaca la nobleza de espíritu, y la iniciativa (Cervantes, s.f.).

El gran nombre del humanismo europeo, Erasmo de Rotterdam, estimaba que "la mujer debía ser instruida no solamente en las labores domésticas, sino también en los ámbitos académicos como la filosofía, la retórica y el estudio del latín" (Cervantes, s.f., p.6), pero al mismo tiempo defendía la idea de su inferioridad, debido a la cual debía estar sujeta a obediencia y sujeción al marido (Cervantes, s.f., p.6). Si bien se podría alegar que esto no anula su idea del acceso femenino a los altos estudios académicos, lo cierto es que en tanto las somete de esa forma, elimina la libertad intelectual y la autonomía a la que deberían conducir los altos estudios.

Por otra parte, los humanistas españoles fueron mucho menos generosos que Erasmo respecto de la educación académica femenina; y podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que en todos ellos prevaleció la misma idea de la inferioridad vinculada a la necesidad de obediencia. Refiriéndose a la corriente literaria moralista que ellos representan, dice Cervantes (s.f., p.1) que "reflejaba un modelo dominante sobre la educación de las mujeres, su comportamiento y el papel que desempeñarían ante la sociedad". Él, como Cacho, afirma que estas obras "no estaban destinadas específicamente a un "público femenino" sino a los "formadores de mujeres" (Cervantes, s.f., p.1).

Juan Luis Vives (cit. por Galino, comp. 1968, pp. 299-302), admite que "el moderado conocimiento de la naturaleza, cuando es menester para la defensa de la vida, es provechoso a la mujer. El conocimiento más ceñido y profundo de ella, a la vez que la elocuencia y los primores del lenguaje y del estilo, está más indicado para los varones". El programa de educación femenina que idea Vives es: "Aprenda la muchacha, al mismo tiempo que las letras, a traer en sus manos la lana y el lino" (Galino, comp. 1968, p.299). Luego debe aprender lo relativo al gobierno de la casa. Y en cuanto a lectura, lo único que le recomienda son libros devotos (Galino, comp. 1968, p.300). Y, dice Vives, "después aprenderá el amor y respeto que debe al marido, que ha de ser para ella como un Dios y su voluntad ha de ser acatada a par de las leyes divinas. Su casa hará para ella las veces de toda la República. [...]" (Galino, comp. 1968, p.302).

Tampoco el otro gran humanista español, fray Luis de León, logró vencer el "prejuicio que impedía el acceso de la mujer a la alta cultura", ni creyó en la igualdad de ingenio entre los sexos, ni en la de poner al alcance de las mujeres de alto rango "métodos casi iguales a los empleados

para los muchachos", ni mucho menos acercarse a algo parecido a la "coeducación"; contra lo que afirman Abbagnano y Visalberghi (1992, pp. 143-144) en el apartado que titulan "Características de la educación humanística".

En su famoso libro *La perfecta casada*, Fray Luis de León expone sus ideas, en absoluto progresistas ni desprejuiciadas. Por ejemplo, según este autor, las mujeres "nacieron para sujeción y humildad" (De León, 1960, p. 293), no deben traspasar "nunca" la "ley del marido", nunca emprenden "cosa de valor ni de ser" (De León, 1960, p.284); es necesario que soporten al marido "por más áspero y de más fieras condiciones que sea", ya sea "verdugo", "beodo", "áspero" o "desapacible" (De León, 1960, p. 298). Y así que establece lo que las mujeres deben ser y hacer, recomienda que hilen incluso las reinas y duquesas, ya que ellas no deben leer, ni escribir, cosas que a él le parecen conducen a una vida femenina no deseable (De León, 1960, p.306).

A juicio de este religioso, la naturaleza las hizo "para que encerradas guardasen la casa", y por eso "las obligó a que cerrasen la boca", puesto que "el hablar nace del entender", y a la mujer "buena y honesta" "no la hizo [la naturaleza] para el estudio de las ciencias, ni para los negocios de dificultades, sino para un solo oficio simple y doméstico, así les limitó el entender, y, por consiguiente, les tasó las palabras y las razones" (De León, 1960, p.362). Incluso le parece muy correcta la práctica china de quebrar los pies de las niñas porque, dice él, "para andar en su casa, aquellos torcidos les bastan", puesto que los hombres son para lo público y las mujeres "para el encerramiento" (De León, 1960, p.367).

Tal vez el problema mayor con autores como Fray Luis de León y Luis Vives, estriba en que, como señala Sacramento Martí, "se erigieron en maestros de mujeres y evaluadores morales de su comportamiento", y "han logrado, a través de los siglos, mantener un considerable prestigio en esta tarea" (Martí, 2001, p. 375).

En el siglo XVII, si seguimos a los notables pedagogos que abogaron por la educación femenina, no mejoró la situación. Abbagnano y Visalberghi (1992, p. 214) se refieren a Fénelon afirmando que en su obra *La educación de las jóvenes* "disertó con excelente buen sentido y excepcional finura psicológica sobre la educación femenina" y "sostuvo una cortés polémica

antipedantesca en favor de una educación alegre y serena" (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 214). Su teoría, afirman los autores, coincide con la de Rabelais y Montaigne, "en su respeto por la naturaleza humana", que "debemos contentarnos de seguir y ayudar", así como por su "optimismo y eudemonismo pedagógico, para el que la mejor manera de instruir a un niño consiste en dejarle jugar para sacar partido de su propia curiosidad y espíritu de imitación" (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 214).

No dicen, sin embargo, que Fénelon define a la mujer como "débil por naturaleza", no solo en lo físico sino en lo espiritual, llegando a afirmar que si bien es cierto la curiosidad es una de las condiciones del conocimiento, en a la mujer ese saber puede conducirla a la pedantería, con el terrible resultado de ser pedante y culta (Galvez, 2005, p.27). Cabe aclarar que en general, y no solo en Fénelon, el hecho de que una mujer manifestara conocimiento se consideraba una falta contra la humildad que la debía caracterizar (Badinter, 1984, p.25, 89).

Al respecto, interesa hacer dos observaciones. La primera es que desde fines del siglo XVI hasta mediados del XVIII, según asegura Elisabeth Badinter (Badinter,1984, p. 88), "la mayoría de los hombres, y entre ellos los más destacados", se unieron en un "discurso único" para tratar de disuadir a las mujeres de estudiar. "De Montaigne a Rousseau, pasando por Molière y Fénelon, las conminan a volver a sus funciones naturales de ama de casa y madre. El saber, dicen, echa a perder a las mujeres, al distraerlas de sus más sagrados deberes" (Badinter,1984, p. 88. Es evidente que todas estas ideas buscaban no exactamente propiciar la educación femenina sino salvaguardar los privilegios de los hombres, tales como el saber y en definitiva el poder. De hecho, tanto en el ideario de los humanistas españoles como en la realidad social, aunque se esperaba que el marido escuchara los consejos de la esposa, él debía protegerla, tutelarla y corregirla (Cervantes, s.f.).

La segunda observación se refiere al vocablo "naturaleza humana", porque no siempre en los textos de estos autores se refieren a lo humano en general, puesto que separan y definen como absolutamente diferenciada la "naturaleza femenina", con lo cual es claro que la idea de lo "humano" refiere propiamente al sexo masculino (Badinter, 1984, p. 88).

Esto sugiere que cuando Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 214) alaban la idea de Fénelon y de Montaigne en lo que se refiere a su idea de "respeto por la naturaleza humana", que "debemos contentarnos de seguir y ayudar", no caen en la cuenta, y si caen, les parece bien, que para aquellos autores, en el caso de las mujeres, lo que intentaban hacer era contentarlas con su supuesta naturaleza de madres y amas de casa, y ayudarles a seguirla. Esto implicaba disuadirlas de estudiar.

Según explica Yadira Calvo (2013):

De hecho, en español, para las mujeres cultivadas se utilizaba la palabra *bachillera* en su tercera acepción como 'persona que habla mucho e impertinentemente'. En este tercer sentido este vocablo se utilizaba en los siglos XVIII y XIX para censurar a las mujeres cultas. "Junto a la *bachillera* estaba la *marisabidilla*, o sus variantes: *literatas, poetisas, mujeres ilustradas, sabias, meditabundas...* todas las cuales aludían a tipos femeninos que resultaban igualmente perniciosos para la sociedad. Se las acusaba de ser masculinizadas y ridículas, de actuar contra natura, porque natura había establecido que lo suyo no eran las aulas y las togas sino las cocinas y los delantales (Calvo, 2013).

Es por una idea semejante por lo que según Fénelon, a las mujeres hay que evitarles "conocimientos extensos sobre política, arte militar, jurisprudencia, filosofía y teología" que harían de ellas "algo incontrolado y peligroso"; puesto que la "naturaleza" ya las hizo en sí predestinadas para "emplear sus habilidades de limpieza y economía [...] tranquilamente en sus casas" (Gálvez, s.f., p.27).

Fénelon creía que muchos de los problemas políticos y domésticos eran consecuencia de las mujeres, bien por negligencia directa, o por educar mal a sus hijos o hijas. Por lo tanto, ellas debían estar en sí mismas bien educadas, para que cumplieran la "función biológica" que les correspondía conforme a la "moral de la diferencia basada en la diferente naturaleza de la mujer frente al hombre" (Gálvez, s.f., p.27,28). Por lo tanto, el famoso pedagogo está en contra de las mujeres maleducadas, pero se podría pensar que para él una mujer mal educada sería precisamente la que recibiera la misma formación que un hombre bien educado.

En síntesis, desde una perspectiva de mujer resulta inaceptable la afirmación de que Fénelon disertara sobre la educación femenina "con excelente buen sentido y excepcional finura psicológica", tal como afirman Abbagnano y Visalberghi (1992, p. 213).

Lo que los autores citados planteaban eran teorías, pero la práctica se ajustaba a ellas. Según manifiesta Badinter (1984, p.86) refiriéndose a la educación femenina, "en un pensionado o en un convento del siglo XVII se enseñaba a leer y escribir medianamente, pero lo esencial de la enseñanza estaba en las labores de costura y en los cursos de religión". En muchos establecimientos las muchachas abandonadas a sí mismas salían tan ignorantes como habían entrado. Cuando eran educadas en sus casas bajo la supuesta dirección de sus madres, los resultados, salvo excepciones, no eran muy brillantes" (Badinter,1984, p.86-87). En el caso de las muy adineradas o nobles, la situación variaba un poco: "tenían derecho a recibir lecciones de comportamiento" (Badinter, 1984, p.86).

La idea de que las mujeres debían dedicarse a las labores del hogar, fue tan generalizada que aún una autora como Albertine-Adrienne Necker de Saussure (1766-1841), a la que debemos el concepto de la "educación progresiva" en el sentido de un "proceso indefinido de autoformación, al que no pueden señalarse sino metas muy provisorias", defiende la idea de una educación diferenciada para las mujeres. Esta educación no debe carecer de "sustanciosos estudios que les eduquen la inteligencia", pero sin ser sentimental, ni erudita, y debe comprender "actividades estéticas y prácticas conexas con su función familiar". (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 333). Aquí se puede notar cómo para las mujeres la erudición se consideraba tan superflua como el sentimentalismo.

Posiblemente fueron los filósofos y pedagogos de la Ilustración los que con más empeño insistieron en una educación diferenciada por sexo, si es que, en lo referido a las mujeres, lo que pretendían pudiera efectivamente ser llamado "educación". Ellos intentaban secularizar el mundo, privilegiar la razón sobre la fe, hacer entrar al cerebro en acción. Definida por Kant (2004a, p. 83) la Ilustración consistía en "el abandono por parte del hombre de una minoría de edad [...] que significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro" cuyo

responsable "es él mismo" (Kant, 2004a, p. 83). Los textos ilustrados escritos por varones dejaron claro que el "hombre" a que Kant aludió no era la humanidad en general sino el varón, por cuanto las mujeres debían seguir siendo para ellos seres no pensantes.

A Juan Jacobo Rousseau (1972, pp.279-290, 295, 300-305) se le considera, junto con Voltaire y Montesquieu, uno de los grandes pensadores de la Ilustración. En el libro V de *Emilio o de la educación* (escrito en 1762), dedicado a la educación de Sofía, la contraparte femenina de Emilio, plantea su teoría sobre cómo debe ser una mujer y cuál la educación adecuada para ella.

Rousseau establece un deber ser para cada sexo: el hombre "debe ser activo y fuerte", la mujer débil y pasiva, puesto que él debe dominar y ella obedecer (Rousseau, 1972, p. 279). De todos modos, a su juicio eso no hay que forzarlo mucho porque "siendo la dependencia el estado natural de las mujeres, se inclinan a la obediencia (Rousseau, 1972, p. 289). Asentado este principio, se sigue que el destino especial de la mujer (cuyo estado natural es ser madre) es agradar al hombre" (Rousseau, 1972, pp. 279, 282).

Se puede observar de qué modo Rousseau esencializa lo que es una realidad social en su época, al considerar como estados "naturales" de las mujeres la obediencia y la maternidad. En consecuencia, ellas "deben aprender muchas cosas, pero sólo aquellas que les conviene saber" (Rousseau, 1972, p. 284). Lo que les conviene saber lo determinan los hombres, por supuesto, porque para Rousseau las mujeres viven en absoluta dependencia, y son incapaces de hacer algo por sí mismas (Rousseau, 1972, p. 289).

Rousseau escribe para un lector masculino que concreta en un "nosotros": "Para que tengan lo necesario en su estado, es preciso que se lo demos —dice, refiriéndose a las mujeres, que se lo queramos dar, que las reputemos dignas; penden así de nuestros afectos, del precio que a su mérito ponemos, del caso que hacemos de sus atractivos y sus virtudes" (Rousseau, 1972, p. 284). Y siendo esto así, "toda su educación debe ser relativa a los hombres": "Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida; estas son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto lo que desde su niñez se les debe enseñar" (Rousseau, 1972, p. 284).

Puesto que las mujeres deben vivir para servir y agradar a los hombres, sus mayores defectos son la ociosidad y la indocilidad. Según Rousseau, hay que "acostumbrarlas cuanto antes a la sujeción para que nunca les sea violenta; a resistir a todos sus antojos, para someterlos a las voluntades ajenas" (Rousseau, 1972, p. 288). De todos modos, racionalizando esta situación, Rousseau dice haber observado que "casi todas las niñas aprenden con repugnancia a leer y escribir; pero aprenden siempre con mucho gusto a llevar la aguja" (Rousseau, 1972, p. 287).

En ese trato de amo y esclava que plantea Rousseau se establecen comportamientos masculinos respecto de las mujeres tales como: "No consintáis que un solo instante en su vida no conozca freno". Ellas deben estar sujetas no solo a sus órdenes, sino también a sus juicios y "nunca les es permitido hacerse superiores" a estos juicios (Rousseau, 1972, p. 289). Y no es que para él los hombres sean perfectos, sino llenos de vicios y de defectos. Pero por lo mismo, las mujeres desde muy temprano debe aprender a "padecer hasta la injusticia, y aguantar, sin quejarse, los agravios de un marido"; debe ser blanda, no por él, sino por ella (Rousseau, 1972, p. 289).

Abbagnano y Visalberghi (1992, p. 274) afirman que "Rousseau reconoce a la mujer dotes de intuición y sensibilidad mayores que las del otro sexo. Pero precisamente por ello limita *un tanto* [el subrayado es mío] la educación femenina, quizá por reacción a las mujeres de mundo, con aires de intelectuales, tan abundantes en su siglo" (Abbagnano y Visalberghi,1992, p.274). Obviamente esta observación es sexista por parte de los autores ya que juzga negativamente a las mujeres cultivadas y que se arriesgaban a demostrarlo con sus contribuciones en el ámbito intelectual, además de que atenúa el sentido de la verdaderas y profundas limitaciones que Rousseau impone a la educación femenina.

Posiblemente, cuando los autores hablan de "las mujeres de mundo, con aires de intelectuales" que a su modo de ver abundaban en la época, se refieren aquí a toda una corriente surgida en el siglo XVII en Francia, a cuyas seguidoras se les llamó *preciosas* y se les considera precursoras del feminismo.

Refiriéndose a la idea roussoniana de que "la mujer debe sujetar su conducta a dos reglas: la de la 'opinión pública' y la del 'sentimiento interior', entre las cuales servirá de árbitro la razón", y que "la educación femenina debe tender exclusivamente al cultivo de estas disposiciones, Abbagnano y Visalberghi afirman que "de esta forma, Rousseau pretende salvaguardar el tipo de relación que la naturaleza ha instituido entre los dos sexos", y "promover la constitución de una familia donde reine, en perpetuidad, la más afectuosa armonía" (Abbagnano y Visalberghi,1992, p.274). Pero ya hemos visto que el reino de la afectuosa armonía de Rousseau era en realidad, un absoluto sometimiento de la mujer al hombre, y es muy difícil de aceptar que las relaciones desiguales puedan ser armónicas.

Se trata de una filosofía de la dominación en el sentido en que entiende dominación el filósofo van Dijk, como "abuso ilegítimo del poder", que se presenta cuando el grupo que lo ejerce actúa contra los intereses de las personas a quienes controla (van Dijk, 2004). La manipulación roussoniana llega al punto de afirmar que la mujer gobierna al hombre obedeciéndole (Rousseau, 1972, p. 290), lo que por supuesto, nadie tendría el valor de decir de un esclavo respecto de su amo. La autoridad masculina sobre las mujeres queda de tal modo patente, que hasta su creencia debe someterse a él: "Toda casada debe ser de la religión de su marido" (Rousseau, 1972, p. 295). En cuanto al conocimiento, establece que está bien si solo se ciñe a "las tareas de su sexo", quedando "en una profunda ignorancia de todo lo demás" (Rousseau, 1972, pp. 301-302).

Para Rousseau, hay que apartar a las mujeres de "la investigación de las verdades abstractas y especulativas, de los principios y axiomas en las ciencias; sus estudios se deben referir todos a la práctica; a ellas toca aplicar los principios hallados por el hombre". Todas las reflexiones de las mujeres, en cuanto no tienen conexión inmediata con sus obligaciones, deben encaminarse al estudio de los hombres o a los conocimientos agradables, cuyo objeto es el gusto; porque las obras de ingenio vasto exceden su capacidad; no tienen la atención y el criterio suficientes para aprovechar en las ciencias exactas; y en cuanto a los conocimientos físicos, al que es más activo, anda más, ve más objetos, tiene más fuerza, y la ejercita más de los dos, le toca juzgar de las relaciones de los seres sensibles y las leyes de la Naturaleza (Rousseau, 1972, p. 305). Y explicando por qué el conocimiento profundo "no es propio" de las mujeres, Rousseau llega a afirmar: "Dejarla superior a nosotros en las dotes peculiares de su sexo, y hacerla igual nuestra en

todo lo demás, ¿qué otra cosa es que trasladar a la mujer la primacía que la Naturaleza da al marido?" (Rousseau, 1972, p. 301).

Dos años después de la publicación de *El Emilio*, Kant publicó su *Ensayo sobre lo bello y lo sublime*, en el cual se ha comprobado la influencia roussoniana. Considerado "una de las cimas más altas de la filosofía" y "el padre del pensamiento moderno" (Palomares, 2004), Kant estableció una diferencia básica entre la inteligencia del varón o, como él decía "noble sexo", y la de la mujer (que por contrapartida no es noble). La primera era "sublime", la segunda era "bella" con "sublime" quería decir *profunda*" (Kant, 2004b, p. 40).

Abbagnano y Visalberghi (1992, p. 284), afirman que Kant coloca "el fundamento de lo bello y lo sublime fuera de la esfera teórica, en la conciencia de un sentimiento de la belleza y la dignidad de la naturaleza humana", pero esto no es así. Para Kant, "el bello sexo tiene tanta inteligencia como el masculino, pero es una inteligencia bella; la nuestra (o sea la masculina) ha de ser una inteligencia profunda, expresión de significado equivalente a lo sublime" (Kant, 2004b, p. 40). De aquí deduce él que para los hombres están muy bien "la meditación profunda y el examen prolongado", porque son "nobles" pero pesados, y en contrapartida, no calzan bien con las mujeres, quienes solo deben mostrar una "una naturaleza bella", y en quienes "el estudio trabajoso y la reflexión penosa", que de por sí son muy raros en ellas, [...] borran los méritos peculiares de su sexo" (Kant, 2004b, p. 41).

En síntesis, para las mujeres no están hechas las especulaciones abstractas ni "los conocimientos útiles, pero áridos a la inteligencia aplicada, fundamental y profunda" (Kant, 2004b, p. 41). Por lo tanto, ellas no deben aprender cosas tales como geometría, ni estudiar a Descartes, ni las teorías de Newton; ni sobre historia ni batallas, porque todos esos conocimientos "le sientan mal"; "del principio de la razón suficiente o de las mónadas, sólo sabrá lo indispensable para entender el chiste en las poesías humorísticas con que se ha satirizado a los superficiales sutilizadores de nuestro sexo" (Kant, 2004b, p. 41). Como se puede observar por el estudio del adjetivo "nuestro", lo de Kant es un discurso dirigido a varones. No ve a las mujeres como posibles interlocutoras. La filosofía de las mujeres no consiste en razonamientos, sino en la sensibilidad. El

único contenido de la "gran ciencia" apto para ellas es lo humano, y entre lo humano, el hombre (en el sentido restringido de varón) (Kant, 2004b, p. 42).

Kant propone, en consecuencia, un cierto plan educativo (si así puede llamársele) para las mujeres, consistente en "ampliar todo su sentimiento moral, y no su memoria, valiéndose, no de reglas generales, sino del juicio personal sobre los actos que ven en torno suyo" (Kant, 2004b, p. 42). Toda su historia y su geografía consistirá en "los ejemplos sacados de otros tiempos para ver el influjo que el bello sexo ha ejercido en los asuntos, las diversas relaciones en que durante otras épocas o en países extraños se ha encontrado con respecto al masculino, el carácter de ambos según estas particularidades pueden explicarlo, y el variable gusto en las diversiones" (Kant, 2004b, p. 42).

Aquí llega a hacer afirmaciones que parecen imposibles en el filósofo de la razón: "Es bello que se haga agradable a una mujer la vista de un mapa donde se representa toda la tierra o la porción más importante de ella" (Kant, 2004b, p. 42). El único fin de esto es "describir los diversos caracteres de los pueblos que la habitan, sus diferencias en el gusto y en el sentimiento moral, principalmente con respecto al influjo que tienen éstas en las relaciones de ambos sexos, explicando todo ello ligeramente por el diferente clima, la libertad o la esclavitud" (Kant, 2004b, p. 42).

No es importante en absoluto que sepan "las particulares divisiones de estos países, su industria, su poderío o sus soberanos" (Kant, 2004b, p. 42). Tampoco interesa que sepan del universo más de lo necesario "para hacerles conmovedor el espectáculo del cielo en una hermosa noche, cuando han comprendido en cierto modo que existen otros mundos, y en ellos también hermosas criaturas" (Kant, 2004b, pp. 42, 43). Están bien la música y la pintura, pero "no como arte, sino como expresión de la sensibilidad" en cuanto le afinan el gusto y tienen siempre "algún enlace con los movimientos morales" (Kant, 2004b, p.43).

Para Kant interesa que la enseñanza para las mujeres no sea nunca ni fría ni especulativa sino "siempre sensaciones, y éstas permaneciendo tan cerca como sea posible de sus condiciones de sexo" (Kant, 2004b, p. 43). De todo otro saber "puede la mujer muy bien prescindir" (Kant,

2004b, p. 43). Y como su inteligencia es "bella", ellas "evitarán el mal no por injusto, sino por feo" (Kant, 2004b, p. 43). Son incapaces de principios (Aquí Kant reconoce que también muchos hombres, a los que espera "no ofender" diciéndolo). Pero como se trata de una deficiencia propiamente femenina, ellas la compensan (o se entiende que la deben compensar) con "sentimientos bondadosos y benévolos, un fino sentimiento para la honestidad y un alma complaciente" (Kant, 2004b, p. 43). Por lo contrario, el hombre si llora, sólo lo debe hacer con "lágrimas magnánimas (Kant, 2004b, p. 43): llorar "por dolores o por situaciones desdichadas" lo hacen "despreciable" (Kant, 2004b, p. 43).

Un detalle curioso de la ideología sexual kantiana es el empleo de la palabra *tonto* o *tonta*, que a su modo de ver no tienen el mismo impacto según el sexo al que se apliquen. Mientras que tonto, referido a un varón es una gran injuria, para las mujeres puede ser incluso "una lisonja cariñosa" (Kant, 2004b, p. 44). Lo contrario ocurre con el engreimiento que en los hombres está bien, pero no ellas, en quienes constituye un defecto "muy feo y necio" por cuanto "se opone directamente al atractivo de los encantos modestos" (Kant, 2004b, p. 44). Todo esto, resulta obvio, se relaciona con lo que él entiende respectivamente por "inteligencia sublime" e "inteligencia bella", directamente vinculadas con su idea de que la existencia de las mujeres consiste en agradar a los hombres. Esa es la idea subyacente en su aceptación de que las mujeres viejas o con pocos encantos sí puedan estudiar cosas más profundas, cultivar la inteligencia, siempre, por supuesto, que el esposo sea "el primer maestro" (Kant, 2004b, p.52).

Estos planteamientos kantianos, con toda la autoridad del gran filósofo de la razón, tuvieron un enorme impacto en el sentido de desautorizar las demandas de las mujeres por una educación superior.

En lo referido a pensadores como Rousseau y Kant, Abbagnano y Visalberghi (1992, p. 274) se manifiestan renuentes a reconocer su parcialidad en cuanto a la estereotipada idea que tenían de las mujeres y el manifiesto deseo que permanecieran dentro de la domesticidad y sin posibilidades de cualquier tipo de formación intelectual.

En su intento de justificar la insistencia de Rousseau en limitar la educación femenina, conjeturan que lo hizo "quizá por reacción a las mujeres de mundo, con aires de intelectuales tan abundantes en su siglo" (Abbagnano y Visalberghi 1992. p. 274). Se refieren aquí a toda una corriente surgida en el siglo XVII en Francia, a cuyas seguidoras se les llamó preciosas y se les considera precursoras del feminismo. El "preciosismo", cuyo surgimiento se atribuye a la literata y mujer de cultura Madelaine de Scudéry, dicen De Martino y Bruzzese (1996, p. 148), "se presenta al mismo tiempo como un modelo de comportamiento, una corriente literaria, un movimiento de ideas y un movimiento sobre todo femenino que afronta temas que van más allá del ámbito de la cultura para cambiar las costumbres de una sociedad". Contra lo la construcción de la feminidad de los humanistas (y las de Kant y Rousseau), las preciosas defendían para las mujeres las actuaciones que se ajustaran a la razón (De Martino y Bruzzese, 1996, p. 148-149), se interesaban en el lenguaje y el bien decir y se afirma que sus ideas sobre la lengua "inspiraron la compilación del Diccionario de la Academia Francesa" (De Martino y Bruzzese, 1996, p. 152).

Esta contribución, despreciada por Rousseau, es invisibilizada por Abbagnano y Visalberghi (1992, p.274), que minimizan la misoginia de las ideas roussonianas sobre la educación de las mujeres. Para el autor de *El Emilio*, "la mujer debe sujetar su conducta a dos reglas: la de la 'opinión pública' y la del 'sentimiento interior', entre las cuales servirá de árbitro la razón'; "la educación femenina debe tender exclusivamente al cultivo de estas disposiciones. Los autores afirman que "de esta forma, Rousseau pretende salvaguardar el tipo de relación que la naturaleza ha instituido entre los dos sexos", y "promover la constitución de una familia donde reine, en perpetuidad, la más afectuosa armonía" (Abbagnano y Visalberghi,1992, p.274).

Pero al revisar el *Emilio*, nos damos cuenta de que el reino de la afectuosa armonía de Rousseau era en realidad, un absoluto sometimiento de la mujer al hombre, y es muy difícil de aceptar que las relaciones desiguales puedan ser armónicas. Él considera que no es propio de las mujeres "la investigación de las verdades abstractas y especulativas, de los principios y axiomas en las ciencias". Para él, las reflexiones de las mujeres, "deben encaminarse al estudio de los hombres o a los conocimientos agradables, cuyo objeto es el gusto; porque las obras de ingenio vasto exceden su capacidad; no tienen la atención y el criterio suficientes para aprovechar en las ciencias exactas". Como la vida de la mujer debe estar en función de las necesidades del marido,

el padre o el hermano, "es preciso que estudie a fondo el espíritu del hombre, no en general y en abstracto, sino el de los hombres que tiene cerca, y a quienes está sujeta, sea por la ley, sea por la opinión". Así, afirma Rousseau, "el mundo es el libro de las mujeres: cuando le leen mal, culpa es de ellas, o las ciega alguna pasión" (Rousseau, 1972, p.305).

La Sofía de Rousseau, mujer imaginada prototípica en la que él vierte sus ideas sobre las mujeres y su educación, es lo que se podría decir, una chica bonita, modesta, sumisa y agradable: tiene "un lindo talle", unos "pies delicados", camina "con ligereza, facilidad y gracia", "canta, pero sin cultivar la voz con arreglo y gusto...". Todo aprendido en la casa: el papá le enseñó baile, la mamá le enseñó canto, el organista vecino le dio algunas lecciones de acompañamiento en el clave, que luego ha cultivado ella sola. "Pero -aclara el reconocido pedagogo- hasta aquí más es afición que talento, y no sabe descifrar las notas de un aria escrita". Todo esto es así, superficial y ligero, porque las verdaderas tareas de Sofía son las que Rousseau llama las "de su sexo": coser, bordar, y sobre todo hacer encajes, porque esta labor es la que mejor favorece la "agradable postura", en la que se ejercitan los dedos "con más gracia y ligereza". Y por supuesto entre los grandes saberes de Sofía están todos los relacionados con la cocina y las cuentas domésticas (Rousseau, 1972, p.311-312).

Los Ilustrados nos dieron las grandes lecciones para la domesticidad de la mujer con Rousseau y con Kant entre otros, en una época en la que las mujeres empezaron a cuestionar la naturalidad de los roles sexuales y a enfrentarse al patriarcado. María Teresa Cacho señala que por entonces "se desmoronan los viejos ideales y formas de vida ante el planteamiento de nuevas aspiraciones y, por lo tanto, en los que hace falta en mayor medida un control para apuntalar el viejo edificio social que se derrumba". En este sentido, "la mujer será objeto principalísimo de este control y a este fin van encaminadas las obras didácticas", que pretenden mantenerlas inmóviles "en una situación de inferioridad y dependencia" (Cacho, 1995, p.178). En realidad, a pesar de la gran fama de educador de Rousseau, les hizo poco favor a las mujeres porque extendió la idea de que todos sus saberes o habilidades debían reducirse a proporcionar placer y servicio a los hombres.

Abbagnano y Visalberghi (1992, p.284), en el capítulo dedicado a Kant, afirman que este coloca "el fundamento de lo bello y lo sublime fuera de la esfera teórica, en la conciencia de un

sentimiento de la belleza y la dignidad de la naturaleza humana". No dicen, sin embargo, que Kant da por supuesto un sentimiento innato en las mujeres "para todo lo bello, bonito y adornado" (Kant, 2004b, p.40). Es más, ellas tienen inteligencia, pero a diferencia de los hombres cuya inteligencia es sublime, la de las mujeres es "bella".

Asevera Kant que "la meditación profunda y el examen prolongado son nobles, pero pesados, y no sientan bien a una persona en la cual los espontáneos hechizos deben sólo mostrar una naturaleza bella"; puesto que "el estudio trabajoso y la reflexión penosa [...] borran los méritos peculiares de su sexo", y "debilitan [...] sus encantos" (Kant, 2004b, p.41).

Kant pone como ejemplos negativos a dos mujeres notables de la época: la señora Dacier, con "la cabeza llena de griego", y la marquesa de Chastelet, que "sostiene sobre mecánica discusiones fundamentales". De ellas dice que "parece que no les hace falta más que una buena barba" para dar a su rostro "la expresión de profundidad que pretenden"; como mujeres, y por lo tanto como poseedoras de una inteligencia "bella", no deben aprender "ninguna geometría", y de los postulados de Leibniz (el "principio de razón suficiente" y "las mónadas") sólo sabrán lo indispensable para entender los chistes con que se les ha satirizado. Este autor dedica varias páginas a elaborar un arquetipo de mujer muy parecido a la Sofía de Rousseau, para la cual recomienda solo aprendizajes superficiales, porque le parece difícil "que el bello sexo sea capaz de principios". Según afirma, "hacen algo solo porque les agrada, y el arte consiste en hacer que les agrade aquello que es bueno" (Kant, 2004b, p.41, 43).

Las ideas del discurso único, a pesar de ser tan insistentes, no fueron aceptadas en su totalidad. También tenemos conocimiento de pensadoras que las rebatieron con absoluta brillantez y claridad, aunque por motivos obvios eran escasas, y no gozaban de la misma autoridad intelectual que hombres como Kant o Rousseau debido a los mismos prejuicios en que ellos se basaban. Hoy poco o nada podremos conocer sobre ellas en muchos de los textos sobre historia universal de la educación, como el que aquí citamos de Abbagnano y Visalberghi (con dos ediciones, una en italiano, otra en español y nueve reimpresiones en español a partir de la primera en 1964)

Entre las grandes impugnadoras de ese discurso ocupa un lugar destacado Mary Wollsonecraft (1759-1797), quien, treinta años después de publicado el *Emilio*, publicó su *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), inspirada en los ideales de igualdad, y libertad propugnadas por la Revolución Francesa y base del feminismo moderno.

Al igual que proponía Olympe de Gouges en Francia sobre la ostentosa exclusión de las mujeres de la carta de Derechos del Hombre y del Ciudadano, Mary Wollstonecraft trataba de situar las instancias de liberación y de igualdad social y política de las mujeres en el contexto del programa general ilustrado de los *Derechos del hombre*. (De Martino y Bruzzese, 1996, pp. 220-221). Para ella, el ideal de emancipación femenina y de igualdad entre hombres y mujeres no se planteaba como un valor en sí mismo, sino que estaba comprendido en los principios del derecho natural moderno, como una especie de añadido al programa ilustrado (De Martino y Bruzzese, 1996, p. 221).

Ella creía que la idea de feminidad inducía a la marginación y la subordinación de las mujeres (Martino y Bruzzese, 1996, p. 211). Contra los planteamientos de los moralistas humanistas, Wollstonecraft defendía la idea de que "intelecto y virtud son inseparables", porque, a su juicio, no puede existir verdadera moralidad (y verdadera religiosidad) si el intelecto es débil y está desperdiciado. Ella pensaba que "la *ignorancia* en su sentido más enfático es la raíz de la inferioridad y de la inestabilidad psíquica de las mujeres". La educación femenina debe ser, por tanto, completamente renovada e igualada a la masculina, en conformidad con los principios de la razón (Martino y Bruzzese, 1996, p. 222).

Para Wollstonecraft, las mujeres debían salir de "ese limbo formal de la 'feminidad'" la cual era "la otra cara de la marginación y de la subordinación". En vez de eso, debían, "implicarse plenamente en el proyecto ilustrado y reformador: educación, derechos políticos, responsabilidad personal, igualdad económica, racionalidad y virtud, libertad y felicidad" (Martino y Bruzzese, 1996, p.221) y adquirir el ideal de la razón; implicarse plenamente en el proyecto ilustrado y reformador: educación, derechos políticos, responsabilidad personal, igualdad económica, racionalidad y virtud, libertad y felicidad. Es decir, todo lo contrario de lo que propugnaba su

contemporáneo Rousseau, contra quien argumentó que las mujeres no son por naturaleza inferiores a los hombres sino que parecen serlo porque no reciben la misma educación.

Contra la opinión de Rousseau y de Kant, Wollstonecraft deja claro que la *ignorancia* es la raíz de la inferioridad y de la inestabilidad psíquica de las mujeres; la mente femenina ha sido relegada por la tiranía masculina a un limbo de fatuidad al que las mujeres, en general, se han adaptado; la rebelión contra la dominación masculina debe realizarse en nombre de valores universales, como los que surgen con el pensamiento moderno. El interés pedagógico de Wollstonecraft está firmemente anclado en su visión general de la evolución del mundo femenino, y está en su idea de progreso intelectual y moral. La educación femenina debe ser, por tanto, completamente renovada e igualada a la masculina, en conformidad con los principios de la razón. Ella afirma que Rousseau se contradice cuando postula el retorno al "estado de la naturaleza", convirtiéndose en "un apóstol de la barbarie, de esa misma barbarie que tan lúcidamente ha descrito en sus obras". Los principios primarios del pensamiento wollstonecraftiano son "Intelecto, Virtud y Libertad" (De Martino y Bruzzese, 1996, p.222).

De igual modo, que Mary Wollsonecraft se enfrentó a las ideas roussonianas, la española Concepción Arenal fue una crítica aguda de las teorías de las ideas ilustradas sobre las mujeres, (Ayala, s.f.,p.1087) señalando que "si el cultivo de la inteligencia es un medio de perfección para el hombre, lo será también para la mujer; si la ignorancia de las cosas esenciales es un peligro, lo será para entrambos"; de modo que "la instrucción popular sólida debe ser igual para los dos sexos" (Galino, 1968, p. 1087). Y afirmaba: "Creemos, pues, que la instrucción popular sólida debe ser igual para los dos sexos" (en Galino, comp. 1968, p. 1087,1088).

Otra española, Emilia Pardo Bazán, en el Congreso Nacional Pedagógico de junio de 1882, rebatió las ideas de Rousseau y las de Fénelon. Para ella, "no es de extrañar que aquellos que, como Rousseau, quieren que la humanidad vuelva a esas cavernas [se refiere a la vida troglodita] [...]... entiendan el destino de la mujer como el filósofo de Ginebra entendió el de su *Sofía*" (Pardo, 1976, pp. 75-76). Ella cataloga a Rousseau como uno de aquellos sofistas que "de la fuerza derivan el derecho", fundando "en la sumisión de la mujer todo un sistema de metafísica sexual, pues la fuerza sola no consigue más que sumisión temporal, y el asentimiento perpetuo se obtiene dando

a la violencia y a la servidumbre color de deber y virtud; edificando sobre el acto brutal teorías que santifiquen los hechos consumados" (Pardo, 1976, p. 76). Pardo Bazán plantea que es un error "afirmar que el papel que a la mujer le corresponde en las funciones reproductivas de la especie, determina y limita las restantes funciones de su actividad humana, quitando a su destino toda significación individual y no dejándole sino la que puede tener relativamente al destino del varón" (Pardo, 1976, p. 75)." (Pardo, 1976, p. 75).

Acusa que se combatan en la mujer "buena parte de las cualidades morales que se realzan en el varón, tales como el valor, la dignidad personal, la firmeza de carácter, el sentimiento de independencia, la ambición de descollar entre sus semejantes, la energía del pensamiento, la investigación de la verdad, etc. (Pardo, 1976, p. 79, 80). Lamenta que la educación moral de la mujer esté saturada de "moral chiquita", "menuda", enemiga de lo grande, que la ahoga. "Instruccioncita: algo de música, algo de baile, migajas de historia, nociones superficiales y trucadas. Devocioncilla: prácticas rutinarias, genuflexiones, rezos maquinales, todo enano, raquítico como los albaricoques chinos. Falta de soplo de lo ideal, la línea grandiosa, la majestad, la dignidad, el brío" (Pardo, 1976, p. 80).

Critica esta autora a Fénelon, que dedicara buena parte de su tratado sobre la educación de las señoritas a "reprobar con despreciativas y durísimas palabras lo que llamaba necias pretensiones e indiscreta curiosidad de las mujeres que pretendiesen mezclarse en las discusiones religiosas" (Pardo, 1976, p. 85). Respecto de la educación intelectual, denuncia el hecho de que se funde "en la presunción de la inferioridad intelectual congénita de todo el sexo femenino" (Pardo, 1976, p. 86). Puesto que por entonces ya se han abierto, aunque precariamente, para las mujeres las puertas universitarias, pero se les dificulta ejercer carreras, ella afirma que "las leyes que permiten a la mujer estudiar una carrera y no ejercerla, son leyes inicuas", que las ponen en el caso de "un inferior a quien se le cierra la nave del templo, y se le abre de par en par el santuario" (Pardo, 1976, p. 87).

Doña Emilia Pardo Bazán (Pardo, 1976) denuncia con gran lucidez mental, el hecho de que una mujer en su tierra y época, "pueda escribir una obra de metafísica y no pueda ejercer de veterinaria" (Pardo, 1976, p. 87), y se plantea: "Para mí es evidente que la educación completa y

racional, totalmente humana, de la mujer, no dañará, antes fomentará, la verdadera virtud" (Pardo, 1976, p. 94); pero aun si no fuera así, "habría que dársela, so pena de declarar preferible a la cultura y la civilización, el estado de barbarie primitiva, triste paradoja de los retrógrados más o menos disfrazados, como Juan Jacobo Rousseau" (Pardo, 1976, p. 94). Y, presintiendo que atreverse a atacar a pensadores de la talla de Kant y de Rousseau o Fénelon, puede resultar en críticas mordaces, hace una afirmación contundente: "No es el peso de nombres ilustres –a los cuales se les pueden oponer otros no menos ilustres que sintieron lo contrario—, lo que legitima una causa (Pardo, 1976, p. 96).

Las críticas de mujeres eruditas al pensamiento ilustrado continuaron en los siglos siguientes. De hecho, continúan hasta el presente. Pero en el siglo XIX todavía seguía siendo difícil para ellas hacerse oír.

En el apartado que Abbagnano y Visalberghi dedican a Herbert Spencer, filósofo evolucionista del siglo XIX, se refieren a la idea spenceriana de "formar un hombre apto para gobernarse solo, no un hombre que deba ser gobernado por otros" (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 357), y a que los aspectos principales de la educación", son : "La educación intelectual, moral y física (1861)", agregando que son "los conocimientos científicos y técnicos los que permiten conservarnos a nosotros mismos, a nuestras familias y a la sociedad, razón por la cual deben tener la precedencia, pero no la exclusividad, respecto de las disciplinas literarias y estéticas y de las lenguas clásicas".(Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 357).

Llama la atención que estos autores no hayan tomado en cuenta, respecto de la pedagogía spenceriana, su *Psicología de los sexos*, en donde el autor defiende la idea de que las mujeres no deben ir a la universidad y hacer carreras. Según su tesis, el cuerpo humano tiene una cantidad limitada de energía disponible. Puesto que las mujeres debían gastarla en la reproducción, ello les implicaba un gran costo energético, y por ende tenían menor energía, menos desarrollo muscular, menos desarrollo nervioso, menos solidez, menos capacidad mental, menor poder de abstracción y un pobre sentimiento de justicia (Spencer, 1873). Además, según afirmaba, ellas "detienen muy pronto la evolución individual" porque necesitan "la reserva de poder vital para enfrentar el costo de la reproducción". En cambio gozan de "un instinto más especializado", "aptitudes especiales

para negociar con la vida infantil y más intuición", lo cual Spencer ve como una "innegable" especialización mental, unida a una especialización corporal (Spencer, 1873). Por lo tanto, la mujer está fuera de la finalidad pedagógica spenceriana de "formar un hombre apto para gobernarse solo, no un hombre que deba ser gobernado por otros". O sea que cuando Sepencer habla de "un hombre", se refiere a un varón.

Como se puede observar, una y otra vez, filósofos y pensadores insistían en una supuesta "especialización" de las mujeres para la vida procreativa. Por lo tanto, interesa averiguar lo que hay registrado en la historia de las ideas pedagógicas, y los orígenes de tales ideas. A través de una revisión bibliográfica es posible verificar que la mayor parte del pensamiento generado por los pensadores, está viciado por sus ideas, prejuicios y estereotipos. Conductas o requerimientos que ellos atribuyen como naturales a cada sexo, son en realidad adscripciones sociales basadas en el dominio masculino y la consecuente jerarquía. Y es que, como dice María Teresa Cacho (Cacho, 1995, p.177), refiriéndose en general a muchos de los autores aquí tratados, "la imagen femenina que han plasmado los educadores, tiene poco que ver con las mujeres reales, sus aspiraciones, sus formas de vida y los modos de comportamiento que se conocen por los documentos históricos o la literatura".

Educación para la domesticidad

Las ideas de renacentistas e ilustrados influyeron en el desarrollo de una educación diferenciada en razón del sexo en el mundo de habla hispana. De hecho, en España, según relata Catherine Jagoe (1998), durante el primer decenio del siglo XIX, "las dos terceras partes de las niñas de edad escolar no traspasaron nunca las puertas del colegio" (Jagoe, 1998, p.105), aunque había cierta preocupación por escolarizarlas. El discurso burgués resumía los diferentes ideales en la imagen de la pluma versus la aguja. Durante los primeros veinte años de ese siglo, lo único que se les enseñaba a las niñas en las pocas escuelas femeninas que había era coser y rezar (Jagoe, 1998, p. 110).

En aquel país, en 1855, Gil de Zárate, por entonces ex director general de Educación, afirma que mientras "nada se ha omitido para formar nuevos maestros", no se ha dictado "ninguna

disposición para hacer lo propio con las maestras", las cuales "permanecen casi en la misma ignorancia que antes, sin que haya más garantía de su idoneidad que el examen de una indulgencia vituperable" (p. 366):

Por lo común, el saber de las maestras se cifra en ser más o menos primorosas en las labores propias de su sexo, talento a la verdad importantísimo en ellas; pero en los demás ramos de la instrucción primaria suelen tener una ignorancia profunda, habiendo muchas que no saben escribir, y ni leer siquiera. Así que las más celosas y mejor dotadas se ven precisadas a tener un pasante que supla lo que les falta en esta parte de la educación, y muy pocas son capaces de privarse de semejante auxilio. (Gil de Zárate, 1855, I, 366).

No fue sino hasta 1857, cuando el Estado, por primera vez, se mostró partidario de la escolarización femenina elemental, al declarar obligatoria la provisión de escuelas públicas primarias para niñas en las poblaciones mayores de quinientas personas. Solo después de 1868 se vio la conveniencia de alfabetizar a las niñas. Según afirma Jagoe (1998, p. 105-106), ante la reivindicación de la entrada de las mujeres en el mundo profesional, "los reformadores educativos españoles se lanzaron a una campaña en pro de la idoneidad de la mujer como maestra, por medio de Escuelas Normales femeninas.

En 1813, el Informe Quintana establece que los niños deben recibir *instrucción* y las niñas *educación*. La instrucción, destinada a producir ciudadanos libres e independientes, propuesta "para todos", debe ser "universal, completa, pública, gratuita y libre"; la *educación*, destinada a formar esposas y madres, ha de ser discrecional, privada, doméstica. (Jagoe, 1998, p. 109).

No fue sino hasta 1821, cuando, en el primer Reglamento General de Instrucción Pública liberal, se declaró deseable, "al menos en teoría" enseñarles las primeras letras, pero este ideal "se dejó en manos de las autoridades de provincias" (Jagoe,1998, p. 110-111). En 1838, la Ley Provisional de Instrucción Pública, establece "escuelas separadas para las niñas *donde quiera que los recursos lo permitan*, (las cursivas son del original) acomodándose la enseñanza [...] a las correspondientes elementales y superiores de niños, con las modificaciones [...] que exige la diferencia de sexo" (Jagoe, 1998, p. 112). No existían, para entonces, escuelas mixtas, ni siquiera

lo eran las nuevas escuelas progresistas, excepto los institutos de Von Zinzendorf y de Pestalozzi (1746-1827) que lo fueron sólo temporalmente. Solo en las escuelas del "antiguo estilo" alejadas de las ciudades y en las que por el escaso alumnado niños y niñas compartían las clases (Calvo, 2012, p.59).

En 1857 se promulgó la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano), la cual exige por primera vez, bajo una teórica pena de multa para los padres incumplidores, la asistencia a la escuela de todos los niños desde los seis hasta los nueve años. Esta ley recomienda la creación de Escuelas Normales para maestras en cada provincia y por primera vez establece la obligatoriedad de crear escuelas de primeras letras para niñas en las poblaciones mayores de quinientas personas, pero a diferencia de las escuelas de niños, las de niñas podían ser "incompletas"; o sea, que podían ofrecer solo el primer ciclo (primaria elemental) y no el segundo (superior), lo cual significaba que sus maestras no necesitaban título (Jagoe,1998, pp. 115, 116).

Puesto que durante todo el siglo XIX, la financiación de las escuelas públicas corría a cargo de los municipios, los reglamentos como los de 1821 y 1838 surtieron poco efecto para las niñas, cuya educación "resultaba siempre menor en cantidad y calidad intelectual que la de los niños". Además, "una proporción elevada de maestras carecía de titulación, y aun cuando la tenía, eran menos capacitadas y disponían de un presupuesto escolar risible" (Jagoe, 1998, p. 113).

Concepción Arenal, denunció el hecho de que la inmensa mayoría de las mujeres no recibieran educación de ningún tipo y que pocos padres de familia consideraban a sus hijas como sujetos de perfeccionamiento intelectual y cultural (Ayala, s.f.). En *La instrucción del pueblo*, ella planteaba que "todas las razones que hay para instruir a los niños y a los jóvenes, existen para extender la instrucción a las niñas y a las jóvenes" (Ángeles Galino comp., 1968, p.1087),

"Si el cultivo de la inteligencia –afirmaba Arenal–es medio de perfección para el hombre, lo será también para la mujer; si la ignorancia de las cosas esenciales es un peligro, lo será para entrambos, y todavía mayor para la que puede llegar a un grado de abyección que rara vez tiene semejante en el otro sexo" (Galino comp., 1968, p.1087). Las ideas de Concepción Arenal, constituyeron uno de los impulsos que llevaron a muchas a insistir en que se les abrieran las puertas

de las universidades, persistentemente cerradas para ellas desde que se empezaron a fundar a partir del siglo XI.

Respecto de la mujer educada para la domesticidad, Arenal se duele de "cuan altas dotes se esterilizan o se convierten en obstáculos para bienes que debían facilitar". Viendo la situación que la rodea, compara a la mujer excelente convertida en exclusiva en ama de casa, con "un aparato que, en medio del mar tempestuoso, mantuviese la nave a flote, pero que no le permite andar" (Galino comp., 1968, p. 1089).

En 1868, tras estallar la sublevación que acabó con el destronamiento y exilio de la reina Isabel II, Faustina Sáez de Melgar intentó ampliar la enseñanza de las mujeres mediante la fundación de un Ateneo de Señoras, una institución benéfica, costeada y organizada mediante cuotas de los socios. La idea era impartir los aspectos fundamentales de la instrucción secundaria, con el fin de proporcionar una formación intensiva que ayudara a las alumnas más necesitadas a buscar una ocupación remunerada (Jagoe, 1998, p. 119). El proyecto fracasó al cabo de unos meses. No obstante, sirvió de inspiración para otras instituciones respaldadas por hombres renombrados de la élite intelectual, cuyo objetivo no era mejorar las oportunidades educativas o laborales de las alumnas, sino afianzar la revolución mediante la liberación de las mujeres de la ignorancia y la beatería (Jagoe, 1998, p. 120), pero siempre bajo el ideal de esposas y madres.

En 1869, dentro del edificio de la Escuela Normal Central de Maestras, se creó la Escuela de Institutrices, cuyo currículum revolucionario estaba compuesto por asignaturas hasta entonces vedadas a las mujeres, como física, química, geología, antropología, botánica, zoología, historia universal y literatura española (Jagoe, 1998, p. 121).

Pero el descuido en la preparación de maestras no se había subsanado aún a principios del siglo XX, puesto, según señala Pilar Ballarín (2006) no se les daba ninguna formación especial para obtener el título oficial ni se consideró un defecto que no supieran escribir ni contar. Por tal razón, el Real Decreto del 16 de febrero de 1925 arts. 38-39, estipulaba que "podían contar con el auxilio de un maestro o pasante. "Los conocimientos intelectuales –afirma– no estaban en el origen de la profesión ni parecía preocupar mucho" (p. 506).

No obstante, contra el pensamiento general sobre la domesticidad de las mujeres, surgieron algunas voces, entre las que destaca la de María de Maeztu, educadora de profesión, que, adherida a las ideas feministas, defendía la igualdad de hombres y mujeres en capacidades y derechos y trabajó por defender una educación de nivel para las mujeres, de naturaleza laica. Paralelamente a su trabajo escolar, dictaba conferencias primero en España y más tarde en el resto de Europa y el mundo.

En 1915 fundó en Madrid la Residencia Internacional de Señoritas, para acoger a las estudiantes que asistían a la Universidad, así como a intelectuales extranjeras que visitaban España. allí María consiguió crear un ambiente culto y erudito en el que se organizaban veladas intelectuales. En 1926 pasó a dirigir en Madrid el Lyceum Club Femenino, una institución cultural y educativa con las mismas características que otros liceos fundados anteriormente en Europa. No obstante, su trabajo y sus esfuerzos se vieron dañados con la guerra civil y la posterior dictadura franquista. Después de soportar continuos ataques de los sectores más conservadores, en 1939 el Lyceum fue confiscado por la Falange que lo convirtió en el Club Medina, fundado por la Sección Femenina, donde se educaba a las mujeres en labores domésticas. María se fue al exilio. (Ferrer Valero, 2012).

Pero María de Maeztu y su selecto grupo constituían una excepción. Lo que prevalecía era lo señalado por Ballarín: maestras no tituladas, y con muy escasos conocimientos, de quienes se esperaba que se hicieran ayudar de un varón para sus clases. Esto podría explicar por qué en 1923 se establece un contrato para maestras que, por su carácter ilustrativo, se incluye en estas páginas, tal como lo reproduce Ana Caballé (2019, pp. 333-334).

DOCUMENTO HISTÓRICO. Contrato de Maestras - 1923

La señorita.....acuerda:

- 1.- No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
- 2.- No andar en compañía de hombres.
- 3.- Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana a menos que sea para atender función escolar.
- 4.- No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
- 5.- No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
- 6.- No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
- 7.- No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.
- 8.- No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
- 9.- No vestir ropas de colores brillantes.
- 10.- No teñirse el pelo.
- 11.- Usar al menos 2 enaguas.
- 12.- No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
- 13.- Mantener limpia el aula:Barrer el suelo al menos una vez al día.
 - a) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.
 - b) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
 - c) Encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
- 14.- No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios

(Caballé, 2019, p. 133)

La situación de desventaja educativa de las maestras no era una exclusividad de España. Las ideas sobre la educación femenina no afectaban solo a países europeos. Con el inicio del siglo XX, la urgencia de mantener la separación de esferas lleva a divulgar planteamientos tan descabellados como el que presenta el artículo "The school and the family", del psicólogo estadounidense James McKenn Catell, publicado en el *Popular SciencMonthly* en 1909. Sobre la educación de la mujer y su participación profesional en los procesos educativos este autor aseveraba:

Probablemente no es una exageración afirmar que al promedio del coste de la educación de cada chica en la escuela superior debe añadirse un niño no nacido. (...) En los Estados Unidos hay alrededor de 400.000 mujeres empleadas como maestras, y este número está

continuamente creciendo. (...) Esta vasta horda de mujeres maestras en los Estados Unidos tiende a subvertir tanto la escuela como la familia. El vacío de iniciativa y vitalidad en nuestro sistema educativo es preocupante. (...). Las mujeres son buenas maestras, especialmente las mujeres jóvenes con su intuitiva comprensión de los niños, y las que han cuidado a sus propios hijos, además de que las mujeres son más baratas que los varones de igual educación y habilidad. Pero el resultado final de dejar a la mujer célibe como la principal maestra es de calibre tal como para plantearnos si no sería una ventaja para el país descartar a toda la plantilla del sistema educativo. (García, 2005, p.29).

Educación para la maternidad

De acuerdo con Evelyne Sullerot (1988), la conceptualización de las mujeres como madres y amas de casa, si bien había estado presente desde el pensamiento grecolatino, se empezó a exaltar a partir del siglo XVIII. Durante la Revolución Francesa, se vio reforzada la vieja división entre dentro y fuera, público y privado. Cuando se expulsó a las mujeres de las asambleas y los clubs revolucionarios, Chaumette, uno de los ponentes de la ley que prohibió las asambleas y los clubs de mujeres, declara: "La Naturaleza le dice a la mujer: sé mujer. Los tiernos cuidados hacia la infancia, las dulces inquietudes de la maternidad, he ahí tus trabajos [...] Tú serás la divinidad del santuario doméstico, tú reinarás sobre todo cuando te rodea por el embrujo invencible de las gracias y la virtud". Chaumete acusa a las mujeres que quieren otras cosas, de querer volverse hombres, y les advierte: "¿Acaso no tenéis todo cuanto queréis? ¿Qué más queréis? ¿Reináis sobre nuestros sentidos! ¡Los legisladores están a vuestros pies"! (Cit. por Sullerot, 1988, p. 77).

Pero, como señala Sullerot (1988): "Cuando la madre es poderosa [...] es precisamente porque la mujer no tiene en la sociedad económica y política una importancia muy grande. Como contrapartida, se halla divinizada en el hogar hasta el extremo de cobrar dentro del inconsciente colectivo unas proporciones gigantescas y hasta pesar exageradamente sobre la vida privada de los hijos y de los hombres" (Sullerot, 1988, p. 215).

Y es que, como dice María Teresa Cacho (Cacho, 1995, p.177), refiriéndose en general a muchos de los autores aquí tratados, "la imagen femenina que han plasmado los educadores, tiene poco que ver con las mujeres reales, sus aspiraciones, sus formas de vida y los modos de comportamiento que se conocen por los documentos históricos o la literatura". No obstante, tuvo su parte a favor de las mujeres, aunque solo fuera como herramientas en función de los hijos.

En 1775, el médico escocés Buchan, en su *Traité de médicine domestique*, dirigido a las mujeres, afirmaba:

Si las madres reflexionaran sobre la enorme influencia que tienen en la sociedad, si quisieran persuadirse de ella, aprovecharían todas las oportunidades para informarse de los deberes que de ellas exigen los hijos... De ellas depende que los hombres sean sanos o enfermos; de ellas depende que sean útiles en el mundo o que se conviertan en plagas sociales (cit. por Badinter, 1984, p.149).

A finales del siglo aparecieron cantidad de textos sobre ese tema, escritos por médicos, filántropos, administradores y pedagogos, con el fin de persuadir a las mujeres de ocuparse personalmente de sus hijos. Se establece así la idea de "especialización" procreativa de las mujeres, y con ello la "imagen femenina que han plasmado los educadores tiene poco que ver con las mujeres reales, sus aspiraciones, sus formas de vida y los modos de comportamiento que se conocen por los documentos históricos o la literatura" (Cacho, 1995, p. 177). No obstante, esta idea resultó ser tiempos después, una de las razones para educarlas.

Según Jagoe *et al* (1998), en España, en el Congreso Nacional Pedagógico de junio de 1882, hubo toda una corriente pedagógica en ese sentido, algunos de cuyos exponentes fueron Alejandro Roselló, Agustín Ruiz Yanguas y Adela Riquelme. A juicio de Roselló "la mujer tiene, en primer término, ciertos deberes de esposa y madre". Y para cumplirlos necesita, como el hombre, "una educación integral, completa, que desarrolle sus facultades; en una palabra [...] el primer grado de instrucción es necesaria (*sic*) para poder vivir en sociedad" (Jagoe *et al*, 1998, p. 183).

Hoy –afirmaba Roselló– no basta tan solo con llevar la administración de la casa (...), la mujer debe ser realmente la compañera del hombre, compartir esa vida intelectual y moral del hombre, ayudarle". "Considerados (sic) bajo este punto de vista el concepto de madre", pregunta: "¿Cómo se comprende, señores, que se dé tan poca importancia a su cultura y educación? Pues ¿creéis que hay algo más grande que lo que hace la mujer, formar sobre sus rodillas un hombre o una mujer honrados? ¿Queréis que la mujer enseñe sus deberes sociales, y no la dais instrucción ninguna?" (Jagoe et al, 1998, pp. 183-184).

En el mismo sentido y ocasión, Adela Riquelme, afirma que la principal misión de las maestras es la de formar buenas madres de familia, y con el término "buena madre de familia", implicaba "todos aquellos conocimientos que la mujer necesita poseer para la enseñanza del párvulo: mal educaría a sus hijos si ignoraba la manera de hacerlo, y solo le guiaba su buen deseo en pro de tan caros intereses" (Jagoe *et al*, 1998, p. 187).

Agustín Ruiz Yanguas propone la necesidad de educar a la mujer por cuanto ella es "el ángel tutelar de la familia", "la base de la sociedad", "la que forma el corazón del hombre desde niño" (Jagoe *et al*, 1998, p. 188). De ahí su propuesta: "Deseo que la mujer adquiera la bastante y suficiente educación para llenar los sagrados deberes de la maternidad [...] mas para esto necesario es educarla mejor". Y aclara el pedagogo: "Y no vayáis a creer por esto que yo pretendo hacer de la mujer una sabia; no vayáis a creer que yo quiero bachilleras y doctoras; nada de eso; no quiero que la mujer estudie en la cabecera del enfermo la marcha de una dolencia; no quiero que vaya al foro a defender el derecho de sus clientes, no; su sensibilidad se atrofia, su honra padecerá, y la honra es la vida de la mujer y la vida de la familia" (Jagoe *et al*, 1998, p. 188).

Pardo Bazán (Pardo, 1976) afirma:

Aunque no es costumbre en buena estrategia rechazar aliados, yo he de desprenderme de unos que considero funestos: los que encarecen la necesidad de educar intelectualmente a la mujer, para que pueda transmitir la enseñanza a sus hijos. Rechazo esta alianza, porque [...] considero altamente depresivo para la dignidad humana, representada por la mujer tanto como por el hombre, el concepto

del destino relativo, subordinado al ajeno [...]. La maternidad es función "temporal" y "adventicia": "todas las mujeres conciben ideas, pero no todas conciben hijos. El ser humano no es un árbol frutal, que solo se cultive por la cosecha. (pp. 88-89).

Ya que no se trataba de formar profesionales, este tipo de educación no constituía una amenaza para el orden político y social. Más bien lo reforzaba. Pero una educación seria y en función de las mujeres mismas se rechazaba como inadmisible. Como sostiene Silvia García Daudet (García, 2005), si bien ese orden había sufrido modificaciones sustanciales con el humanismo y la ilustración, estas no habían sido significativas para el *estatus quo* femenino. Con el inicio del siglo XX, la urgencia de mantener la domesticidad de la mujer se enfatizaba y justificaba en las publicaciones científicas (García, 2005, p. 29). Pero la educación universitaria era otra cosa.

Educación para la maternidad y la domesticidad en Costa Rica

En Costa Rica, por iniciativa del Presbítero Florencio del Castillo, representante ante las Cortes instaladas en Cádiz, España, se ordenó la enseñanza de escritura, lectura, aritmética y doctrina católica para los "naturales e hijos de colonos", otorgando becas a los indígenas que quisieran estudiar (Martínez, 2016, p.18). Pero la preocupación por educar a las niñas surgió hacia 1840 a raíz del auge cafetalero y la consecuente modernización del Estado que requería una población más escolarizada. No obstante, tratándose de mujeres, las modernizaciones suelen quedarse ancladas en la tradicionalidad. Y eso ocurrió. Las ideas sobre lo que conformaba la feminidad son las mismas que venían rodando al menos desde Rousseau.

Según recoge Margarita Silva Hernández (1989), en un texto de *El Mentor Costarricense*, del 8 de julio de 1842, dice: "Una criatura femenina estaba hecha para obedecer en todos los estados de su vida cuando hija de familia debe postergarse ante su padre, cuando es esposa ante su marido y viuda ante sus hijos" (p. 68). Unos pocos años más tarde, nuevamente el *Mentor* del 16 de octubre 1846 afirma:

...se consideraba que la mujer educada de acuerdo a los nuevos principios y las ideas liberales no solo dejaría de producir frutos, sino que caería en la vergüenza y su honor en el polvo. No podemos, por lo tanto, sino lamentar la conducta equivocada de aquellos que estimulan a las mujeres a tomar una participación ostentosa y obstructiva en medidas de reforma y reprochar a aquellas de ese sexo que se olvidan de sí mismas al extremo de perder la modestia y la delicadeza que constituye el en tanto de la vida doméstica y que integra su verdadera influencia en la sociedad. (Silva, 1989, p. 69).

Continúa el mismo artículo señalando que una mujer bien educada siempre está lista para agradar a los hombres, serles útiles, ganarse su amor y respeto, educarlos cuando jóvenes, hacerles la vida dulce y agradable. Estos eran sus deberes "en todos los tiempos y es lo que debía de serles enseñado desde su infancia" (Silva, 1989, p. 69). Y aún más: la sociedad aceptaba una educación cuyo objetivo fuera formar "madres inteligentes y esposas sumisas, capaces de lavar las ropas de su esposo, arreglarles las habitaciones, servirles la mesa y escucharles hablar permaneciendo respetuosamente en silencio". También –dice la investigadora– se llegó a creer que a la mujer no le hacía falta instrucción sino dirección; que el honor era su más grande virtud y la domesticidad su más grande mérito. Según Silva (1989), estos criterios eran compartidos por las mujeres, quienes también defendían para las de su sexo una educación limitada "en función de lo que consideraban sus deberes fundamentales" al destino de madres y amas de casa (p.69).

En la edición de *El Mentor Costarricense* citada antes, se afirma que

"...toda la conformación de la mujer indica que no ha sido hecha para los grandes trabajos del cuerpo o de la inteligencia sino para la propagación de la especie...su ineptitud para razonar choca cuando se manifiesta en un orden de ideas relativamente elevado. La mujer escapa a la lógica, al razonamiento, a la demostración geométrica, nada de eso penetra en su cabecita. La mujer es impulsiva, lo mismo que el salvaje. El mal comienza cuando se pretende someterla al régimen intelectual del hombre." (Silva, 1989, p. 70).

Sin alejarse de esta concepción –afirma Silva (1989)– los liberales integraron la educación de la mujer como parte fundamental de su proyecto político-ideológico por lo que fue vista como un medio para cimentar la socialización política del niño desde el hogar; para inculcarle los valores patrios: respeto y obediencia por el orden establecido. Dentro del discurso liberal, la mujer como madre tenía la misión civilizadora de inculcarle al corazón del niño la simiente que al germinar lo haría hombre bueno. Por esta razón, según se puede leer en las actas del Congreso era imperativo instruirla en sus deberes domésticos, para que arraigara buenos sentimientos a sus hijos y el deseo de ser alguien en la sociedad. De este modo la mujer se convertía en "un medio para cimentar el régimen republicano basado en la concentración del poder en pocas manos y la aceptación de mando de muchos" pero en un ambiente marcado por el analfabetismo femenino, producto de la mediocridad existente en la enseñanza pública al respecto (cit. por Silva, 1989, p.70).

Al parecer, la mayor preocupación por la educación de niñas surgió a partir de un editorial del Bachiller Nicolás Gallegos en *El Mentor Costarricense* del 26 de octubre de 1844, en el que afirma: "Si ellas constituyen una parte tan esencial de la sociedad si igualmente que los varones tienen derecho a que se les instruya en aquello que a sus deberes particulares compete, cuál es la razón porque han de hacerse gastos que importan más de cien pesos mensuales en la educación de estos y no pueden emplearse cincuenta en poner una escuela de niñas?"

A raíz de este artículo se desató una campaña en pro de la educación de la mujer, con duras críticas al sistema educativo, a raíz de la cual las municipalidades se mostraron favorables a las solicitudes de los vecinos en favor de escuelas, y, lo más importante, el Dr. J.M. Castro Madriz, en 1847, emitió un decreto (número 14 del 19 de mayo) que establecía la apertura en San José, "y a la mayor brevedad posible", de "un liceo general para la educación e instrucción de niñas de todos los departamentos del Estado" (cit. por Silva, 1989, p. 71).

El 1 de marzo de 1849 se abrió el Liceo de Niñas de San José, con carácter normalista y la doble función de suministrar a las mujeres los primeros rudimentos de la educación, a la vez que las preparaba como maestras idóneas, para el servicio de la enseñanza primaria. El liceo se cerró cuando había graduado un número significativo de maestras que ayudarían a establecer liceos en

otras poblaciones (Silva, 1989, p. 71). Según indican Castro y Colombo (1989, pp. 19, 20), este liceo funcionó entre 1847 y 1853.

Como es evidente, las objeciones de doña Emilia Pardo Bazán en el Congreso de Educación de Madrid no parecen haber tenido ningún impacto social ni en su país ni fuera de él. En Costa Rica, el discurso de la maternidad fue el que al fin abrió las puertas de la enseñanza secundaria a las mujeres como puede observarse en las palabras del prócer costarricense José María Castro Madriz, pronunciadas en 1867 durante la inauguración del primer Liceo de Niñas:

"La Providencia señaló a la mujer funciones en la felicidad de la familia como influentes en la tranquilidad y el progreso de la Nación. Importantes son las que le tocan hoy como hija y como esposa mañana, pero las que después reasume en su condición de madre, son de más alta trascendencia. En el regazo materno se forma el corazón del hombre, y de ese regazo ha de levantarse villano o caballero. [...] Si pues, de la mujer depende, en mucho, que las familias tengan padres y hermanos buenos, los hombres amigos fieles, y la sociedad gobernante probos, jueces rectos, eclesiásticos dignos y ciudadanos útiles, educarla —y educarla bien, es uno de nuestros más imperiosos deberes (Ferrero, comp., 1971, p.95)."

Hay una semejanza enorme entre el discurso del médico escocés Buchan y el de Castro Madriz. En realidad, tanto para Buchan como para el prócer de la educación costarricense, las mujeres eran solo un medio para que hubiera hombres mejores.

En 1853 se graduaron las primeras maestras, y los liceos de niñas se establecieron en provincias. Sin embargo, en 1856 se suspendió el Liceo de Niñas, según Vladimir de la Cruz (2003), "probablemente porque las tareas nacionales más urgentes se orientaban, por la Campaña Nacional, hacia la defensa del país con la enorme movilización de tropas, y porque la mujer debía ocupar un lugar destacado en la producción, sustituyendo a los soldados movilizados a la guerra". El hecho es que no fue sino el 21 de enero de 1858, concluida la guerra, cuando el Presidente Juan Rafael Mora Porras restableció el Liceo Central de Niñas en la capital, pero cambió su carácter de escuela normal por el de preparación para el hogar. (De la Cruz, 2003, p. 24).

Por otra parte, la educación femenina estuvo geográficamente limitada a los primeros centros de población, por lo que fueron pocos los barrios en donde se establecieron escuelas de niñas. No obstante, el hecho de que en 1868 se estableciera para ambos sexos la obligatoriedad de la enseñanza primaria, constituyó un avance en ese sentido (Silva, 1989, p. 72).

En 1867, bajo la administración de Castro Madriz y su ministro don Julián Volio, se remitió al Congreso el Proyecto Castro-Volio, por cuyo artículo treinta se facultaba al Poder Ejecutivo para fundar en la capital un Colegio Normal de Niñas, compuesto por un número proporcional de alumnas de todas las provincias, pero el proyecto nunca se aprobó. En 1869 la Ley de Bases para la Instrucción Primaria estableció no solo que en las cabeceras de provincia y de cantón se erigieran escuelas de niñas, sino que además responsabilizó a padres y tutores de enviarlas a la escuela. En 1869 se establece la gratuidad de la enseñanza primaria para ambos sexos. No obstante, la falta de recursos seguía siendo un obstáculo, por lo que se dispuso en 1871 recibir en los liceos de niñas solo aquellas que supieran deletrear (Silva, 1989, p. 72).

En 1886 la Ley General de Educación común, presentada por Mauro Fernández, reafirma el derecho de la mujer a ser educada, pero con el fin de prepararla mejor en el desempeño de sus funciones domésticas, no como una ciudadana (Silva, 1989, p. 73). Se les solía enseñar lectura, escritura y ortografía, con predominio del método de enseñanza mutua o lancasteriano, cuyo principal objetivo era desarrollar el sentido moral y formar hábitos de orden y urbanidad, acorde con el énfasis doméstico otorgado a la educación femenina (Silva, 1989, p. 74). Esta ley modificó ampliamente los contenidos de la educación de las niñas. A partir de ese momento se les enseñaría lectura, escritura, aritmética, geometría, moral, geografía, canto, recitación, composición, gimnasia. Y en lugar de la explicación de la Cartilla del Ciudadano, labores mujeriles y costura (Silva, 1989, p. 74).

Los contenidos de los programas educativos se orientaban a reafirmar en las mujeres los valores tradicionales: la familia, el hogar, la religión, que las capacitaba para su función como hijas, hermanas, esposas, madres y formadoras de ciudadanos. No se quería que "fueran profundas en política, ni que formaran parte de las deliberaciones del cuerpo legislativo, sino que conocieran

su lugar en el mundo, para que supieran cumplir los deberes anexos a dicha colocación" (Silva, 1989, p. 76). De tal modo, la educación femenina pretendía fortalecer la familia patriarcal. La idea, en 1886, era que "de la educación de la mujer nace el buen hijo, el buen esposo, el buen padre, en suma, el buen ciudadano, en cuyas frases están encerradas las grandezas de la sociedad civil y religiosa". No se trata de formar mujeres sabias sino una institución seria variada y modesta, prohibiendo a la mujer que trate de brillar más, permitiéndole que dirija y vigile la educación de sus hijos" (cit. por Silva, 1989, p. 76).

Según explican Castro y Colombo (1989, pp. 19, 20) entre 1885 y 1889 al suprimirse la Universidad de Santo Tomás se organizó la universidad en facultades (Medicina, Farmacia, Derecho y Bellas artes), se crearon el Instituto de Alajuela, el Liceo de Costa Rica y el Colegio Superior de Señoritas, así como escuelas normales de varones y de niñas adjuntas a dichos Liceos para profesionalizar el magisterio.

El Colegio Superior de Señoritas tuvo un antecedente en el Colegio de las Alemanas o Colegio de Señoritas de 1887 que sólo funcionó ese año como institución particular. Según Castro y Colombo (1989), cuando se funda ese colegio la revista *Costa Rica Ilustrada* publica una crónica que dice:

...establecer hoy un colegio de niñas equivale a poner un colegio en la mayor parte de las casas de aquí a 5 años. Nosotros que somos amantísimos de la instrucción pública, y más cuando se relaciona directamente con la mujer, miramos con verdadero júbilo cualquier medida que tienda a mejorar la condición de nuestra cara mitad, alma de la sociedad y sacerdotisa del hogar. (p. 19, 20).

La fundación del Colegio Superior de Señoritas, se dio mediante el decreto XIX del 14 de enero de 1888, suscrito por el Bernardo Soto Alfaro, presidente de la República, y el Ministro de Instrucción Pública Mauro Fernández Acuña, en cumplimiento del artículo II de la Ley LIX del 2 de setiembre de 1885. Al igual que su antecedente, esta institución también impartía educación secundaria para mujeres y formaba maestras. Entre las asignaturas estaban: instrucción moral,

higiene, economía doméstica, elementos de instrucción cívica, labores, canto y gimnastica (Archivo Nacional, s.f.).

Según Castro y Colombo (1989, p. 22), la institución se dividía en dos secciones: superior e inferior; la superior, subdividida en secciones literaria y pedagógica, era la que otorgaba diploma de maestra. En 1892, la directora del Colegio Superior de Señoritas dispuso que a partir del segundo elemental todas las estudiantes pertenecieran a esta sección, "teniendo en consideración que los estudios pedagógicos interesan no solo a las maestras sino a las madres de familia que [...] son las primeras maestras" (Castro y Colombo, 1989, p. 32).

En 1895, durante la primera administración de Rafael Iglesias se modifica el plan primitivo del colegio dividiéndose en Humanidades y Normal (Castro y Colombo, 1989, p. 35). Sin embargo, en 1903 se puso en práctica un nuevo plan de estudios, que contemplaba dos ciclos: el primero dedicado a la educación secundaria, y el segundo constituido por la Escuela Normal y la de Comercio. El Colegio dejaba así de ser académico.

Aquí interesa destacar, que aunque las historiadoras no lo mencionan, es muy posible que la sección de humanidades se suprimiera en el Colegio de Señoritas, puesto que, según la abogada costarricense Ángela Acuña –primera mujer en Costa Rica con estudios Superiores en Derecho–, en 1911 en San José no había un solo colegio de mujeres donde obtener un bachillerato. Según deduce Calvo (1989, p. 29) Ángela, "que debió haber ingresado hacia 1901 o 1902, vivió esta reforma, perjudicial a las alumnas que eventualmente quisieran seguir estudios superiores." (Calvo, 1989, p. 29).

En 1906 Acuña viajó a Europa con una beca otorgada por el gobierno de Cleto González Víquez (Calvo, 1989, p.33), para estudiar en colegios femeninos de Londres y París (Calvo 1989, p. 60-68), en los que se preparaba a las estudiantes con el fin de que se convirtieran en señoras de sociedad, buenas anfitrionas que pudieran cumplir su función de damas. Pero Ángela Acuña, que se había hecho el propósito de obtener el voto para las mujeres, creía que para ello necesitaba tener las herramientas jurídicas que le podía proporcionar la abogacía (Calvo 1989, p. 61). No obstante, cuando regresó a Costa Rica, en 1910, apenas se estaría haciendo efectivo el decreto del 26 de

julio de 1909 por el que se homologaba la segunda enseñanza de todo el país (Castro y Colombo, 1989, p. 42). Posiblemente por ello el Colegio Superior de Señoritas aún no contaba con los cursos propios del último año de bachillerato en humanidades.

Según declaró la propia Ángela Acuña en su "Discurso manuscrito, sin fecha, pronunciado ante el Colegio de Abogados" (cit, por Calvo, 1989, p.61) para el ciclo de 1911 en San José, al no haber en San José un solo colegio de mujeres donde obtener un bachillerato, recurrió a don Roberto Brenes Mesén, por entonces Subsecretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública; y con su ayuda y contra lo establecido, logra matricularse en el Liceo de Costa Rica (exclusivo para varones), previa aprobación de un examen de ingreso al ciclo de Humanidades (Calvo 1989, p. 61). Ángela Acuña se gradúa en diciembre de 1912. Puesto que la graduación de una mujer en aquella institución era un hecho inusitado, a Ángela, por deferencia, se le ofreció la palabra a continuación del Director. (Calvo, 1989, p. 61-63).

El periódico *La Información* del día 15 da la noticia: "En la mañana de ayer en el salón principal de lectura de la Biblioteca con una pequeña concurrencia, de los padres de familia, de los alumnos graduados y unas pocas personas extrañas, se efectuó en el liceo de Costa Rica la distribución de los títulos de Bachilleres de Humanidades, Peritos Mercantiles y Maestros Normales". El discurso de Ángela es calificado allí de "bellísimo", y agrega el informador: "...es la primera señorita que haciendo a un lado las preocupaciones del qué dirán las gentes, dejando atrás las palabras maledicientes de la murmuración, emprendió el nuevo camino que hoy ve coronado con magnífico éxito" (cit. por Calvo, 1989, p. 66).

Yadira Calvo comenta:

Estas palabras demuestran en qué nivel estaba por esos años en Costa Rica la situación, cuando una mujer, para seguir estudios de Humanidades, tenía que enfrentarse a las murmuraciones y al qué dirán. Que el asunto fuese impactante en el medio costarricense, lo demuestra el hecho de que los periódicos del país lo anunciaron como una noticia extraordinaria. *La Información*, *El Noticiero*, *La Prensa Libre* y *El Republicano* lo comentan durante los días siguientes; su

fotografía, en distintas poses, título en mano, se divulga en los diarios del país. En *El Republicano* del 14 de diciembre, Don José Albertazzi Avendaño le dedica un artículo. (Calvo, 1989, pp. 66, 67).

A todo esto, vale destacar que la educación mixta en secundaria, que permitió el grado de humanidades, apenas duró unos años con la experiencia del Liceo de Heredia (1906-1910), gracias a lo cual Lita Chaverri pudo realizar sus estudios de farmacia en la Facultad de Medicina.

Posteriormente, por decreto del 26 de julio de 1909, durante la primera administración de Cleto González Víquez, toda la segunda enseñanza se dividió en dos ciclos. El segundo comprendía tres secciones (comercial, normal y humanidades). El Colegio de Señoritas equiparó sus estudios a los Liceos costarricenses, creando un ciclo con el objetivo de otorgar un título de bachiller en humanidades (Castro y Colombo, 1989, p. 42).

Las historiadoras recogen el relato de don León Pacheco en *Album del Cincuentenario*: "Este nuevo espíritu de equiparamiento entre los estudios de los varones y de las niñas, planteó el problema de una educación femenina en la cual se diera importancia a las artes domésticas como una finalidad para el mantenimiento del hogar costarricense, que había sufrido una total transformación mediante la participación que en la cultura colectiva se le había dado a las mujeres". (Cit. por Castro y Colombo, 1989, p. 42). En ese mismo año de 1909 se creó el curso de cocina y la escuela de artes domésticas anexa al Colegio Superior de Señoritas. La sección normal se suprimió en todos los liceos, con la apertura de la Escuela Normal de Heredia en 1914-1915, y se volvió a establecer en el de Señoritas en 1917 (Castro y Colombo, 1989, p. 42).

Pero puesto que ni el disgusto ni el talento tienen territorio ni nacionalidad, Costa Rica no fue excepción al descontento, si bien no en la misma época en que se planteaban tales deliberaciones sobre su destino, sí bastante más tarde, en la primera mitad del siglo XX con Yolanda Oreamuno. A través de su ensayo "¿Qué hora es?" (Oreamuno, 1938), la escritora costarricense defiende fundamentalmente el derecho de las mujeres a pensar, y ataca la educación formadora de madres que había defendido Castro Madrid. Según su planteamiento, la verdadera liberación de la mujer es la del intelecto, y consiste en darnos cuenta de que somos capaces de

pensar, de juzgar y de razonar. Propone una educación femenina para una personalidad no igual a la del hombre, sino "equipotencial," que –dice ella— "nos faculte para escoger rutas cuando hay cerrazón de horizontes. Un estado de espíritu de solidez tal que nos convierta en compañeras y no en esclavas, acusadas o encubiertas, del hombre" (Oreamuno, 1938, p. 7).

En este sentido, para Yolanda, la escuela y el hogar están fallando. Este último debería orientar a las muchachas desde la primera infancia para que se hallaran a sí mismas, con el propósito de ser algo en la vida, no sólo para la satisfacción personal. También "con el objeto de que sean elementos realmente útiles de la sociedad, nunca delicados y bellos parásitos" (Oreamuno, 1938, p. 7). Pero en la familia, en su tiempo, tal y como ella la describe, el padre tiene una autoridad desmesurada, y la hija está sujeta a la "obediencia irrestricta", el respeto "irrestricto", y la "tutela intelectual y moral [...] a perpetuidad" (Oreamuno, 1938, p. 3). Todo esto como "consecuencia de la incomprensión de los deberes y derechos paternales, y de la dependencia económica forzosa de la mujer durante el período que no puede producir, sino solamente recibir. Período que por desgracia —dice Oreamuno— muchas veces ocupa toda una vida" (Oreamuno, 1938, p. 4).

El resultado es que la joven se acostumbra a que otro (el padre primero, después el esposo) "piense por ella" (Oreamuno, 1938, p. 4). A las mujeres, a juicio de Yolanda Oreamuno, al volverlas frívolas, se les "impide ostentar verdadera dignidad" (1938, p. 4). Porque para ella no hay dignidad sin conciencia, y la suprema conciencia está en asumir con pleno conocimiento de causa las responsabilidades que da la vida al enrolar a un ser en su corriente, sea hombre o sea mujer" (Oreamuno, 1938, p. 4).

El otro polo problemático para las mujeres, a juicio de Yolanda Oreamuno en ese ensayo, es el colegio, la educación formal, que carece de vitalidad, no las capacita para la vida práctica y les impide convertirse en parte sensible y consciente de la sociedad. Ella se pregunta: si se educa para un fin, porque la educación no es un fin en sí misma "¿para qué se educa a las mujeres?". Y asume que ni padres ni alumnas saben para qué. Como resultado, el paso por las aulas se convierte en un paso entre el *desarrollo* de la muchacha y la *colocación* definitiva en las manos de un hombre que quiera hacerse cargo de ella; es decir, el marido (Oreamuno, 1938, p. 2).

"Carente de orientación verdadera la mujer sólo tiene un incentivo para el estudio: la buena nota, la memorización, el aprendizaje muerto" (Oreamuno, 1938, p. 2). Si ella es pobre, el colegio no le sirve porque sale de él "al taller o al mostrador"; si es de clase media, no sabe si va al colegio a pasarlo bien o le sirva también para estudiar; y si es rica, como no tiene urgencias, dispone de tiempo hasta para pensar. Si saca malas notas "y el papá es liberal, va a Estados Unidos después de estrenarse en el Nacional" y de regreso "posiblemente escoja con quién casarse" (Oreamuno, 1938, p. 3).

El matrimonio es la última y definitiva etapa en la vida de las mujeres, después de la familia y el colegio. Aquí se presenta la "desconexión definitiva de toda inquietud intelectual y también es un tránsito dedicado a gastarlo en la forma más alegre y conveniente" (Oreamuno, 1938, p. 4). "La 'caza del marido' como actividad primordial, consecuencia de la educación recibida en anteriores etapas, termina por anular la verdadera personalidad: el sentido de los deberes, la sana ambición, el ejercicio justo de los derechos, las nobles inquietudes, el conocimiento del propio ego" (Oreamuno, 1938, p. 7).

Como se ve, aunque los textos de pedagogía no las suelen recoger, estas voces femeninas de denuncia están ahí, como un esfuerzo individual por el acceso a la educación y la cultura, que muy lentamente ha ido tomando una conciencia más colectiva hacia la igualdad de condiciones humanas. Sin embargo, la cultura predominante no ha cesado de propiciar y tratar de justificar, por todos los medios (de índole religiosa y científica), el sostenimiento de un estatus desigual entre hombres y mujeres, que es absolutamente desfavorable para estas. Ello ha impedido, limitado y hasta invisibilizado la capacidad de las mujeres para desarrollarse y contribuir en todos los ámbitos del quehacer humano junto a sus pares masculinos y en igualdad de condiciones.

Bien decía Gabriela Mistral en su ensayo sobre *La instrucción de la mujer* (1906), en el que defendió el derecho a la educación igualitaria: "En todas las edades del mundo en que la mujer ha sido la bestia de los bárbaros y la esclava de los civilizados, ¡cuánta inteligencia pérdida en la

¹ La alusión se refiere a que las niñas de la burguesía eran presentadas oficialmente en sociedad mediante un baile en el Teatro Nacional.

oscuridad de su sexo! ¡Cuántos genios habrán vivido en la esclavitud vil, inexplotados, ignorados!". (Cit por Martínez, s.f.)

Mujeres en la universidad

La educación excluyente

Antes del siglo XX no existía prohibición expresa para el ingreso de mujeres a las universidades, porque ni siquiera se pensaba que alguna intentara ingresar, dadas las condiciones en que sus vidas se desarrollaban. Las universidades se establecieron en Europa a partir del siglo XII y principalmente entre el XIII y XV y ya desde su inicio se las excluyó, con excepción de Italia, donde, en el siglo XIII, estudió y enseñó un pequeño grupo de ellas (Martínez, 2004, p. 102). Elena Cornaro Psicopia, en 1678, se convirtió en la primera mujer en recibir un doctorado en filosofía en la Universidad de Padua, y la única durante 300 años más. No obstante, en el siglo XVIII las universidades italianas seguían admitiendo mujeres y se graduaron muchas muy exitosamente (Martínez, 2004, p. 102). Pero, a juicio de Mayeur, citado por Itatí, "el caso de Italia es prototípico, y muestra cómo, cuando las que aspiraban a un título universitario y al ejercicio de la profesión eran unas pocas mujeres aristocráticas, parecía que no existían barreras, las que empezaron a aparecer en cuanto la demanda se generalizó a las mujeres como género" (Itatí, 2006).

De acuerdo con Calvo (2010), desde su fundación [...] las universidades "se constituyeron como un enclave absolutamente masculino de monopolio del saber". A manera de ejemplo, "durante 400 años en la universidad de Alcalá de Henares (fundada en 1508, convertida sucesivamente en Universidad central y en Universidad Complutense de Madrid), "no pasó por sus aulas una sola mujer". No obstante, en unas pocas universidades "se fueron colando algunas aristócratas". Y ya después, "como un goteo y sobre todo en el siglo XIX, unas cuantas mujeres sin títulos de nobleza empezaron a pugnar por títulos académicos. La tarea resultaba ardua, ingrata y la mayor parte de las veces infructuosa" (Calvo, 2010).

Pero hay que recordar que el evolucionismo, ese gran hito de la historia científica, empeoró las cosas para las mujeres. En *El origen del hombre* (1871), Darwin afirma: "Está generalmente admitido que en la mujer las facultades de intuición, de rápida percepción y quizás también las de imitación, son mucho más vivas que en el hombre pero algunas de estas facultades, al menos, son propias y características de razas inferiores, y por lo tanto corresponden a un estado de cultura pasado y más bajo" (Martínez, 2006, p. 295). En otra parte, Darwin agrega: "Es probable que el hombre se hubiese vuelto tan superior a la mujer en sus capacidades mentales como lo es el pavo real en su plumaje en comparación con la pava" (Martínez, 2006, p. 297).

Hacia finales del siglo XIX se relacionaba el tamaño del cerebro con la capacidad intelectual. Aquí encontraron los científicos un campo de investigación importante porque si lograban probar que los hombres (de raza blanca) tenían cerebros más grandes, se confirmaba científicamente la idea aceptada de que tenían mayor inteligencia que las mujeres y de paso se podía justificar su posición inferior de estas en la sociedad. En este campo destacó Broca, quien medía y pesaba cerebros procedentes de autopsias realizadas personalmente en cuatro hospitales de París, cuyos métodos –afirma Carolina Martínez Pulido– "solo proporcionaban resultados favorables a sus prejuicios apriorísticos" (Martínez, 2006, p. 216).

Broca encontró que los cerebros masculinos eran mayores, y sabía que parte de la diferencia de peso se debía a que los hombres son más corpulentos, pero no se preocupó de medir el efecto del tamaño (Martínez, 2006, p. 216). Su conclusión fue: "Nos está permitido suponer que el tamaño relativamente pequeño del cerebro de la mujer depende en parte de su inferioridad física y en parte a su inferioridad intelectual" (cit. por Martínez, 2006, p. 217).

Stephen Gould ha señalado que el tamaño del cerebro disminuye con la edad, y las mujeres de Broca eran, por término medio, considerablemente más viejas que los hombres, algunas de ellas muy ancianas posiblemente muertas a causa de una enfermedad degenerativa. El peso del cerebro aumenta con la estatura, y sus especímenes varones medios eran casi 16 centímetros más altos que los femeninos (cit. por Martínez, 2006, p. 217). Y, por otra parte, afirma Gould, no se ha llegado todavía a un acuerdo acerca de la adopción de una medida apropiada que elimine el poderoso efecto del tamaño el cuerpo al analizar el tamaño del cerebro (Martínez, 2006, p. 216).

En todo caso, la teoría de Broca se desprestigió cuando, a la muerte de algunos varones notables, el peso de sus cerebros no resultó ser el esperable de su notabilidad. Pero, como afirma Martínez (2006), sus conclusiones y las de sus seguidores "representan un fiel reflejo de cómo los oscuros prejuicios dominantes en una sociedad pueden afectar el quehacer de sus más lúcidos investigadores" (Martínez, 2006, p. 219).

En España, Concepción Arenal rebatió a Broca en su obra *La mujer del porvenir*: (1868) "Ni el estudio de la fisiología del cerebro ni la observación de lo que pasa en el mundo, autorizan para afirmar resueltamente que la inferioridad intelectual de la mujer sea orgánica, porque no existe donde los dos sexos estén igualmente por educar, sino donde empieza la diferencia de la educación" (cit. por Martínez 2006, p. 226).

A pesar de la permanente oposición, los estudios superiores habían ido admitiendo lentamente a las mujeres. Este proceso, señala Itatí (2006), se enmarcó "en un contexto de crecientes reclamos y de luchas feministas por la igualdad de derechos de ambos sexos", y "comenzó en Estados Unidos en la década de 1830 (en escuelas médicas exclusivas para mujeres, que no necesariamente dependían de la Universidad)".

El Oberling College fue la primera institución universitaria que empezó a aceptar mujeres en el año 1837, pero el currículum era diferente para ambos sexos. La primera promoción femenina se graduó en 1841. Poco después, otras universidades privadas y estatales (Utha, Iowa, Baltimore, Yale, Cornell) aceptaron mujeres en coeducación (en realidad en educación mixta), en la carrera de Medicina. A partir de ahí, "en las décadas siguientes el acceso de las mujeres a las universidades se fue extendiendo a toda Europa" (Itatí 2006). Por considerarse que cuidar de otras personas era una condición natural en las mujeres, puesto que se trataba de un trabajo que hacían como madres y esposas en sus casas, la Medicina fue la profesión de mayor acceso femenino (Itatí 2006).

La principal razón de que el acceso sistemático de mujeres a las universidades comenzara en los Estados Unidos, se debe, a juicio de Itatí (2006), a que

...el modelo universitario norteamericano de la época se distinguía de los modelos napoleónicos de Francia y de la universidad humboltiana o científica de Alemania (que reemplazaron a la antigua universidad medieval). Se caracterizaba por la combinación de instituciones privadas y públicas, en algunos casos poco profesionalizadas. Esta organización favoreció la incorporación de las mujeres al posibilitar que sectores de la sociedad más predispuestos a su educación pudieran abrirles las puertas. Estudiaron en estos *colleges* mujeres de todo el mundo. (Itatí 2006).

En Inglaterra, en 1848 se abrió el primer centro universitario para mujeres, el Queen's College de Londres (Jagoe, 1998, p. 105). En la década de 1860 fueron admitidas en Suiza; en Francia en 1880; en Alemania en los albores de 1900.

En España, debido a la falta de mecanismos para la admisión de mujeres en bachillerato para continuar estudios en la Facultad, estos se improvisaban. Por ejemplo, María Elena Maseras, en 1870, tuvo que pedir directamente un permiso al rey, (1870). Y aun con la autorización real, "cuando hacía sus pruebas de doctorado, el catedrático que presidía el tribunal examinador le advirtió: 'No quiero doctoras con faldas'". Ocho años después (en 1878), "y ya con el antecedente de una primera doctora con faldas", otra mujer se atrevió a desplazarse a la Universidad Central para realizar el Doctorado en Medicina. "Esta vez –dice Calvo (2010)– no le pidió permiso al rey. El atrevimiento se le informó al Rector; el Rector se lo informó al Director General de Instrucción Pública; el Director General de Instrucción Pública se lo informó al Consejo de Instrucción Pública y durante tres años nadie sabía qué hacer. Para entonces ya había tres mujeres en la fila" (Calvo, 2010).

En 1872, el profesor de medicina Theodor von Bischoff se mostró contrario a la admisión de mujeres en su facultad invocando lo que describió como los métodos "imparciales y seguros" de la ciencia para probar que "la naturaleza femenina pura y no adulterada" no era científica (Schiebinger, 2004, p. 383).

El argumento fundamental de Bischoff se basaba en unas definiciones anatómicas de las diferencias sexuales. "La igualdad –afirmaba– sólo se puede lograr cuando las condiciones iniciales son iguales. Luego recitaba la lista, para entonces tan conocida, de diferencias sexuales – en los huesos, los músculos, las cuencas de los ojos y el cráneo–, fundándose en algunos casos en la obra de Soemmerring y en los pasajes afines de la *Anthoropoligie* de Kant" (Schiebinger, 2004, p. 383).

Aunque los anatomistas decían ser neutrales, no lo eran. La investigación del cuerpo femenino –afirma Schiebinger– en realidad se basaban en las representaciones sociales de "lo femenino". Eran testimonios viciados. Y aun así, se tomaron "como base para continuar excluyendo de la ciencia a las mujeres. Al propio tiempo, la eliminación de las voces discrepantes protegió a la profesión científica de toda corrección inmediata de estas interpretaciones equivocadas de la naturaleza femenina" (Schiebinger, 2004, p. 384).

Los estereotipos sexuales se utilizaban como argumentos científicos. Por ejemplo, para justificar la exclusión de las mujeres de las escuelas de medicina se decía que se desmayarían en las clases de anatomía. Esto que ocurría en las universidades era lugar común en todos los campos. Por ejemplo, un legislador de Massachussets declaró que en cuanto a las mujeres se les diera el voto habría que construir manicomios en cada distrito y crear un tribunal de divorcios en cada ciudad porque las mujeres eran "demasiado nerviosas e histéricas para permitirles acceder a la política" (Ehrenreich y English, 1988, p. 50).

"En los primeros años de la moderna Europa –afirma Van den Eynde (1994, p. 86). – los talleres artesanales y los salones habían abierto una posibilidad, aunque limitada, a la participación de las mujeres en las tareas científicas", pero luego, en un proceso gradual que se desarrolló durante dos siglos, fueron ocurriendo cambios que obstaculizaron para ellas esa posibilidad. Por ejemplo, desaparecen los gremios y los privilegios aristocráticos, la ciencia se institucionaliza principalmente al servicio de la industria y de la guerra, y emigra hacia la esfera pública de la industria y de la universidad; la familia se privatiza y se incrementa la polarización de las esferas pública y doméstica.

Esto supuso para las mujeres solo dos posibilidades: intentar ser admitidas en las universidades o continuar en la casa, educándose de forma autodidacta y trabajando como "asistentes invisibles' de sus maridos, padres o hermanos científicos". Normalmente hicieron esto último (Van den Eynde, 1994, p. 86). Algunas de ellas fueron la matemática, física y filósofa Sophie Germain, la matemática Ada Lovelace, precursora del ordenador, la matemática Sonia Kovaleskaia, y la matemática y astrónoma Mary Sommerville, que, con el apoyo de su marido, fue la primera mujer en realizar experimentos, lo que estaba vedado hasta entonces a las mujeres por considerarse superior a las capacidades femeninas (Van den Eynde, 1994, p. 87).

En España, durante cuatro años (entre 1842 y 1845), Concepción Arenal estudió en la Facultad de Derecho de la Universidad Central de Madrid; asistió vestida de hombre, pero al descubrirse su identidad no le permitieron rendir exámenes ni recibir título alguno puesto que "las aulas universitarias estaban reservadas exclusivamente para los varones" (Ayala, s.f.). En 1882 se doctoró en medicina la primera mujer española, Dolores Aleu. En marzo de ese mismo año se permitió que las estudiantes ya matriculadas en la universidad pudieran acabar la carrera, pero se prohibió el acceso de más mujeres hasta tanto no se adoptara una medida legal definitiva. El 19 de octubre se les prohibió matricularse en los centros de segunda enseñanza, con lo cual se les cerraban las posibilidades de acceder a la universidad. En setiembre de 1883 se reabrieron los estudios de bachillerato para mujeres, pero se mantuvo la prohibición de ingresar en la universidad. En junio de 1888, se las volvió a admitir, pero con la restricción de que tenían que seguir los estudios por la libre y solicitar una autorización especial al gobierno para conseguir una matrícula oficial. (Fernández-Castañeda, s. f.).

La historia fue muy parecida en los demás países europeos como se puede deducir del hecho de que, en ese mismo año de 1888, en que en España se volvió a admitir a las mujeres como estudiantes universitarias, la belga Marie Popelin, logró doctorarse con honores en Derecho. Para ello se le exigió "estudiar sola para compensar sus deficiencias educativas", "someterse a exámenes de convalidación, y solicitar el permiso de las autoridades para ingresar en calidad de estudiante regular". Aun así "no se le permitió el ingreso al Colegio de Abogados con el pretexto de que la tradición reservaba la profesión del Derecho para los hombres; y el de que la naturaleza especial de la mujer la volvía 'inepta para las luchas y las fatigas de la abogacía" (Calvo, 1993).

Según Auguste Bebel (1978, p.345), en Alemania, en 1889, por decreto parlamentario se permitió el acceso de las mujeres a presentar exámenes de medicina, odontología y farmacia en las mismas condiciones que los hombres; y en 1900 por otro decreto se admitieron en todo el imperio las médicas aprobadas en el extranjero. En 1902, dice Bebel (1978, p.346), los estudiantes de medicina de la Universidad de la Halle, dirigieron a los clínicos de Alemania una protesta en la cual se refieren a "las cosas insoportables" y "las situaciones embarazosas que ponen en ridículo todo pudor, a que se ha de llevar esta enseñanza clínica conjunta, situaciones que son demasiado desagradables como para poder precisarlas aquí sin producir escándalo" [...] (Los subrayados son del original). La argumentación sigue de este modo:

En los lugares de aspiraciones honorables ha entrado, junto con las mujeres, el cinismo, y están a la orden del día las escenas igualmente escandalosas para los maestros y para los pacientes. La emancipación de la mujer se convierte aquí en calamidad, aquí entra en conflicto con la moralidad" [...]. Exigimos que se excluya a las mujeres de la enseñanza clínica, puesto que la experiencia nos ha enseñado que la enseñanza clínica conjunta de estudiantes masculinos y femeninos es tan ajena a los intereses de un estudio clínico fundamental como a los principios de la decencia y de la moral." (los subrayados son del original) (Bebel, 1978, p. 347).

Bajo la enorme presión de las mujeres por ingresar a las universidades, algunos países decidieron abrir *colleges* solo para mujeres, especie de instituciones de consolación, donde se ofrecían conocimientos de menor calidad, supuestamente adaptados a cerebros menos brillantes (Friedan, 2017, p. 57).

Según explica Silvia García Dauder (2005) refiriéndose a la carrera de Psicología en los Estados Unidos (una de las primeras que aceptaron mujeres), conseguida la licenciatura, las que "osaban subvertir su destino sexual lanzándose a la esfera pública de la profesión universitaria" se enfrentaban a numerosos obstáculos. Esto porque una vez abandonado el *college* de mujeres debían adentrarse en "el hostil y cerrado mundo académico de prestigiosas universidades que ofrecían estudios de doctorado" (p.39).

Silvia García (2005) señala que el proceso pasaba por varias etapas: la primera era la menos difícil: consistía en colarse informalmente y acceder a los cursos de doctorado en universidades que les cerraban sus puertas. Para ello necesitaban el permiso de un profesor influyente que, además, tendría que convencer a las autoridades académicas de que excepcionalmente permitieran su entrada en calidad de "estudiante especial", y "sin sentar un incómodo precedente oficial que manchara el prestigio de la universidad" que "sirviera de reclamo para otras admisiones" (García, 2005, p. 40).

En el caso de que la estudiante lograra completar su formación doctoral gracias a las generosas concesiones de profesores y luego de agotadores trámites y cartas de recomendación y solicitud, debía obtener el reconocimiento oficial de un título. Pero ese reconocimiento oficial "era mucho más político": implicaba no solo a profesores y departamentos, sino a los presidentes y regentes de las universidades, que en la mayoría de los casos mantenían posiciones conservadoras ya no solo en cuanto a reconocer doctorados a mujeres, sino incluso en admitir su presencia en los campus universitarios (García, 2005, p. 40).

Por citar un caso, en la Universidad de Columbia, en 1891 los gerentes comenzaron a flexibilizar su oposición, delegando en cada profesor la potestad de aceptar mujeres en calidad de oyentes. Este simple paso fue considerado ultrajante por la facultad de Ciencia Política, donde "se votó excluirlas de todas las clases" (García, 2005, p. 42). Las aceptó la facultad de Filosofía, donde se ofrecía Psicología (por supuesto como oyentes) siempre que estuvieran de acuerdo sus instructores. No fue sino a partir de 1898 cuando se las aceptó formalmente (García, 2005, p. 43).

Es interesante conocer casos concretos para detectar el grado de dificultad que encontraron las mujeres en las universidades. En 1892, Mary Whiton Calkins cubrió brillantemente en Harvard todos los requisitos que se exigían a todo estudiante, pero se le denegó el reconocimiento oficial del doctorado. En 1898, a Ethel Puffer le ocurrió exactamente lo mismo. En 1902 la universidad decidió conferirles el título a Mary y a Ethel, pero no emitido por Harvard sino por Radcliffe, de menor prestigio. Ethel aceptó, pero Mary no y por lo tanto nunca llegó a doctorarse (García, 2005, p. 43).

En España no es sino hasta 1910, cuando por Real Orden del 8 de marzo, finalmente se abren para las mujeres las puertas de las universidades sin tener que consultar a las autoridades como requisito previo. No obstante, solo a finales de los años 20 y principios de la década de los 30 pudieron lograr "una formación precisa y empezaron a pisar la arena de la investigación en determinados campos" (Carmen Magallón, cit. por Martínez Pulido, 2004, p. 177). Hasta entonces solo 77 habían podido acceder a los estudios superiores. En ese momento ingresan veintiuna, entre un total de 15.000 hombres. No obstante, estudiantes de la Universidad Central de Madrid apedrean a las que pretenden matricularse en la facultad de Filosofía y Letras.

A pesar de todo eso, las españolas fueron adquiriendo títulos, aunque el franquismo significó un retroceso en sus conquistas académicas y laborales, y no fue sino hasta 1961 cuando se modificó la ley que las obligaba a la renuncia laboral forzosa al casarse (Fernández-Castañeda, s. f.).

La universidad en el siglo XX

En Estados Unidos, uno de los más importantes psicólogos de principios del siglo XX, E. L. Thorndike, sintetizó la opinión dominante acerca de la capacidad intelectual femenina: para él, las mujeres no habían conseguido casi ninguno de "los grandes logros del mundo en la ciencia, el arte, las invenciones y la administración; los hombres se diferencian en inteligencia y energía en mayor medida que las mujeres, la eminencia y el liderazgo en los asuntos del mundo de cualquier clase corresponde inevitablemente más a menudo a hombres". (Cit. por Ellis y Willinsky, 1999, p. 43).

Y fue precisamente una de sus exalumnas, Leta Hollingworth, quien lo rebatió, usando el argumento del ama de casa: "Una mujer de fuerza natural hercúlea no lava los platos ni cocina las comidas ni pare los hijos de modo mucho más exitosos que una mujer de fuerza ordinaria. Pero un hombre de fuerza natural hercúlea es libre de abandonar la carpintería o la agricultura y convertirse en un boxeador profesional o un herrero, ejercitando e intensificando con ello sus cualidades de nacimiento" (Cit. por Ellis y Willinsky, 1999, p. 45).

Sea como sea y porque el progreso es inevitable, a principios del siglo XX muchas ya habían tenido graduaciones universitarias, y habían desempeñado carreras. Pero después de la Segunda Guerra Mundial se desató una enorme propaganda para persuadirlas de convertirse en amas de casa, con la cocina como centro de sus vidas. Muchas terminaron por acogerse a lo que se les presentaba como la feminidad ideal: casas de barrios residenciales, hijos bien cuidados, lactancia materna, marido proveedor, electrodomésticos que les alivianaran el trabajo, de por sí fácil y cómodo, presentado como un privilegio (Friedan, 2017, p. 57).

Un ejército de psicólogos, sexólogos, educadores y especialistas en economía doméstica estaban a mano para hacer volver al carril a las disconformes. Pero algo no funcionaba: las mujeres empezaron a sufrir un descontento cuya procedencia desconocían. En algunas esto se convirtió en males físicos como ampollas en manos y brazos. Un médico le llamó el "síndrome del ama de casa"; otro, "la plaga del ama de casa" (Friedan, 2017, p. 57). Puesto que tenían "todo" y "todo" no las satisfacía, empezaron a creer que había algo malo en ellas. De hecho, los expertos de la conducta las culpabilizaban por la insatisfacción.

Una de estas mujeres, que en sus pocos ratos libres escribía artículos para algunas revistas, empezó a hacer autoexamen, a analizar qué pasaba con ella y con las demás, y llegó a sospechar de los profesionales que las inducían a auto-culpabilizarse. Era Betty Friedan. Ella le puso un nombre a aquel nuevo ideal de ama de casa de después de la segunda guerra: era "la mística femenina", una creación interesada, una ficción creada para servir a una forma de ver la sociedad, en la que los hombres debían ser productivos y las mujeres reproductivas.

Cuando Friedan fue capaz de analizar lo que pasaba con ella y con sus conocidas, lo que sufrían y callaban por años, la incapacidad de ser felices desempeñando labores que supuestamente debían constituir para ellas la felicidad, le llamó a este fenómeno "el malestar que no tiene nombre" (Friedan, 2017, p. 18). En su libro *La mística de la feminidad*, de 1963, se había referido a lo que ocurría a mediados del siglo XX en su tierra, los Estados Unidos. Luego se vio que eso mismo estaba ocurriendo en todas partes. A las mujeres se les permitía asistir a las universidades y obtener títulos, pero luego se las disuadía de ejercer carreras (Friedan, 2017, p. 18).

Algunos especialistas sugerían medidas para acabar con el malestar. Por ejemplo, alguien aconsejó privar a las mujeres de su derecho al voto. De ese modo la mujer estadounidense sería plácida, se sentiría "protegida y segura de su papel en la sociedad", "dejaba todas las decisiones políticas en manos de su esposo, y este, a su vez, delegaba en ella todas las decisiones familiares" (Friedan, 2017, p. 59); algunos educadores sugirieron dejar de admitir a las mujeres en universidades y *colleges* que ofrecieran carreras de cuatro años. La idea era que sin bien los varones necesitaban la educación para trabajar en "la era atómica", a las mujeres como "amas de casa" no les hacía falta (Friedan, 2017, p. 59).

Paralelamente se insistía en los privilegios que obtenían ellas con ese papel: eran sus propias jefas, no tenían que fichar ni eran presionadas en el trabajo. Se les decía que si no eran felices, tampoco lo eran los hombres. Una última opción era encogerse de hombros diciendo que no había solución: "aquello era lo que significaba ser mujer" (Friedan, 2017, pp. 59, 60).

La propaganda resultó ser tan eficaz que, si bien algunas seguían matriculándose en los *colleges*, muy pocas seguían adelante con el fin de ejercer alguna carrera: dos de cada tres se retiraban (Friedan, 2017, p.199). Según datos ofrecidos por Mabel Newcomer en *A Century of Higher Education for Women* (cit. por Friedan, 2017, 200), para 1870, la proporción de mujeres estadounidenses en universidades había llegado a ser del 21%; para 1920, del 47%; para 1958, había descendido al 35,2%. Cinco *colleges* femeninos habían cerrado, 121 habían pasado a ser mixtos y 2 se habían convertido en *colleges* junior (cit. por Friedan, 2017, p.200).

En 1956, tres de cada cinco mujeres de los *colleges* mixtos estaban matriculadas en cursos de secretariado, enfermería, economía doméstica o pedagogía. Menos de uno de cada diez doctorados lo sacaba una mujer, frente a uno de cada seis en 1920 y el 13 por ciento en 1940. Nunca como en este período, desde antes de la Primera Guerra Mundial, los porcentajes de mujeres estadounidenses que conseguían titulaciones profesionales habían sido tan bajos. La única lección que una muchacha difícilmente podía evitar aprender, si pasó por un *college* entre 1945 y 1960, es que no debía interesarse en serio "por nada que no fuera casarse y tener hijos, si quería ser normal, feliz, estar adaptada, ser femenina, tener un marido triunfador, unos hijos triunfadores y una vida sexual normal" (Friedan, 2017, p. 206).

Según Friedan (2017, pp. 205-206) "el nuevo sexismo que impregnaba la educación de las mujeres no se limitaba, sin embargo, a ninguna materia ni departamento académico en particular. Estaba implícito en todas las ciencias sociales [sobre todo en la pedagogía, la sociología, la antropología y la psicología]; pero más aún, pasó a formar parte de la propia educación [...] porque la educación era el objetivo principal de la nueva mística" (Friedan, 2017, p. 206). Según se planteaba, una educación igual a la de los hombres, desfeminizaba a las mujeres, las condenaba "a la frustración como amas de casa y madres o al celibato que imponía una carrera, a vivir sin orgasmos". De este modo, afirma Friedan, "el viejo propósito de la educación, el desarrollo de la inteligencia a través de un enérgico dominio de las principales disciplinas intelectuales, ya había caído en desgracia entre los especialistas en educación infantil (Friedan, 2017, p. 205-206).

Como corolario de todo esto, "cuando los educadores estadounidenses finalmente investigaron el derroche de nuestros recursos naturales en inteligencia creativa –afirma Friedan–, se dieron cuenta de que los Einstein, Schuwetzer, Roosevelt, Edison, Ford, Fermis y Frost perdidos eran mujeres. Del 40 por ciento más brillante de estudiantes estadounidenses que terminaron el instituto, solo la mitad ingresó en un *college*: de la mitad que no siguió, *los dos tercios eran chicas* (cursivas del original) (Friedan, 2017, p. 211).

Relata Friedan (2017) que el investigador James B. Conant recorrió el país para averiguar qué estaba pasando. Descubrió que había demasiados estudiantes, en su mayoría mujeres, entre quienes deberían haber estado estudiando física, álgebra avanzada, geometría analítica y cuatro años de idioma, pero llevaban estudios prácticos y fáciles sin ningún reto intelectual. "Tenían la inteligencia necesaria, un don especial que no dependía del sexo, pero también tenían la actitud sexista de que ese tipo de estudios 'no eran femeninos'" (Friedan, 2017: 211). Cuando alguna joven quería cursar asignaturas de las difíciles, un orientador pedagógico o algún profesor le aconsejaba no hacerlo, advirtiéndole que "eso era perder el tiempo" (cit. por Friedan, 2017, p.211). Y, –dice Friedan— la influencia de aquella orientación sexista era tal vez más insidiosa en secundaria, porque "muchas chicas que la sufrieron nunca llegaron a ir al *college*" (Friedan, 2017: 212).

Hay un planteamiento importante que se hace Friedan (2017, p. 223) a raíz de toda esa tendencia:

Cabría preguntarse: si una educación orientada al crecimiento de la mente humana debilita la feminidad, ¿debilitará una educación orientada a la feminidad el crecimiento de la mente?

Incluso cabría hacer una pregunta en términos freudianos: ¿Qué ocurre cuando el sexo se convierte, no solo en el ello para las mujeres, sino también en el ego y en el superego; cuando la educación, en lugar de desarrollar el yo, se centra en desarrollar las funciones sexuales? ¿Qué ocurre cuando la educación reconoce nueva autoridad a los "debería" femeninos —que ya cuentan con la autoridad de la tradición, los convencionalismos, los prejuicios y la opinión popular— en lugar de darles a las mujeres el poder del pensamiento crítico, la independencia y la autonomía para cuestionar la autoridad ciega, vieja o nueva? (Friedan, 2017, p. 223).

La progresiva igualdad obtenida por las mujeres en el siglo XX tampoco ha significado la eliminación de los prejuicios y las dificultades. En el campo de las ciencias, según señala Van den Eynde, "su porcentaje, en relación con las cifras totales, continúa siendo mínimo. Y esto sucede todavía en los países que se encuentran a la cabeza del desarrollo científico-técnico mundial. (Van den Eynde, 1994, p. 87). Y por otra parte, los prejuicios siguen vigentes hasta en los estratos más elevados. En 2005, el presidente de la universidad de Harvard afirmó, durante una conferencia que las mujeres tienen "una capacidad innata menor para las matemáticas y las ciencias" que los hombres y, según la nota de prensa, "atribuyó esta superioridad del sexo masculino a razones genéticas (*El mundo.es 2005*).

Costa Rica no fue ajena a ninguno de aquellos discursos sobre las mujeres y las carreras, pero durante las dos primeras décadas del siglo XIX, por razones históricas, ni se pensaba en las universidades. En 1814, a instancias del ayuntamiento de San José y con la contribución de los vecinos preocupados por la instrucción de sus hijos, se fundó la Casa de Enseñanza de Santo Tomás, escuela de primeras letras de finales de la Colonia. El padre Manuel Alvarado se encargó

de organizar el plan de estudios y, para dirigir convenientemente dicho centro, se hizo venir desde Nicaragua al Bachiller Rafael Francisco Osejo, especialista en Filosofía y Leyes. (Martínez, 2016, p.18).

En 1824, se confiere a esta Casa de Enseñanza la potestad de otorgar el título de Bachiller, con lo que a partir de entonces imparte cursos de índole preuniversitario. Posteriormente, en 1843, se funda la Universidad de Santo Tomás como primer centro de estudios superiores sobre la base académica y material de la Casa de Enseñanza del mismo nombre; inaugurada en 1844, todo ello bajo la administración de José María Alfaro y siendo el Dr. José María Castro Madriz Ministro de Relaciones Exteriores (Martínez, 2016, p.20). En la administración de don Juan Rafael Mora, mediante un Breve del Papa Pío IX se declara Pontificia a esta universidad (Martínez, 2016, p.21).

El plan de estudios comprendía dos áreas: Estudios Menores o Preliminares (enseñanza media o preuniversitaria), que integraba lengua castellana y latina, aritmética, geografía, geometría y filosofía; y los Estudios Mayores (universitarios) en enseñanza o estudio de derecho, teología y medicina. Otorgó los grados de Bachiller, Licenciado y Doctor en Filosofía, Derecho y Sagrados Cánones; Bachiller y Licenciado en Medicina y Licenciado en Geómetra "equivalente al de agrimensor o ingeniero topógrafo" (De la Cruz, p.38). En 1888, el Secretario de Estado Mauro Fernández hizo cerrar esta universidad, con la idea de reformar el sistema educativo articulándolo mediante un marco normativo que integrara y fortaleciera la educación primaria y secundaria (Martínez, 2016, p.23.).

No fue sino hasta 1941 cuando un nuevo centro de educación superior, la Universidad de Costa Rica, abrió sus puertas, durante el gobierno de Rafael Ángel Calderón Guardia. De acuerdo con su Ley Orgánica (aprobada en el Congreso de la República el 26 de agosto de 1940), en sus inicios la Universidad estaba conformada por "las Escuelas de Derecho, Farmacia, Agricultura, Pedagogía y Bellas Artes, que ya existían, y las de Ingeniería, Ciencias y Letras que se crearían cuando las circunstancias así lo permitieran" (Martínez, 2016, p.27)

Al cierre de la Casa de Enseñanza sobrevivió como escuela de educación superior, la de Derecho, bajo la dirección del Colegio de Abogados, y luego se dispuso que en su reemplazo se crearan las escuelas superiores profesionales o Facultades de Derecho y Notariado, Ingeniería y Medicina. Esta última se transformó, en 1895, en la Facultad de Medicina y Farmacia. En 1897 se fundó la Escuela de Farmacia, vinculada a la Facultad (De la Cruz, 2003, p. 40). Obviamente en ninguno de estos planes se contemplaba que asistieran mujeres, puesto que para matricularse en las facultades tanto entonces como ahora, se exigía el bachillerato.

Interesa destacar que según Bernal Martínez (2016, p. 24) la modalidad de educación mixta en primaria se estableció desde 1890, con la escuela de Desamparados. Para 1894 "ya existían en el país 24 escuelas mixtas y para 1901 había un total de 56" (Martínez, 2016, p.24). Pero no fue sino a partir de 1905 cuando se inició la educación mixta en secundaria. La Municipalidad de Heredia pide a don Roberto Brenes Mesén que dirija el Liceo San Agustín, de esa ciudad, lo cual él acepta y donde imparte además lecciones de castellano, y le devuelve a la institución su antiguo nombre: Liceo de Heredia. En el cuerpo docente contratado por Brenes Mesén figuraba el profesor José Ma. Orozco Cazorla, que se acababa de graduar en Chile (Dengo, 2003, p.44).

De acuerdo con María Eugenia Dengo (2003, p.45) una semana antes de que se iniciara el curso lectivo de 1907 el profesor Orozco sugiere hacer la prueba de establecer la educación mixta, cosa que, si bien no era extraña en primaria, resultaba inaceptable para la segunda enseñanza. Según el relato de don Marco Tulio, que vivió aquellos hechos como estudiante, don Roberto acogió de inmediato la idea y le pidió que le buscara las alumnas sin pérdida de tiempo. El profesor Orozco se puso a la tarea y cuaderno en mano, visitó aquellas familias donde hubiese alguna joven con la primaria completa, "para hacerles ver la conveniencia e importancia de ingresar a la segunda enseñanza y poder llegar a ser bachilleres" (cit. por Dengo, 2003, p.45). Este momento supone un paso decisivo en la educación femenina porque significa la posibilidad de acceso a las Facultades.

Orozco regresó con 7 nombres inscritos, pero la timorata y conservadora sociedad herediana se manifestó muy disconforme con aquella decisión. La iniciativa fue objetada en debates y publicaciones en los periódicos locales, la mayoría en el periódico *Orden Social*, dirigido por el sacerdote Rosendo Valenciano, cura de la ciudad y adalid de la campaña. El Secretario del Liceo y profesor de Cívica, Luis Felipe González Flores, tuvo que salir a la prensa a explicar y defender el proyecto (cit. por Dengo, 2003, pp.45, 46).

La discusión y los debates por los periódicos se mantuvieron por meses. Y se pusieron peor cuando en ese mismo periodo lectivo (Molina, 2001, p.219) el Profesor Orozco, que impartía Botánica y Zoología, introdujo el tema de la evolución de las especies. Los padres empezaron a retirar a los alumnos, que de 70 quedaron en 8; el profesor fue víctima de cuatro intentos de asesinato, y logró evadir un ataque con látigo disparando un tiro al aire por el que su agresor huyó, pero lo acusó por homicidio frustrado y se tramitó una sumaria ante el Juez Penal. En su favor suscribieron un memorial las mejores personas de la ciudad, y al final hubo sobreseimiento definitivo (cit. por Dengo, 2003, pp.46, 47).

En cuanto al director del colegio, Brenes Mesén, fue hostilizado de tal modo que "ningún establecimiento comercial o de venta de verduras y alimentos quería suministrárselos; fueron los vecinos y los alumnos los que se encargaron de comprarle todo lo que necesitaba". Por otra parte, y "ante la avalancha de cargos injustos y rumores infundados contra el Liceo de Heredia y contra el profesor Roberto Brenes Mesén, éste pidió que se levantara una información *ad perpetuam* en el Juzgado Civil, que fue tramitada y se recibieron docenas de testimonios. Nada pudieron probar". (cit. por Dengo, 2003, p.47).

Finalizando el periodo lectivo de 1908, venció el contrato firmado entre la municipalidad de Heredia y don Roberto Brenes Mesén, y en 1909 se nombra a Carlos Gagini en la dirección del Liceo de Heredia, mientras que Brenes Mesén es designado Subsecretario de Instrucción Pública (Molina, 2001, p.223).

A pesar de todas estas trabas, a fin de cuentas, la iniciativa de educación mixta en el Liceo de Heredia concluyó en el año 1911 con la graduación de tres mujeres: María Esther y María Julia González Flores, y Felícitas (Lita) Chaverri Matamoros (cit. por Dengo 2003, p.47). La primera de ellas pronto contrajo matrimonio y no siguió adelante, la segunda se graduó de maestra normalista y Lita se trasladó a San José con la aspiración de continuar estudios superiores en la Escuela de Farmacia. Llegó a convertirse en la primera y única mujer que, a los 17 años, con su título de bachiller en mano, solicitó al gobierno permiso para ingresar en aquella Escuela (Sánchez, 2015, p.2).

La Junta de gobierno de la época quedó perpleja. No había reglamento alguno que autorizara el ingreso de mujeres, pero tampoco había reglamento que lo negara, porque no se esperaba que ninguna mujer lo hiciera. Entonces la Junta convocó a Asamblea General a fin de discutir el asunto, y tras la discusión, acordó aceptarla (Instituto Nacional de la Mujer [INAMU], s.f.). Este fue un suceso sorprendente. Lita obtuvo la Licenciatura en 1915, con notas brillantes, dejando asombrado al tribunal examinador. Tenía 21 años y a partir de entonces ejerció su carrera, con lo cual se convirtió en la primera costarricense en obtener un título universitario, abriendo para otras el camino a los estudios superiores (Sánchez, 2015, p.2).

En 1914 el Liceo de Heredia se convirtió en la Escuela Normal de Heredia, también mixta, pero ya sin bachillerato, de modo que solo en el periodo comprendido entre 1907 y 1914, las mujeres pudieron obtener el bachillerato y acceder a estudios superiores.

Graduada de bachiller en el Liceo de Costa Rica, como se ha señalado en un apartado anterior (Educar para la maternidad), Ángela Acuña decidió inscribirse en la Escuela de Derecho. Según describe Calvo (1989):

La inscripción de Ángela en la Escuela de Derecho es anunciada y comentada en los periódicos del país; *El Noticiero* del 5 de marzo de 1913, día en que se matriculó, la divulga bajo el título "La mujer en el foro", considerándola como la segunda vez que se rompe la costumbre; la primera lo fue cuando se inscribió un sacerdote, el padre Volio, cuya presencia en las aulas de la Escuela fue casi tan inusitada como la de una mujer. (Calvo, 1989, p. 70).

En 1916, a punto de obtener el Bachillerato en Leyes, y puesto que no había en el país precedentes de mujeres ejerciendo el Derecho, presentó, ante el Congreso Constitucional de la República, la primera solicitud para aclarar la situación de las mujeres en ese campo y pedir que se modificara uno de los artículos del Código Civil, a fin de que las abogadas pudiesen ser testigos instrumentales y testamentarias (Calvo, 1989, p. 79). Su petición venía además avalada por un gran número de legisladores y ciudadanos ilustres del país, entre los cuales se contaban Cleto

González Víquez, Fabio Baudrit, Luis Dávila, José Astúa Aguilar, y Blas Prieto (Calvo, 1989, p. 80).

La Comisión emitió su dictamen en la sesión del 23 de mayo. En ella se autorizaba a las mujeres a ejercer la carrera de Derecho y a ser testigos instrumentales, pero no a ejercer el Notariado por carecer ellas de los derechos de ciudadanía (Calvo, 1989, p. 80), precisamente aquellos a cuya obtención Ángela iba a dedicar todos sus esfuerzos futuros.

La graduación universitaria de Lita Chaverri y Ángela Acuña es el capítulo fundador de la educación superior femenina del país. La lentitud del proceso, las reticencias iniciales, ponen en evidencia el modo en que el acceso de las mujeres a las carreras universitarias constituía una novedad ajena a los ideales de feminidad que venían heredándose al menos desde el siglo XIX.

En la actualidad, ya no hay obstáculos del tipo de los que sufrieron las pioneras, pero se presentan formas sutiles de desmotivación. Hoy se ha observado que las jóvenes más brillantes creen que tienen que ser perfectas en todo, no solo en lo intelectual. La cultura impone que las mujeres sean "delgadas, guapas y populares". Esta idea de perfeccionamiento hace que "no se fijen objetivos razonables para sí mismas y que se esfuercen en tener éxito a niveles cada vez más altos". Una vez logrados suelen atribuir su éxito "a factores distintos a sus propios esfuerzos y ven su imagen exterior de persona brillante y exitosa como algo inmerecido o accidental [...]. Resumiendo, –dicen Ellis y Willinsky (1999, p.71)– parece que los jóvenes brillantes atribuyen sus logros a sus propios esfuerzos, mientras que las jóvenes los atribuyen a fuerzas externas y no a sí mismas" (Ellis y Willinsky, 1999, p.71).

Ese fenómeno es lo que Pauline R. Clance y Suzanne A. Imes (Clance y Imes, 1978), denominaron "síndrome del impostor" (Impostor Phenomenon), refiriéndose a la cantidad importante de mujeres exitosas que tienden a creer que no son inteligentes, y que las otras personas las sobreestiman. Todo esto significa que sigue habiendo una enorme presión social sobre los roles sexuales, y aunque hoy día adoptan formas menos explícitas, incluso las propias mujeres los asumen en la forma de un desempeño diferenciado por sexo, que las llevan a seleccionar carreras catalogadas como "femeninas", tal y como se verá en el Marco Referencial.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

Tipo de investigación

La presente investigación se centra en la descripción sistemática cualitativa, que desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada o TF, implica la exploración creativa y comprensión crítica de un fenómeno social (Lúquez y Fernández, 2016). Dicha propuesta metodológica se fundamenta en el interaccionismo simbólico. Este supone que es factible describir una realidad social determinada a partir de patrones de interacción humana, basados en los significados lingüísticos que permiten comprender lo que las personas interactuantes observan como su realidad social. Aumenta así la posibilidad de "generar conocimientos comprensibles capaces de suministrar una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002, p.22).

La teoría fundamentada (TF) fue desarrollada originalmente por Glaser y Strauss en el año de 1967, y a partir de ella se han planteado diferentes enfoques en relación al modelo de actividad investigativa adoptado, que para Glaser tiene un carácter espontáneo e inductivo, mientras que para Strauss es más bien riguroso y deductivo. Sin embargo, hay consenso en considerar que ambos enfoques coinciden en la importancia de ajustarse al proceso técnico metodológico planteado por la TF para desarrollar teoría basada en información sistemáticamente colectada y analizada (Lúquez y Fernández, 2016, p.104), o validar la teoría existente a partir de los hallazgos (Hernández S. *et al*, 2014, p. 422).

Tendencias posteriores incorporan por su parte otros elementos vinculables al fenómeno de estudio. Entre ellos destacan: la interacción analítica desde del sistema de creencias y valores de la persona investigadora –según la tendencia constructivista de Kathy Charmaz, 2000–; y la influencia directa e indirecta de variables ideológicas contextuales y/o circunstanciales sobre el fenómeno investigado que ponen en evidencia "variaciones, diferencias y silencios" significativos para el análisis de la información –según la tendencia posmodernista de análisis situacional propuesto por Adele Clarke– (Hernández, Herrera, Martínez, Páez y Páez, 2011).

No obstante, en términos generales, podemos afirmar que la metodología planteada por la TF siempre implicará un procedimiento de recolección, codificación, interpretación y categorización de datos, con el propósito de descubrir conceptos y relaciones, organizando o sistematizando los hallazgos dentro de un esquema teórico explicativo del fenómeno estudiado. Según exponen Strauss y Corbin (2002, p.21.) las fuentes de información de la TF pueden derivar de entrevistas, observaciones de la realidad, material audiovisual y documental, así como datos cuantificados con otros propósitos como los obtenidos mediante censos; es decir, toda información que posibilite identificar u obtener detalles complejos de algunos fenómenos sociales, incluyendo "sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales".

Contexto de la investigación y descripción de la comunidad en la que se realizará el estudio

Contexto de la investigación

El análisis de codificación documental se inició a partir de: a) Antecedentes históricos más influyentes en el discurso pedagógico moderno occidental relacionados con la perspectiva de género desde el humanismo al siglo XXI. b) Textos de principales exponentes en el discurso pedagógico moderno en occidente desde el humanismo al siglo XXI en relación a la perspectiva de género. b) Instrumentos jurídicos internacionales y nacionales sobre equidad de género y educación. c) Plan de estudios de la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC) en relación a la perspectiva de género como eje transversal, de acuerdo con las políticas de la Plataforma para la Acción de Beijing y la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer.

Condiciones de la institución (materiales y humanas)

La Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente, se fundó en 1993 a partir del Instituto Pedagógico de Religión, que era el centro de educación superior dedicado a la formación de docentes de educación religiosa. Constituye una institución de educación universitaria oficial de la Conferencia Episcopal de Costa Rica, y su nombre hace honor al

primer Obispo de Costa Rica, impulsor de la formación de los Sacerdotes y fundador en 1863 del primer Seminario costarricense. (Bogantes, 2010, p.16). Su lema reza "Veritatem Quaerentes in Charitate Christi" (Buscadores de la verdad en la Caridad de Cristo), posicionándose con el eslogan "Mejores personas, mejores profesionales". Y en su marco institucional se autodefine como una "comunidad académica que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural, mediante la investigación, la enseñanza y los servicios que ofrece a la sociedad costarricense". (Universidad Católica de Costa Rica, 2005, Pp.8 y 9)

Actualmente la Universidad imparte carreras acreditadas por SINAES en las áreas de Administración de Empresas, Ciencias Teológicas, Derecho, Educación Especial, Enseñanza del Inglés, Educación Física, Educación Religiosa, Ingeniería en Sistemas, Profesorados, Psicología y Orientación Educativa. Con estudios de posgrado en las modalidades de Maestría Profesional en Cuidados Paliativos, Maestría en Psicoterapia de la Familia, Maestría en Psicología del Trabajo y las Organizaciones, Maestría Profesional en Psicología Educativa, Maestría Multidisciplinaria en Gerontología Psicosocial, y Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Costa Rica, 2019)

La carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (DCEUC), fue presentada y aprobada por el CONESUP en el año 2005; orientada a la formación de profesionales que define como "investigadores orgánicos para el sistema educativo", y dirigida a aquellas personas con formación universitaria con grado de licenciatura en carreras de educación o áreas afines. (Universidad Católica de Costa Rica, 2005, P.5). El origen de este curso, su práctica metodológica y perfil profesional está contenido en el Plan de Estudios del Doctorado en Educación de la Universidad Anselmo Llorente y Lafuente, en tanto ahí se declara un especial interés en "la dignidad del ser humano" y su "desarrollo integral", con el "paradigma humanista" como referente y una visión holista cristiana de la persona humana y sus circunstancias. En esta línea tres son los rasgos que definen el perfil profesional de la carrera especialidad, cientificidad y profesionalidad en la intervención de problemáticas educativas y las transformaciones curriculares que demanda el sistema educativo en todos sus niveles. (Universidad Católica de Costa Rica, 2005, P.12).

La gestión académica y administrativa de la carrera está a cargo de la Dirección del Programa Doctoral de la Universidad Católica, puesto que ocupa y desempeña el profesor Dr. Nelson Zárate Arguedas desde el año 2006 y hasta la fecha desempeña. En este momento el Programa de Doctorado trabaja en la actualización curricular de las carreras bajo su tutela, por lo que se espera que este trabajo de investigación favorezca el acercamiento con elementos teórico-conceptuales que permitan visualizar, integrar y operativizar la teoría de género en las experiencias de aprendizaje de la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Costa Rica, Anselmo Llorente y La Fuente.

Unidades de observación

Las unidades de observación están constituidas por fuentes documentales directas o primarias: por una parte el libro de texto *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (Abbagnano y Visalberghi, 1992), utilizado como texto principal del curso nivelatorio "Historia Universal de la Educación" de la carrera de DCEUC; y por otra parte Plan de estudio y fuentes documentales incluidas en la malla curricular de la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC).

Categorías, subcategorías y códigos iniciales de análisis

CATEGORÍA DE ANÁLISIS 1	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS 1.1.	CÓDIGOS O RASGOS CONCEPTUALES
Discurso educativo en función del género en el texto básico del curso nivelatorio "Historia Universal de la Educación" de la DCEUC.	La mujer y la educación en <i>La historia de la</i> pedagogía de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (Abbagnano y Visalberghi, 1992)	 ✓ Androcentrismo ✓ Estereotipos de género ✓ Misoginia ✓ Dicotomía sexual o pensamiento binario machista ✓ Tratamientos asimétricos ✓ Doble parámetro o doble estándar ✓ Sobregeneralización ✓ Sobreespecificidad ✓ Familismo ✓ Discurso de club

Nota sobre 1° categoría de análisis: La categoría 1 constituye un apartado específico en esta investigación, dentro del cual se plantea el desarrollo de la perspectiva de género en la educación para una ciudadanía inclusiva, enfocado en los principales aspectos ideológicos en torno al acceso de hombres y mujeres a la educación en general y fundamentalmente a la historia de la pedagogía desde un texto que ha sido referente ampliamente difundido.

- Los conceptos que aquí se mencionan como códigos o rasgos conceptuales surgen del Marco Referencial y han sido aplicados para el estudio crítico del texto "Historia Universal de la Educación" (Abbagnano y Visalberghi, 1992)
- El análisis realizado constituye la motivación y fundamento para incorporar en este estudio un Marco Histórico.

CATEGORÍA DE	SUBCATEGORÍAS DE	CÓDIGOS O RASGOS
ANÁLISIS 2	ANÁLISIS 2.1.	CONCEPTUALES
Realidad curricular desde la perspectiva de género en la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (DCEUC)	Incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC).	 ✓ Transversalidad de la perspectiva de género ✓ Equidad de género ✓ Lenguaje inclusivo

Nota sobre 2° categoría de análisis: En esta categoría códigos como lenguaje inclusivo, equidad, y transversalidad de la perspectiva de género serán analizados a partir del lenguaje explicito e implícito en el Plan de Estudios; además se considerará el volumen de autorías bibliográficas disgregadas por sexo que se considera dentro de la bibliografía básica para el desarrollo de los cursos de la malla curricular en la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (DCEUC).

Los conceptos que aquí se mencionan como códigos o rasgos conceptuales surgen del Marco Referencial.

Las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recolección de los datos

La estrategia metodológica consiste en un proceso de análisis creativo, circular, progresivo y no lineal, que puede integrar interrelaciones de datos cualitativos e incluso cuantitativos para describir el fenómeno de estudio a partir de: a) registro de los relatos brindados por fuentes documentales; b) organización conceptual de acuerdo con la teoría de género en las dimensiones explícita o implícitamente manifestadas de conformidad con los conceptos o rasgos conceptuales derivados del Marco Referencial; y c) construcción de una matriz o esquema explicativo que sistematice los resultados.

Explicación de las técnicas e instrumentos (proceso de aplicación), estrategias de análisis de los datos y valoración de resultados

El método de análisis propone un escrutinio minucioso (crítico y comparativo) de la información documental para el proceso de sistematización y comprobación teórica, a partir de las siguientes herramientas estratégicas:

- a. Formulación de categorías, subcategorías y códigos de análisis según se expone líneas atrás. Esto no excluye la posibilidad de plantear preguntas y respuestas provisionales, que eventualmente conduzcan a la inclusión (o incluso replanteamiento) de nuevas categorías, subcategorías y códigos de análisis.
- **b.** Análisis género sensitivo de palabras, frases y expresiones; incluyendo aquellas que resulten teóricamente relevantes durante el muestreo documental de los textos seleccionados para este estudio, así como posibles sesgos u omisiones reconocibles desde la perspectiva de género.
- c. Elaboración de memorandos (notas para codificación de cuestiones teóricas, reflexivas y operacionales) y diagramas matrices y mapas (conceptuales y/o relacionales).
- d. La estrategia de análisis para los hallazgos y la elaboración de afirmaciones, supone un proceso constante de codificación de datos documentales y experienciales que faciliten la sistematización de los resultados, mediante:
 - Codificación abierta: formulación categorías y subcategorías conceptuales derivadas de los datos que representan, o que surgen a partir de reflexiones, narraciones, conceptos o cualquier otro elemento valorado, que son coincidentes y directamente vinculables con el asunto sujeto a estudio;
 - Codificación axial: determinación de vínculos o relaciones que puedan establecerse entre categorías de análisis;
 - 3. <u>Codificación selectiva</u>: reorganización, reelaboración, incorporación o integración de las categorías y códigos en torno a rasgos teórico-conceptuales que se presentan como puntos de saturación teórica. La saturación teórica surge cuando la categoría de análisis no arroje

datos nuevos o relevantes para la investigación, y se agote la posibilidad de establecer relaciones o vínculos conceptuales entre códigos y/o categorías.

Para seleccionar la información (hallazgos o tendencias y/o singularidades relevantes) se tomaron aspectos tales como coincidencias, omisiones o aspectos invisibilizados de acuerdo con la perspectiva de género, que fueron detectados e individualizados en unidades de análisis. En este sentido la unidad de análisis puede consistir en palabras, frases, conceptos y/o expresiones idiomáticas contenidas en las fuentes documentales de estudio. La organización conceptual girará en torno a la perspectiva de género y en relación al caso de estudio en particular.

La identificación de hallazgos y de singularidades a partir del proceso de codificación de datos recabados en las unidades de análisis se realizó por el método de triangulación. En este sentido, se consideraron como "singularidad" aquellos elementos o unidades de análisis que si bien no marcan una tendencia sí son relevantes en relación al Marco Referencial del estudio, aquí tenemos representadas las "variaciones, diferencias y silencios" que resultan significantes para el análisis de la información (según se expuso antes respecto de la tendencia posmodernista de análisis situacional). Por otra parte, se consideró "hallazgo" cuando la coincidencia o tendencia en el análisis es total en relación a los conceptos codificados para la categoría de análisis, con un margen de coincidencia de al menos 80% considerado para delimitar la saturación teórica; considérese que para este estudio la saturación teórica fue del 100%, es decir que se completó en su totalidad la relación entre unidades de análisis y respecto del fundamento teórico de la perspectiva de género.

CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de dos unidades de observación sometidas ambas al análisis desde la perspectiva de género expuesta en el Marco Referencial de este trabajo; éstas son: **a**) el libro de texto *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (Abbagnano y Visalberghi, 1992), utilizado como texto principal del curso nivelatorio "Historia Universal de la Educación" de la carrera de DCEUC; y **b**) Plan de estudio y fuentes documentales relativas a la malla curricular de la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC).

Se trata de dos unidades de observación analizadas en momentos distintos de la investigación. Según se expone en el Planteamiento del problema de investigación, tenemos que las unidades de análisis del texto de Abbagnano y Visalberghi refieren al contenido de la información que brinda con carácter de universal, y dado que el propósito del curso nivelatorio según su Plan de Estudios, se orienta a "investigar la evolución histórica de las diferentes corrientes pedagógicas y paradigmas educativos que han influenciado mundialmente la educación, con el fin que los estudiantes establezcan relaciones y analicen la influencia de ellas en el quehacer educativo nacional" (Universidad Católica, 2005, p. 240).

Por otra parte, el Plan de estudio y fuentes documentales relativas a la malla curricular del DCEUC, fue sometido también a observación desde la perspectiva de género, pero tomando en consideración dos líneas de estudio: **a)** uso del lenguaje y **b)** autoría de textos bibliográficos desagregados por sexo.

De estas dos unidades de observación resultaron las unidades de análisis que se mostrarán en este capítulo según se explica a continuación:

a) Los datos recabados constituyen las unidades de análisis y consisten en palabras, frases y/o expresiones que han sido clasificadas de acuerdo con códigos o rasgos conceptuales establecidos durante el proceso de codificación abierta para cada categoría y subcategoría de análisis a partir de las precisiones teóricas realizadas en el Marco Referencial, según se adelantó

antes. Y **b**) equidad de género a partir de la determinación de autoría de textos que integran la bibliografía de apoyo para los diferentes cursos del Programa. Tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla para ambas unidades de observación:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CÓDIGOS O RASGOS CONCEPTUALES
Categoría 1. Discurso educativo en función del género en el texto básico del curso nivelatorio "Historia Universal de la Educación" de la DCEUC.	Sub categoría 1.1: La mujer y la educación en <i>La historia de la pedagogía</i> de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (Abbagnano y Visalberghi, 1992)	 ✓ Androcentrismo ✓ Estereotipos de género ✓ Misoginia ✓ Dicotomía sexual o pensamiento binario machista ✓ Tratamientos asimétricos ✓ Doble parámetro o doble estándar ✓ Sobregeneralización ✓ Sobreespecificidad ✓ Familismo ✓ Discurso de club
Categoría 2. Realidad curricular desde la perspectiva de género en la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (DCEUC)	Sub categoría 2.1: Incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC).	 ✓ Transversalidad de la perspectiva de género ✓ Equidad de género ✓ Lenguaje inclusivo

Las unidades de análisis fueron organizadas mediante codificación axial, determinando vínculos y relaciones conceptuales determinadas a partir de su coincidencia con los códigos o rasgos conceptuales propuestos para este estudio.

Los resultados se presentan como hallazgos según las unidades de análisis exhiban más de una coincidencia con el código o rasgo conceptual. Tal es el caso de palabras o expresiones invariables en género, fueron agrupadas bajo el mismo código o rasgos conceptual cuando su enunciado exhibía un significado vinculable: Véase, por ejemplo que en la unidad de observación Plan de Estudios del DCEUC, para la palabra invariable *estudiante/s*, se incluyen todas aquellas precedidas de los artículos determinados, indeterminados y contracciones proposicionales *el, un, los, del, al,* así como de palabras compuestas como *estudiante-investigador*; para todos estos casos el código conceptual es: *androcentrismo*, en cuanto todas refieren al uso genérico del masculino, cuestionado desde los estudios de género por considerarse que con frecuencia a) proyecta fundamentalmente la imagen de un sujeto masculino; b) produce ocultamiento o invisibilización de las mujeres, c) genera ambigüedad al resultar difícil en algunos contextos saber si las mujeres

están incluidas o no; y **d**) distorsiona la realidad al sugerir que ellas están presentes en contextos en que no lo están . El invariable *estudiante*, se planteó como hallazgo dada la tendencia en su uso a lo largo del texto analizado, evidenciada por el volumen de coincidencias encontradas en torno a esa palabra (unidad de análisis). En la matriz correspondiente para cada unidad de estudio se incluyó una propuesta de redacción inclusiva siguiendo las Orientaciones de las Naciones Unidas para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español (ONU, 2019a), a partir de la *Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género* (ONU, 2019b).

Cuando la unidad de análisis se presentó como un fenómeno aislado, los resultados fueron considerados como singularidades, pero dado que de acuerdo con la codificación conceptual resultó relevante desde la perspectiva de género, se incorporó a los resultados mediante la formulación de afirmaciones, dada su importancia para esta investigación. Tal es el caso del texto *La historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.274). En este texto los autores exponen que "Rousseau reconoce a la mujer dotes de intuición y sensibilidad mayores que las del otro sexo. Pero precisamente por ello limita *un tanto* [el subrayado es mío] la educación femenina, quizá por reacción a las mujeres de mundo, con aires de intelectuales, tan abundantes en su siglo". Luego afirman sin más explicación que "de esta forma, Rousseau pretende salvaguardar el tipo de relación que la naturaleza ha instituido entre los dos sexos", y "promover la constitución de una familia donde reine, en perpetuidad, la más afectuosa armonía" (Abbagnano y Visalberghi,1992, p.274). Esta es una singularidad que se clasificó bajo dos códigos: *sexismo* y *rol de género*. La discusión teórica se incluye en la matriz respectiva.

Otra singularidad de los resultados, aplicada al lenguaje, atiende al código *lenguaje inclusivo*, con aquellas unidades de estudio que fueron contextualizadas dentro de la unidad de análisis (Plan de Estudios del DCEUC) en la que se pueden observar algunos esfuerzos de visibilización de las mujeres mediante el uso de desdoblamiento: *las y los estudiantes, niños y niñas*, para lo que en la matriz se incluyen algunas notas u observaciones teóricas. Cosa diferente es el empleo de *mediadora, profesora*, cuyo género gramatical solo puede referirse a sujetos femeninos, lo que en este caso señala el sexo de quienes cumplieron esas funciones pedagógicas. Existe una tendencia a anteponer la palabra persona para referirse a profesionales de ambos sexos

de un modo inclusivo, por ejemplo: persona docente, persona estudiante; no obstante esta propuuesta, si bien inclusiva, tiene los mismos efectos que el desdoblamiento en términos de claridad derivada de la precisión o economía del lenguaje.

Por último, interesa destacar que las relaciones porcentuales utilizadas en el análisis de resultados no derivan de un análisis cuantitativo ni tienen el propósito generalizador de este tipo de estudio; sino que únicamente se incluyen con el fin de evidenciar las desproporciones entre categoría de análisis.

Análisis y resultados

De acuerdo con lo expuesto antes, y a partir de las Matrices de análisis contenidas en Anexos, se incluyen los resultados del estudio, relación teórica, y propuestas inclusivas cuando la unidad de estudio y la muestra lo permite.

A continuación se presenta la Primera Categoría de análisis, precedida por la subcategoría respectiva y los códigos o rasgos conceptuales correspondientes, así como una breve descripción de la categoría. Como se observará existe una secuencia en la que se plantea una afirmación o hallazgo obtenido de la unidad de observación, luego se brindan ejemplos o muestras que justifican la afirmación o el hallazgo, el / los códigos o rasgos conceptuales que le correspondan y la respectiva teoría o discusión, en la que de acuerdo con la teoría del marco referencial se explica por qué las afirmaciones o los hallazgos se consideran de interés para la investigación. Algunos resultados, por su singularidad se plantean como afirmaciones. Interesa considerar que esta primera categoría de análisis fue la que motivó la propuesta de tesis, y por tanto en el marco referencial se han incluido a manera de fichas teóricas, elementos históricos no considerados en el texto de Abbagnano y Visalbergui (1992) y que tienen el propósito de visibilizar parte de la historia de las mujeres en la educación como sujetos protagonistas y como destinatarias de los modelos educativos hasta la modernidad. Por ello a continuación se plantean los aspectos más representativos del texto analizado de acuerdo con los códigos o rasgos conceptuales establecidos para este estudio.

Categoría 1.

Discurso educativo en función del género

en el texto básico del curso nivelatorio "Historia Universal de la Educación" de la DCEUC.

Sub categoría 1.1:

La mujer y la educación en La historia de la pedagogía

de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (Abbagnano y Visalberghi, 1992)

Códigos o rasgos conceptuales: *estereotipo*, *sexismo*, *roles de género*, *androcentrismo*, *doble parámetro*, *dicotomía sexual*, *sobregeneralización*, *sobreespecificidad*, *tratamientos asimétricos*.

Resumen de la categoría: Esta unidad de observación está constituidas por fuente documental directa o primaria: el libro de texto *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (Abbagnano y Visalberghi, 1992), utilizado como texto principal del curso nivelatorio "Historia Universal de la Educación" de la carrera de DCEUC.

Sobre la mujer y la educación en el texto *La historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (1992)

- 1) Hallazgo: En su desarrollo, el texto de Abbagnano y Visalberghi no recoge, no rescata, ni representa la historia de las mujeres en la pedagogía, ni siquiera porque el libro se titula "Historia de la pedagogía".
- ✓ <u>1º Ejemplo o muestra de la afirmación 1</u>: "Historia de la pedagogía".

Código o rasgo conceptual: androcentrismo

<u>Teoría o discusión</u>: El título del libro distorsiona la realidad, anuncia un estudio exhaustivo, sin embargo se refiere fundamentalmente a hombres autores y destinatarios de la pedagogía. Sólo en el índice se pueden constatar títulos y subtítulos referidos a nombres de personas que ha influido en la historia de la pedagogía, de las 146 personas que ahí se mencionan 5 nombres corresponden a mujeres y 141 corresponden a hombres; este índice está dividido en cuatro partes, cada una con diferentes secciones y en ellas apartados, veamos:



La primera parte está compuesta por IX secciones temáticas y éstas a la vez por enumeración una apartados con contenidos específicos sobre esas temáticas. Denominada "PRIMERA PARTE LA **CULTURA** Y LA **EDUCACIÓN** EN LA ANTIGÜEDAD", en ella

destacan tres secciones dedicadas por completo al pensamiento de varones: Sócrates (V), Platón (VI) y a Aristóteles (VII). Además, a lo largo de sus IX secciones los autores desarrollan contenidos específicos, entre los títulos destacan otros nombres de pensadores hombres: Hesíodo y Píndaro, Mileto, Heráclito, Pitágoras, Empédocles y Anaxágoras, Jenofonte e Isócrates, Quintiliano y Plutarco. No obstante, cabe señalar que en la primera sección se dedica un renglón a Safo. [14 nombres de pensadores en los títulos y subtítulos que integran esta primera parte]

La segunda parte, denominada "SEGUNDA PARTE DEL TRIUNFO DEL CRISTIANISMO A LA CRISIS DE LA ESCOLÁSTICA", también está compuesta por IX secciones temáticas en las que destaca la vida y obra de tres pensadores: San Agustín (II), y en los títulos de los apartados que contenidos específicos sobre cada sección temática detacan los nombres de Juan Escoto Erigena, San Anselmo, Abelardo, Chartres, Averroes, Maimónides, San Buenaventura, San Alberto Magno, Santo Tomás, Rogerio Bacon, Duns Escoto, y Guillermo de Occam consignados. [12 nombres de pensadores en los títulos y subtítulos que integran esta segunda parte]

La Tercera parte está toda dedicada a autores específicos. La denominan "TERCERA PARTE DEL RENACIMIENTO A KANT". Está compuesta por XVII secciones, 5 de ellas dedicadas a la vida y obra de los siguientes pensadores: Descartes, John Locke, Giambattista Vico, Rousseau e Immanuel Kant. Otros nombres de hombres pensadores destacan en los títulos de los

apartados siguientes: León Battista Alberti, Baldesar Castiglione, Guarino da Verona, Vittorino da Feltre, Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro, Rabelais y Montaigne, Nicolás de Cusa, Marsilio Ficino, Pico della Mirandola, Pomponazzi, Maquiavelo, Guicciardini y Botero, Leonardo da Vinci, Lutero, Zuinglio y Calvino, Sturm y Trotzendorf, Telesio, Bruno [Giordano], Campanella, Galileo, Bacon; Ratke [Wolfgang], Alsted [Juan Enrique] y Andrea [Juan Valentin]; Comenio, Blas Pascal, Bossuet, Fénelon, Tomás Hobbes, Spinoza, Leibniz [Godofredo], George Berkeley, Hume [David], Giambattista Vico, Adam Smith; Bayle [Pedro], Fontenelle[Bernardo de], Maupertuis[Pedro de]; Voltaire y Montesquieu; y Condorcet. [51 nombres de pensadores en los títulos y subtítulos que integran esta tercera parte]

La última parte denominada "CUARTA PARTE LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA" está conformada por XVIII Secciones, dos de ellas llevan nombres de pedagogos: Giovanni Enrico Pestalozzi y John Dewey, y una está dedicada por completo a Marx.

NOTA: En esta Cuarta Parte dos apartados en secciones diferentes están dedicados a mujeres, uno titulado "Albertine Necker de Saussure y la 'educación progresiva", y el otro denominado "La "pedagogía científica": María Montessori"; también incluye un apartado dedicado a dos personas que trabajaron individualmente con "la enseñanza individualizada de mayor difusión en los Estados Unidos" (Abbagnano y Visalbergi, p.446): "Carleton Washburne y Helen Parkhurst" (el primero es autor del "sistema de Winnetka" y la segunda autora del "plan de Dalton"). Interesa destacar como otra muestra del tratamiento asimétrico, que cuando los autores tratan sobre la obra de Helen ni siquiera indican su fecha de nacimiento y muerte, lo que sí hacen con todos los demás.

En lo que respecta al resto de los apartados, sólo se mencionan nombres de varones pensadores, aún y cuando en el desarrollo de texto se menciona que dos de ellos trabajaron o publicaron en coautoría con sus esposas pedagogas.

NOTA: se trata de los matrimonios de Galina Stajievna Salko con Anton Makarenko, y de Élise Virginie Lagier-Bruno (también conocida como Élise Freinet) y Célestin Freinet. A estas mujeres solo se las menciona no por su nombre sino por su relación de afinidad, es decir como esposas de estos pensadores, adviértase además que al hacer esta referencia ellos utilizan la expresión "su mujer" lo cual hace aún más grave el tratamiento asimétrico:

 "Célestin Freinet (nacido en 1897) y sus colaboradores, entre los cuales figura en primer término su mujer, Elise Freinet." (Abbagnano y Visalbergi, p.466) Refiriéndose a Makarenko, escriben los autores que: "En otro volumen, escrito en colaboración con su mujer y titulado Libro para los padres,..." (Abbagnano y Visalbergi, p.469). Los subrayados no son del original.

Ver sobre esta nota la Afirmación o hallazgo 7.

Hechas las aclaraciones anteriores, de seguido se enlistan nombres de pensadores o pedagogos varones mencionados en los títulos de estos apartados y cuya obra se presenta en el contenido respectivo: Herder y Humboldt; Wolfgang Goethe, Friedrich Schiller, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Gregoire Girard, Friedrich Fröbel, Arthur Schopenhauer, Johann Friedrich Herbart, Kierkegaard, Carlos Marx, Cuoco y Romagnosi, Galluppi, Rosmini, Gioberti, Mazzini, Ferrante Aporti, Lambruschini, Gino Capponi, Comte, John Stuart Mill, C. Cattaneo, Darwin, Spencer, San Juan Bosco, Francesco de Sanctis; Villari [Pasquale] y Gabelli [Aristide]; Angiulli [Andrea], Siciliani [Pietro], De Dominicis [Saverio Fausto]; Ardigò [Roberto], Bergson [Henri], Royce [Josiah], Gentile, Croce [Benedetto]; Giuseppe Lombardo-Radice, Nietzsche, Sorel, Mach, Whitehead, Husserl; Hartmann y Scheler; Heidegger, Jaspers, Sartre, William Heard Kilpatrick; Hermann Lietz y Gustav Wyneken; Kerschensteiner, Natorp, Petersen; Ovide Decroly, Eduardo Claparède, Freinet, y Anton Makarenko. [67 nombres de pensadores en los títulos y subtítulos que integran esta primera parte]

✓ 2° Ejemplo o muestra de la afirmación 1: En lo referido a la época de la ilustración los autores incluyen a Rousseau y a Kant como impulsores de la educación, pero omiten un dato histórico interesante: se trataba de una educación diferenciada por sexo según la estereotipada idea que estos pensadores tenían de las mujeres y el manifiesto deseo de que ellas permanecieran dentro de la domesticidad y sin posibilidades de cualquier tipo de formación intelectual. (véase Hallazgo 4: ejemplos 1 y 2)

Código o rasgo conceptual: androcentrismo

2) Hallazgo: El texto no desagrega la información por sexo, por lo que se pueden entender como referidos también a mujeres, supuestos pedagógicos generalizantes pero que solo se referían a

varones, provocando una grave distorsión de la realidad histórica de las mujeres en "la historia de la pedagogía" tal y como la plantean estos autores.

✓ <u>1° Ejemplo o muestra de la afirmación 2:</u> En la civilización Griega "ocupa un lugar prominente la discusión ante asambleas con poderes deliberativos, de forma que el problema de la persuasión racional (y por lo tanto de la ciencia y la filosofía) emerge en formas hasta entonces desconocidas). (Abbagnano y Visalberghi,1992, p.11)

Código o rasgo conceptual: androcentrismo.

<u>Teoría o discusión</u>: Los autores presentan la historia de la educación en Grecia y Roma a través de afirmaciones que no representan la memoria histórica de las mujeres en la educación de esas culturas. Recordemos que en la civilización griega y en la romana las mujeres no tenían condición autónoma: carecían de ciudadanía, estaban excluidas de la actividad política y supeditadas legal y cívicamente al varón.

✓ 2° Ejemplo o muestra de la afirmación 2: "Griegos y romanos educaban conscientemente en el hombre la capacidad de constituirse en miembro autónomo de un estado fundado en el derecho, donde las cuestiones comunes se discuten con el método de la persuasión racional. No se puede entender ningún otro aspecto de esa cultura si no es en relación con esta característica fundamental". (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 135)

Código o rasgo conceptual: sobregeneralización.

<u>Teoría o discusión</u>: Al presentar como universales hechos históricos como la educación y ciudadanía griega y romana, que eran exclusivamente válidos para los varones griegos y romanos, los autores invisibilizan la situación de las mujeres de esas mismas culturas, dando a entender que al referirse a griegos y romanos la mujer está incluida y sin embargo tampoco los autores mencionan que existía una situación diferente para las mujeres.

✓ <u>3° Ejemplo o muestra de la afirmación 2</u>: Los autores dicen haberse preocupado, entre otras cosas, por mostrar una exposición "relativamente completa y no pasar por alto ninguna de las figuras sobresalientes en la historia del pensamiento y la educación, inclusive en lo referente al periodo medieval". (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.3)

Código o rasgo conceptual: androcentrismo.

<u>Teoría o discusión</u>: Resulta sorprendente la omisión de figuras femeninas sobresalientes en la historia del pensamiento y la educación. En la obra, las contribuciones femeninas son prácticamente inexistentes, y las referencias a la participación de las mujeres, escasas y con frecuencia sesgadamente interpretadas (tal y como se muestra en el <u>2º Ejemplo o muestra de la afirmación 1</u>).

Además, la escasísima presencia de mujeres prominentes no es explicable por falta de contribuciones femeninas en la historia. Como prueba se pueden mencionar los nombres de algunas que han destacado en cada época:

- Antiguedad: Hiparquia de Maronea (activa hacia el año 325 a. C), Areta de Cirene (activa en el siglo V-IV a. C), Themistoclea de Delfos (siglo VI a. C.), Sosípatra de Éfeso (siglo IV a. C.), Areta de Cirene (siglo IV a. C.), Nicarete de Mégara (siglo IV a. C.), Aesara de Lucania (siglo III o IV a. C.), Catalina de Alejandría (siglo III d. C.), Ban Zhao (45-116), Gargi Vachaknavi (siglo VII a. C.) y Aspasia de Mileto (470-400 a. C), Hipatia de Alejandría (355 o 370 415 o 416 d. C).
- Edad Media: Hipatia (siglo V), Hildegarda de Bingen (1098 1179), Herrada de Landsberg (c. 1130-1195), Christine de Pisan (1364 c. 1430), filósofa y poeta humanista, es considerada la primera escritora profesional de la historia.
- Renacimiento: entre quienes destacaron durante la Reforma católica, destaca Teresa de Jesús (1515-1582), fundadora de monasterios y escritora. La obra de Teresa de Jesús ejerció una enorme influencia sobre la teología de su época y posteriores, en particular sobre la teología mística, al subrayar el aspecto psicológico y emotivo de la experiencia religiosa. Fue beatificada en 1614 (a poco más de treinta años de su muerte), canonizada en 1622 y proclamada doctora de la Iglesia católica en 1970 durante el pontificado de Pablo VI.

- o **Barroco**: Margareth Cavendish (Margaret Lucas) (1623-1673).
- O **Ilustración:** Catharine Trotter (1679-1749), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Madame de Staël (1766-1817).
- Siglo XX: Galina Stajievna Salko, Emilia Pardo Bazán (1851-1921), Ellen Key (1849-1926), María Montessori (1870-1952), María de Maeztu (1881-1948), Leta Hollingworth (1886-1939), Élise Virginie Lagier-Bruno [Élise Freinet) (1898-1983), Helen Parkhurst (1887-1959), Helen Parkhurst (1887-1973), entre muchas más.

NOTA: el texto incluso incluye un crítico: "Un crítico de Pestalozzi: el padre Gregoire Girard"; pero no incluye una crítica contemporánea de Rousseau que fue Mary Wollstonecraft, y otras posteriores como Concepción Arenal o Emilia Pardo Bazán que además criticó a Kant.

- 3) Hallazgo: En el único caso que los autores refieren a movimientos históricos de mujeres que de alguna manera influyeron en el pensamiento pedagógico de su época, no solo invisibilizan el fenómeno social omitiendo exponer el contenido o la perspectiva con que estas mujeres manifestaron, sino que ellos mismos establecen una categorización para las que participaron en este hecho histórico.
- ✓ <u>1º Ejemplo o muestra de la afirmación 3</u>: los autores utilizan la expresión "mujeres de mundo, con aires de intelectuales" (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 274), sobre las que señalan sin mayor exposición, que "abundaban en la época", para referirse a toda una corriente surgida en el siglo XVII en Francia, a cuyas seguidoras se les llamó preciosas y se les considera precursoras del feminismo.

Código o rasgo conceptual: misoginia, estereotipos de género

<u>Teoría o discusión</u>: La expresión utilizada por los autores es difamatoria y denota menosprecio (misoginia) por el hecho de la intelectualidad de estas mujeres, que es calificada por los autores como inferior a la de los hombres. Además, expresan una opinión cliché o categorizante (estereotipo de género) sobre mujeres que cierta época caracterizaron un movimiento histórico relevante para la reivindicación de los derechos de las mujeres en todos los ámbitos sociales y que no excluían el pedagógico.

- **4) Hallazgo / Afirmación:** Los autores del texto realizan interpretaciones sesgadas sobre los pensadores que tratan y su aporte a la historia de la pedagogía, incluso llegan a enfatizar aspectos ideológicos relacionados con roles de género que presentan como legítimos.
- ✓ <u>1º Ejemplo o muestra de la afirmación 4</u>: defienden la posición de Rousseau sobre una educación diferenciada por sexo, en función de lo que ellos estiman una relación adecuada para salvaguardar la armonía familiar, atribuyendo determinadas disposiciones en las mujeres:

"Rousseau reconoce a la mujer dotes de intuición y sensibilidad mayores que las del otro sexo. Pero precisamente por ello limita un tanto la educación femenina, quizá por reacción a las mujeres de mundo, con aires de intelectuales, tan abundantes en su siglo. La mujer debe sujetar su conducta a dos reglas: la de la opinión pública y la del sentimiento interior, entre las cuales servirá de árbitro la razón. La educación femenina debe tender exclusivamente al cultivo de estas disposiciones. De esta forma, Rousseau pretende salvaguardar el tipo de relación que la naturaleza ha instituido entre los dos sexos, y de promover la constitución de una familia donde reine, en perpetuidad, la más afectuosa armonía." (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.274).

Código o rasgo conceptual: dicotomía sexual o pensamiento binario machista

<u>Teoría o discusión</u>: Rousseau incurre en dicotomía sexual en todo el texto de *El Emilio*, al considerar a los dos sexos como opuestos, con requisitos específicos para las mujeres que no exige parta las hombres, tales como regirse por la opinión pública y el sentimiento interior.

<u>Código o rasgo conceptual:</u> misoginia, doble parámetro, esencialismo de género, familismo.

<u>Teoría o discusión</u>: En el intento de los autores por atenuar el sexismo roussoniano explicándolo como una reacción a las mujeres "con aires de intelectuales", subyace la idea <u>misógina</u> o de desprecio a la intelectualidad femenina que consideran presuntuosa y falsa; y, por contraste, se infiere que la de los hombres sí es auténtica (<u>doble parámetro</u>). Los autores incurren además en <u>esencialismo</u> al afirmar que Rousseau "pretende salvaguardar la relación "que la naturaleza ha instituido entre los dos sexos", valga señalar que no se refieren precisamente a la del

amor, sino a la de la sujeción de las mujeres a los hombres, que es lo que explícitamente manifiesta Rousseau. Esa afirmación que hacen los autores evidencia también <u>familismo</u>, porque toma en cuenta a las mujeres solo en relación a la familia y siempre en relación a la familia, como si su papel dentro del núcleo familiar fuera lo que determina su existencia.

✓ 2° Ejemplo o muestra de la afirmación 4: Abbagnano y Visalberghi (1992, p.284), en el capítulo dedicado a Kant, afirman que coloca "el fundamento de lo bello y lo sublime fuera de la esfera teórica, en la conciencia de un sentimiento de la belleza y la dignidad de la naturaleza humana".

Código o rasgo conceptual: esencialismo

Teoría o discusión: La anterior afirmación de Abbagnano y Visalberghi (1992) es esencialista puesto que dan por aceptable que los roles y estereotipos sexuales son el resultado natural de las diferencias biológicas o neurológicas entre hombres y mujeres, posiblemente por ello no identifican el sexismo en la lectura que hacen de la obra de Kant. Los autores encuentran correcta la perspectiva de Kant en su totalidad, incluyendo con ello el pensamiento sexista presente en sus ideas, que parecen aceptar como válidas o al menos no consideran necesario criticar. Veamos:

Por ejemplo, no dicen los autores, que Kant da por supuesto un sentimiento innato en las mujeres "para todo lo bello, bonito y adornado", y afirma que ellas tienen inteligencia, pero a diferencia de los hombres cuya inteligencia es sublime, la de las mujeres es "bella" (Kant, 2004, p.40). Como se puede apreciar en este párrafo encontramos esencialismo de género en cuanto considera "innato" en las mujeres el sentimiento socialmente cultivado para lo "bello, bonito y adornado"; también encontramos dicotomía sexual porque trata a los sexos como si fueran radicalmente opuestos, desde el concepto de una inteligencia "sublime" frente a una inteligencia "bella" y su idea de conocimientos superficiales para las mujeres, en consonancia con tal tipo de inteligencia; y junto con esta idea encontramos misoginia porque manifiesta aversión a las mujeres que rompen con el esquema del deber ser que él considera apto para cerebros inferiores (en oposición a los "sublimes").

La misoginia, el androcentrismo, el esencialismo de género, la dicotomía sexual o pensamiento binario machista y el doble parámetro, son elementos que destacan en las ideas de Kant, y que podemos apreciar todas juntas en el siguiente párrafo en que el autor asevera en relación a la mujer que "la meditación profunda y el examen prolongado son nobles, pero pesados, y no sientan bien a una persona en la cual los espontáneos hechizos deben sólo mostrar una naturaleza bella" puesto que "el estudio trabajoso y la reflexión penosa [...] borran los méritos peculiares de su sexo", y "debilitan [...] sus encantos". (Kant, 2004, p.41).

En el siguiente texto, de mayor longitud podemos apreciar el mismo fenómeno sexista, cuando Kant pone como ejemplos negativos a dos mujeres notables de la época: la señora Dacier, con "la cabeza llena de griego", y la marquesa de Chastelet, que "sostiene sobre mecánica discusiones fundamentales". De ellas dice que "parece que no les hace falta más que una buena barba" para dar a su rostro "la expresión de profundidad que pretenden"; como mujeres, y por lo tanto como poseedoras de una inteligencia "bella", no deben aprender "ninguna geometría", y de los postulados de Leibniz (el "principio de razón suficiente" y "las mónadas") sólo sabrán lo indispensable para entender los chistes con que se les ha satirizado. (Kant, 2004, p.41, 43).

Considérese que incluso este autor dedica varias páginas a elaborar un arquetipo de mujer muy parecido a la Sofía de Rousseau, para la cual recomienda solo aprendizajes superficiales, porque le parece difícil "que el bello sexo sea capaz de principios". Según afirma, "hacen algo solo porque les agrada, y el arte consiste en hacer que les agrade aquello que es bueno" (Kant, 2004, p.41, 43).

✓ <u>3° Ejemplo o muestra de la afirmación 4</u>: En el apartado que Abbagnano y Visalberghi dedican a Herbert Spencer, filósofo evolucionista del siglo XIX, no se refieren al hecho de que en su *Psicología de los sexos*, defiende la idea de que las mujeres no deben ir a la universidad y hacer carreras.

Código o rasgo conceptual: esencialismo

<u>Teoría o discusión</u>: Abbagnano y Visalberghi (1992), asumen que los roles y estereotipos sexuales son el resultado natural de las diferencias biológicas o neurológicas entre hombres y mujeres, posiblemente por ello no identifican el sexismo en la lectura que hacen de la obra de Spencer.

Según la tesis de Spencer, el cuerpo humano tiene una cantidad limitada de energía disponible. Puesto que las mujeres debían gastarla en la reproducción, ello les implicaba un gran costo energético, y por ende tenían menor energía, menos desarrollo muscular, menos desarrollo nervioso, menos solidez, menos capacidad mental, menor poder de abstracción y un pobre sentimiento de justicia (Spencer, 1873). Además, según afirmaba, ellas "detienen muy pronto la evolución individual" porque necesitan "la reserva de poder vital para enfrentar el costo de la reproducción". En cambio, gozan de "un instinto más especializado", "aptitudes especiales para negociar con la vida infantil y más intuición", lo cual Spencer ve como una "innegable" especialización mental, unida a una especialización corporal (Spencer, 1873).

En Spencer se puede registrar la misoginia al afirmar como verdad científica que las mujeres detienen pronto su crecimiento quedándose infantiles para siempre, sin desarrollar poder de abstracción ni sentimiento correcto de la justica; hay doble parámetro y esencialismo, porque atribuye a razones biológicas inmodificables conductas femeninas que gestionaba el sistema educativo y porque les atribuye a las mujeres caracteres como "especialización mental unida a una especialización, obviamente para la maternidad; instinto especializado, intuición y aptitudes especiales para negociar con la vida infantil; dicotomía sexual, porque entiende a los sexos como radicalmente opuestos, uno de ellos muy superior al otro.

✓ <u>4º Ejemplo o muestra de la afirmación 4</u>: En referencia a Comenio (siglo XVII) los autores señalan:

En cuanto a la otra cuestión, que la educación fructifica siempre y en todos, Comenio asume la actitud más radical (en definitiva la única sensata): sólo a los individuos tarados, es decir, a los idiotas y a los perversos podrá no aprovechar la educación, pero aun a ellos puede por lo menos "dulcificarles las costumbres". En cuanto a los demás, trátese de hombres o mujeres, de lo que se trata es de darles la educación apropiada para que sus aptitudes rindan frutos seguros. Es de señalar que atribuye a las mujeres una mente ágil y apta para comprender la sabiduría como nosotros (y a menudo más que nosotros), que

es quizá la afirmación más tajante en pro de la mujer que haya salido jamás de la pluma de un gran pedagogo. [el subrayado no es del original] (Abbagnano y Visalberghi,1992, p. 207)

Código o rasgo conceptual: androcentrismo, sobreespecificidad, discurso de club

Teoría o discusión: El párrafo parte del supuesto que el varón es el modelo de comparación (androcentrismo) a la vez que la afirmación está presentando como específico de un sexo la agilidad mental (sobreespecificidad). Además en el texto se evidencia un "discurso de club", por el que los autores se incluyen en un "nosotros" colectivo masculino del cual están excluidas las mujeres: esto implica que el "nosotros" se utiliza aquí por oposición a "ellas", poniendo de manifiesto la idea de un destinatario masculino de este discurso, y hay también misoginia por cuanto subyace la idea de que las mujeres carecen de esa mente ágil (eso que Comenio "les atribuye").

- 5) Hallazgo: Las pocas referencias a mujeres pedagogas los autores utilizan el artículo que se antepone ante nombres comunes (no ante nombres propios) lo que no sucede cuando mencionan nombres propios de pedagogos.
- ✓ 1° Ejemplo o muestra de la afirmación 5: "Profundas y sensatas consideraciones dedica la Necker al problema de la educación femenina. Si bien no adopta posturas "feministas" reivindica el derecho de las mujeres a una educación que no sea ni sentimental, ni erudita, pero que no carezca de sustanciosos estudios que les eduquen la inteligencia ni de las actividades estéticas y prácticas conexas con su función familiar". [el subrayado no es del original] (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.333)

NOTA: De las dos mujeres que fueron incorporadas al elenco de pedagogos en el texto, Nécker mantiene la postura pedagógica familista, que supone educar a las mujeres en relación a su función familiar.

✓ 2° Ejemplo o muestra de la afirmación 5: Dada una situación problemática genuina, debe darse al niño la oportunidad de delimitarla y precisarla intelectualmente por sí solo (sin que

se pretenda, dice Dewey criticando a **la Montessori**, "conducir inmediatamente a los alumnos al material que expresa las distinciones intelectuales realizadas por los adultos"). [el subrayado no es del original] (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.443)

NOTA: El lenguaje de Dewey es androcéntrico, como se puede notar en "los alumnos" y "los adultos".

✓ 3° Ejemplo o muestra de la afirmación 5: "Partidaria de la nueva escuela francesa capitaneada por los médicos Séguin e Itard, la Montessori utilizó abundantemente los materiales educativos especiales ideados por el primero para facilitar la recuperación parcial de los frenasténicos". [el subrayado no es del original] (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.457).

Código o rasgo conceptual: tratamiento asimétrico

<u>Teoría o discusión</u>: Los autores incurren en un tratamiento asimétrico en expresiones tales como "La Necker", "la Montessori", por cuanto no hay una forma expresiva paralela para referirse a los hombres que tratan en su texto.

- **6) Afirmación**: Los autores anuncian ciertos elementos históricos relativos a la educación femenina en el período helenístico, pero al tratar sobre ese período no tratan el tema en absoluto.
- ✓ <u>1° Ejemplo o muestra de la afirmación 6</u>: "En Jonia se desarrollaron excepcionalmente formas de educación femenina, de refinado carácter literario, como en Lesbos, donde parece que la poetisa Safo cuidaba de la educación de un grupo de jovencitas. Pero para poder hablar de educación femenina organizada hay que esperar el periodo helenístico". (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 29)

Código o rasgo conceptual: Tratamientos asimétricos, androcentrismo.

<u>Teoría o discusión</u>: la omisión de tratamiento sobre elementos históricos relativos a la educación femenina que los propios autores mencionan, produce un tratamiento asimétrico. En realidad,

como han demostrado los estudios grecolatinos, la presencia de Safo y su academia para jóvenes refinadas de la clase alta, no constituyó excepción. Hay confirmaciones de que en su época (entre mediados del siglo VII y mediados del siglo VI a. C.) y lugar de nacimiento (la isla jónica de Lesbos), donde existía una cultura altamente desarrollada, había otras mujeres docentes profesionalizadas, que al igual que ella, dirigían este tipo academias o *Thiasos*. Según Carlos Montemayor (1966, p. 12,13), la finalidad de estas instituciones fue la de preparar a las y los jóvenes "en distintas artes, con un alto desarrollo emocional", como música, cantos y danzas, con que se participaba en festividades civiles y religiosas. Este fue el contexto pedagógico en que enmarcó la "escuela sáfica y la labor de Safo como educadora", además de la excelsa poeta que fue (Montemayor, 1966, p.13).

Por otra parte, hay androcentrismo, porque cuando los autores se refieren a la espera del período helenístico para hallar una "educación femenina organizada", esperamos que se refiera a ella, pero la pasan por alto porque su visión del mundo y de sus relaciones está centrada en los varones. Destaca el hecho de que los coros femeninos están documentados por fuentes tan antiguas como "la descripción homérica del escudo de Aquiles y por varias ánforas decoradas", de donde se sabe que desde el siglo VIII a.C., es decir, 3 siglos antes del inicio del periodo helenístico (s. IV a.C.), la dirección y educación de mujeres estuvo a cargo de mujeres (Montemayor, 1966, p.15). Por otro lado, el arte sáfico (como el homérico), debe entenderse como parte de un amplio proceso sociocultural en que el cultivo de la música, el canto poético y la danza eran esenciales desde la infancia hasta la madurez. Para la época arcaica se trataba de "una alta educación que permitía a la generalidad de las personas de cierta clase "un elevado nivel de comprensión y gusto por la poesía" (Montemayor, 1966, p.17, 18). Contra lo que afirman Abbagnano y Visalberghi, la existencia misma del *thiasos* en la antigua Jonia, prueba la existencia, no solo de una educación femenina organizada, sino de una profesionalización especializada de mujeres en la docencia del *thiasos*.

7) Hallazgo: Los autores omiten mencionar el nombre de mujeres profesionales que trabajaron en colaboración con sus esposos, siendo ambos matrimonios entre profesionales y notables en el campo de la educación.

- ✓ <u>1° Ejemplo o muestra de la afirmación 7</u>: Refiriéndose a Célestin Freinet, los autores dicen: Otro sistema de actividad escolar socializada y socializante más complicado, si bien menos "sistemático" que el método Cousinet, es el elaborado a través de lustros de experiencia por Célestin Freinet (nacido en 1897) y sus colaboradores, entre los cuales figura en primer término su mujer, Elise Freinet. (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 466)
- ✓ 2° Ejemplo o muestra de la afirmación 7: Refiriéndose a Makarenko, los autores dicen: "En otro volumen, escrito en colaboración con su mujer y titulado Libro para los padres, además de dar a éstos consejos útiles, aclara lo que entiende por "autoridad" en educación. La única autoridad que admite es la que llama "autoridad de la ayuda". (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 469)

Código o rasgo conceptual: tratamiento asimétrico.

<u>Teoría o discusión</u>: En el texto se menciona a una de dos personas que publicaron en coautoría, atribuyendo a los varones la autoría de tales obras y omitiendo el nombre de las autoras a las que además apenas se les menciona como colaboradoras por su vínculo matrimonial con estos pensadores, adviértase además que al hacer esta referencia Abbagnano y Visalbergi utilizan la expresión "su mujer" con lo que se subraya el tratamiento asimétrico.

Galina Stajievna Salko, esposa de Makarenko, fue además una alta funcionaria del comisariado del Pueblo de Instrucción Pública de Ucrania. Al omitir su nombre como coautora, reduciéndola a un término puramente relacional como "su mujer", los autores incurren en una asimetría sexista inexplicable, sobre todo tratándose de una pedagoga que por otra parte siempre trabajó con Makarenko en su labor pedagógica, y después de que él murió, dirigió los trabajos del laboratorio del Instituto de Teoría e Historia, dependiente de la Ademia de Ciencias de la RFSSR, dedicados al estudio y divulgación de sus obras. (Mendoza Payhua, Gisell Rosse, 2017).

El mismo caso sucede con el matrimonio de Élise Virginie Lagier-Bruno (también conocida como Élise Freinet) y Célestin Freinet. Élise fue una artista ilustradora, pedagoga y reformadora educacional francesa, ella y Célestin Freinet, fueron esposos y también cofundadores

de la pedagogía Freinet, de ahí que sus artículos aparecían firmados como E y C Freinet. Tras la muerte de Célestin, Élise continúo con la obra y sucedió a Célestin en la función de directora del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM) fundado por ambos. (Osorio, Paco, 2018).

- **8) Afirmación o hallazgo:** Los autores expresan opiniones desdeñosas y sin fundamento hacia la obra de las pocas autoras que mencionan, aun y cuando sus aportes constituyen importantes hitos en el desarrollo de la pedagogía y en la historia de la mujer en la pedagogía.
 - ✓ <u>1° Ejemplo o muestra de la afirmación 8</u>: Los autores equiparan el Plan Dalton, obra de Helen Parkhurst, con el Método de María Montessori; y concluyen que ambos sistemas rígidamente codificados, cumplen la función de ser métodos de enseñanza "a la medida" para la formación de carácter (autonocimiento, autodisciplina, sentido de responsabilidad y autonomía); que obligan a "los maestros a trasmutar radicalmente su papel que, de "primer actor", pasa al de "consultor". Hasta ahí todo bien. No obstante, advierten "defectos evidentes del "Plan Dalton", que según ellos conserva un "concepto libresco del aprendizaje". (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.448, 449).

<u>Código o rasgo conceptual:</u> Tratamientos asimétricos

Teoría o discusión: A Helen Parkhurst se le reconoce el propiciar el trabajo en laboratorios (Paz Rodrigues, 2018, y (Sancho Gómez *et al*, 2014), lo que no concuerda con un "concepto libresco del aprendizaje"; y el único defecto que parece se le ha reclamado al Plan Dalton es que se trata de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el individualismo, y por ende requiere trabajar con un número reducido de estudiantes (Sancho Gómez *et al*, 2014). Sin embargo, de esto nada mencionan los autores. Observemos que respecto de los reconocimientos que se realizan sobre los diferentes autores masculinos tratados, se tiende más bien a disminuir la obra de las autoras que mencionan por tanto hay un tratamiento asimétrico y un tratamiento desdeñoso a los logros de las pedagogas lo que implica una perspectiva misógina.

Sobre la incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC)

Categoría 2.

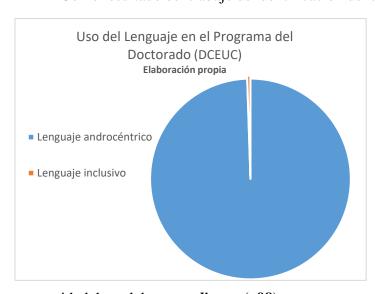
Realidad curricular desde la perspectiva de género en la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (DCEUC)

Sub categoría 2.1: Incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC): a) uso del lenguaje inclusivo y b) autoría de textos bibliográficos desagregados por sexo.

Códigos o rasgos conceptuales: *Androcentrismo*, *Transversalidad de la perspectiva de género*, *Equidad de género*, *Lenguaje inclusivo* (a partir de la lista de verificación de la ONU (2019b): se cuantifica junto con uso de lenguaje androcéntrico, el uso de lenguaje inclusivo, uso de genéricos masculinos, uso de femeninos, uso de desdoblamientos).

Uso de lenguaje inclusivo en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC).

Como resultado del trabajo de identificación del uso de Lenguaje Inclusivo en el programa



de estudios del doctorado (DCEUC), en la Matriz (Anexo 1) se identifica un uso elevado de lenguaje androcéntrico cuando el texto hace referencia a personas y grupos de personas. En total el análisis arroja un resultado de 382 expresiones que corresponden al uso del masculino como genérico, determinando un uso común del lenguaje androcéntrico. Entre ellas destaca por

su cantidad la palabra estudiante (x98) que, como se indica entre paréntesis, aparece en 98

ocasiones con las siguientes formas: del estudiante, el estudiante, estudiante-investigador, estudiante investigador, investigador, los estudiantes, todos los estudiantes.

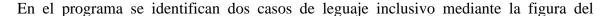
De acuerdo con las Orientaciones de las Naciones Unidas para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español (ONU, 2019a), y a partir de la *Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género* (ONU, 2019b), para la muestra anterior, referida a la palabra *estudiante*, se sugiere el uso de los respectivos pronombres personales y adjetivos que concuerden al género de modo que se visibilicen pares de femenino y masculino (desdoblamiento): los y las estudiantes, los alumnos y las alumnas, o en su caso el empleo de sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas como el estudiantado, el alumnado, etc.

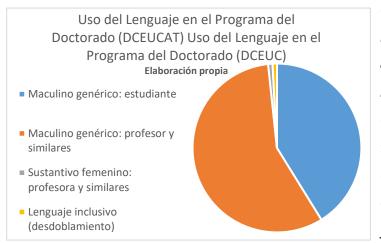
Es importante considerar que en la medida de lo posible y a efecto de conseguir una comunicación más fluida, siempre será mucho mejor procurar el empleo de sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas inclusivas como las indicadas. Puesto que el desdoblamiento, si bien por un lado es un modo de hacer explícita la inclusión por otro lado su abuso no favorece a la economía del lenguaje. Lo mismo aplica para la reciente tendencia a anteponer la palabra persona para referirse a profesionales o de ambos sexos de un modo inclusivo, por ejemplo: persona docente, persona facilitadora, persona profesora.

Otro ejemplo similar al anterior se refiere al uso de los términos *profesor* (x20), *tutor o docente tutor* (x15), *docente* (x27), *mediador y facilitador* (x22), *educador* (x4), *maestro* (x2), *mediador o facilitador* (x22), *profesor/profesores* (x20), *educador* (x4), que en el texto aparecen utilizados 136 veces como sustantivo genérico masculino. Para lo que se sugiere el uso de *la persona*...Por ejemplo: la persona docente, la persona tutora, la persona, la persona facilitadora o bien quien facilita el aprendizaje, quien ejerce el cargo de dirección, coordinación, administración, etc.; así como sus formas plurales mediante el uso de sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas inclusivas como: el cuerpo docente, el profesorado, las personas tutoras, las personas mediadoras, etc.

Cabe observar que en el texto aparecen dos casos de uso del uso del sustantivo femenino con las siguientes expresiones: *Profesora – estudiante* y *la mediadora*, lo cual hace suponer que

su redacción fue realizada por una mujer dado que ambos enunciados refieren expresa y exclusivamente a personas del sexo femenino y no masculino.





desdoblamiento: Educación niños y niñas y ...los y las estudiantes con la mediadora y entre ellos, los y las estudiantes,... (el subrayado no es del original). En el primer caso interesa destacar que ese desdoblamiento corresponde una enumeración culturalmente jerarquizada: niños y niñas. Por otra

parte, en el segundo caso se subraya la expresión <u>entre ellos</u> por cuanto consiste en lenguaje androcéntrico, a lo que se sugiere, siguiendo los lineamientos indicados, utilizar la expresión: ...el estudiantado con la mediadora, de las personas estudiantes entre sí,... Para el total de los datos obtenidos en este estudio, los casos de lenguaje inclusivo constituyen el 0,55% respecto del 99.45% que representa al lenguaje androcéntrico utilizado en la totalidad del texto.

El androcentrismo en el lenguaje se observa también en el texto con el uso de los términos: doctor (x3), y graduado (x3), relativos a la persona titulada con un doctorado en educación; y los términos doctorando / candidato (x3), individuo (x1), interesado (x1), usuario (x2), para las personas doctorandas o granduandas. En todos los casos refiere al sector masculino de la población que optaría por ingresar y realizar los estudios de doctorado y su respectiva titulación en la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC), para lo que se sugiere cuando menos el uso del desdoblamiento a fin de incorporar la transversalidad de la perspectiva de género mediante el empleo de un lenguaje inclusivo.

Lo mismo aplica para el uso de sustantivos cuyo género viene determinado por el artículo al/el/los, que en el texto aplica para los términos: *participante* (x5), *especialista* (x5), *profesionales* (x2), *líder* (x14), *profesional* (x5), *gerente* (x6), *jóvenes* (x3); en estos casos se

sugiere usar el desdoblamiento o bien intentar, en los casos que es posible, la forma inclusiva que antepone la palabra *persona* como: las personas especialistas, etc...

Otros términos que denotan androcentrismo en el lenguaje son: científico (x2), investigador (x2), crítico / indagador (x10), director (x13), autor (x9), administrador / administrativo (x11), adultos (x28), autores / coautores (x10), ciudadano (x4), consultor (x3), asesor (x 2), coordinador (x3), orientador (x5), funcionario (x3), filósofo (x3), evaluador (x2); la mayoría de ellos referidos al perfil de salida del alumnado en la carrera de Doctorado en Educación (DCEUC), y que corresponde a 181 expresiones androcéntricas de la totalidad de expresiones analizadas, es decir la mitad de los datos obtenidos en este estudio.

Si consideramos que las personas destinatarias del Programa que presenta la malla curricular para la carrera de Doctorado en Educación (DCEUC) son personas de ambos sexos, es evidente que el texto carece de transversalidad de la perspectiva de género en el lenguaje utilizado.

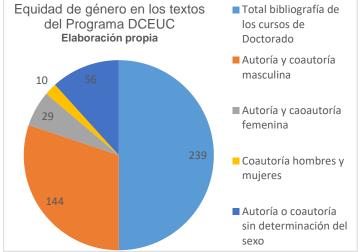
Sobre la autoría de textos bibliográficos desagregados por sexo a partir de la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC)

En este aspecto del análisis es importante señalar que en el cuerpo del Programa de Estudios no existe uniformidad de criterio en cuanto al sistema de citación utilizado (en algunos casos se utiliza APA y en otros se utiliza el sistema tradicional, y en otros, sistemas no identificables); en el primer caso se ha realizado una búsqueda del título de los textos para verificar el sexo de quien se atribuye la autoría, mientras que en el segundo caso es posible saber si la autoría es masculina o femenina.

En el resto de textos analizados no aparece autoría, o a quien se atribuye la autoría no existe con las señas indicadas, o no fue posible identificar la autoría porque el texto no pudo ser localizado, o refiere a textos legales o institucionales en los que no es posible identificar la autoría de alguna o algunas personas en particular. En esta unidad de análisis se realizó un conteo para determinar como hallazgo el volumen de textos producidos por hombres, por mujeres, y coautorías de ambos sexos (ANEXO 2).

Como se puede apreciar en la siguiente gráfica, la bibliografía recomendada para el desarrollo de los cursos en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación suma un total de 239 textos sobre diversas temáticas, por causa del sistema de citación o por errores de digitación

en el 23.43% de estos textos no es posible determinar la autoría y mucho menos desagregarla por sexo, lo que nos deja un total de 183 textos en los que sí fue posible determinar la autoría, es decir el 76,56%.



Ahora bien, de los 183 textos con autoría identificable el 5,46%

corresponde a coautorías compartidas entre ambos sexos, mientras que el 78,68% corresponde a autores y coautores varones, frente a un 15,84% de textos con autoría y coautoría femenina. Es decir, que no existe equidad de género en la autoría de los textos recomendados en la bibliografía recomendada para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC), dado que las autoras citadas representan menos del 20% en relación al número de textos producidos por varones.

Por otra parte, interesa destacar que el hecho de que sea imposible determinar la autoría o coautoría desagregada por sexo, se debe a que en el sistema bibliográfico de este documento prevalece el empleo del sistema APA, según el cual no se anota el nombre de la persona autora de los textos sino solo sus apellidos.

Según se señala en los Antecedentes para este trabajo, en el Informe de Ignacio del Bosque (2012, p.3), actualmente existe una tendencia, en algunas revistas científicas internacionales, a pedir que los trabajos de investigación indiquen en las citas bibliográficas el nombre de pila de los autores y autoras pues se ha constatado que por defecto, se tiende a considerar que el autor de la obra citada en tales casos es un varón, en lugar de una mujer.

Es por ello que, como parte de la transversalidad de género en los textos académicos, a propósito de propiciar la equidad de género, se recomienda utilizar sistemas de citación con el tradicional que admite la inclusión del nombre de pila y apellidos de las autoras y autores.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tras el estudio de los resultados obtenidos en las unidades de análisis de este trabajo, se ha podido determinar que específicamente para el caso del Plan de Estudios de la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC), si bien existen objetivos expresamente relacionados con la operativización y transversalidad de la perspectiva de género, lo cierto es que en su bibliografía la participación de autoras es escasa, evidenciando una ausencia en la equidad de género; por otra parte, se determinó cualitativa y cuantitativamente que el lenguaje utilizado no es inclusivo y más bien la tendencia es al uso de lenguaje androcéntrico. Tampoco existe evidencia de experiencias de aprendizaje orientadas a favorecer la sensibilidad de género en la educación, o herramientas que permitan transversalizar esta sensibilidad, tal y como lo establece la normativa nacional e internacional y recomendaciones de la UNESCO.

En la bibliografía recomendada para los cursos de la carrera de Doctorado en Educación (DCEUC), no existe equidad de género respecto de la autoría de los textos, observándose que las autoras citadas representan menos del 20% en relación al número de textos producidos por autores varones. En este aspecto del análisis, también se logró determinar que no existe uniformidad de criterio en cuanto al sistema de citación utilizado (Hay alternancias entre APA, el sistema tradicional, y otros, sistemas no identificables). En este sentido, como parte de la transversalidad de género en los textos académicos, se recomienda utilizar el sistema de citación tradicional que admite la inclusión del nombre de pila y apellidos de las autoras y autores; considérese que la inclusión del nombre de pila facilita a la persona investigadora, profundizar en sus pesquisas sobre las fuentes referenciadas y la preparación académica de los autores y autoras.

Por otra parte, si consideramos que el Programa que presenta la malla curricular para la carrera de Doctorado en Educación (DCEUC) está destinado a personas de ambos sexos, es evidente que el texto carece de transversalidad de la perspectiva de género en el lenguaje utilizado. El texto de este plan de estudio carece de transversalidad de la perspectiva de género en el lenguaje utilizado. El uso de lenguaje inclusivo representa un 0,55% respecto del 99.45% que representa al lenguaje androcéntrico empleado en la totalidad del texto, ya sea por el uso de masculino como genérico o

bien por el uso de sustantivos cuyo género lo determina el artículo masculino al/el/los para lo que se ha sugerido utilizar cuando menos la figura del desdoblamiento respectivo: el/ la/las/los, etc.. Esta sugerencia se realiza no sin advertir que en la medida de lo posible y a efecto de obtener una comunicación más fluida, siempre será mucho mejor procurar el empleo de sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas inclusivas como las indicadas. Puesto que el desdoblamiento, si bien por un lado es un modo de hacer explícita la presencia de mujeres, por otro lado, su abuso no favorece a la economía del lenguaje. En esta línea importa agregar que en consiste en una enumeración culturalmente jerarquizada, para lo que se sugiere alternar el orden de los sujetos en los casos que se utilice esta figura.

El Anexo 1 presenta la Matriz de análisis para esta unidad de estudio, en la que se incorporaron algunas sugerencias para lograr equidad de género en el lenguaje, formuladas según las Orientaciones de las Naciones Unidas para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español (ONU, 2019a), y a partir de la *Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género* (ONU, 2019b) que se desglosa en el Marco Teórico, dentro del apartado **Prácticas fundamentales para la obtención de la igualdad**, en la sección dedicada al lenguaje inclusivo.

En cuanto al texto de clase *Historia de la Pedagogía* de Abbagnano y Visalberghi (1992), que constituye otra unidad de análisis en este estudio, se ha podido determinar un tratamiento sexista de la información en varias de sus manifestaciones, entre las que destaca el androcentrismo tanto en lenguaje como en el contenido de texto y con ello la sobregeneralización, el esencialismo y los estereotipos de género, el doble parámetro, la dicotomía sexual, y el tratamiento asimétrico entre autores varones y autoras mujeres, así como el fenómeno de la misoginia, la sobreespecificidad y el discurso de club.

Ejemplo cuantificable de esta conclusión es el hecho de que el texto no solo no incluye el pensamiento femenino como referente histórico de equidad en el discurso pedagógico, sino que la participación de autoras se reduce al 2% en relación a los 141 autores tratados en la obra, aquí destaca el hecho de que los autores dan un tratamiento asimétrico para estas autoras y sus obras, en relación al tratamiento que le dan a los autores varones y sus obras. Además, en los casos de las

dos únicas mujeres que trabajaron en coautoría con sus maridos, se omite mencionarlas, invisibilizando así su participación activa en el aporte a la historia de la pedagogía.

En el transcurso del texto se ha podido determinar que, al no desagregar la información por sexo, se pueden entender como referidos también a mujeres, supuestos pedagógicos generalizantes pero que en realidad solo se referían a varones. Este fenómeno sobregeneralizador provoca una grave distorsión de la realidad histórica de las mujeres en la historia de la pedagogía tal y como la plantean Abbagnano y Visalberghi (1992). De hecho, desde el inicio el título del libro induce a error, porque no determina que se trata fundamentalmente de una historia androcéntrica cuyos principales actores son pensadores varones.

Como se pudo determinar en este estudio, muchos de los personajes que trata el texto de Abbagnano y Visalberghi (1992) incluso se oponían a una educación -y muchos menos igualitaria-para las mujeres; algunos de ellos ni siquiera consideraron necesario disertar con aquellas pensadoras que rebatieron sus ideas y confrontaron los discursos sociales de época. A todo esto, sorprende que los autores del texto mantengan una actitud justificatoria e incluso interpreten como correctas o hasta justas algunas expresiones negativas que muchos de estos pensadores tenían sobre la educación de las mujeres.

La transversalización de género como herramienta inclusiva y como perspectiva de análisis, es una manera de visibilizar a las mujeres como referente histórico en el desarrollo de la humanidad y teórico también en la generación del conocimiento. El fenómeno de la invisibilización u ocultamiento de la mujer en los textos académicos, no solo ocurre con el uso de un lenguaje sexista androcéntrico en contraposición a un lenguaje inclusivo: es necesario también adecuar los sistemas de citación de manera que pueda visibilizarse la autoría de las mujeres. Por ello, para ser consecuente con los resultados de esta investigación, la bibliografía se presenta utilizando el sistema de citación tradicional, tal y como se recomienda en este trabajo.

Desde el ámbito legal, interesa recordar las disposiciones de la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer [Ley 7142], artículo 20) antes citada, respecto de la necesidad de eliminar cualquier práctica sexualmente discriminatoria, promover el estudio de la participación

histórica de las mujeres y prohibir "contenidos, métodos e instrumentos pedagógicos, que asignen papeles sociales para hombres y mujeres que sean contrarios a la igualdad social [...], o que mantengan una condición subalterna para la mujer" (.

Lo anterior aplica en concordancia con lo que establece la Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la mujer (CEDAW) de la cual Costa Rica es parte; en su parte III (Art.10) con lo cual se obliga a "asegurar a las mujeres la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación", "las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional", y a eliminar "todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza".

Es claro que la manera en que se transmite actualmente la construcción histórica del género en el discurso pedagógico moderno desde el humanismo al siglo XXI y su influencia en la formación docente, exige un mayor esfuerzo para que sean realmente efectivos los derechos humanos contra toda forma de discriminación reconocidos tanto en el orden internacional. Sin embargo, pequeñas acciones son las que al final de cuentas suman a ese gran esfuerzo y es lo que desde este trabajo se ha logrado constatar: presupuestos de equidad entre los sexos, e igualdad de oportunidades para las mujeres desde el sistema educativo pueden empezar a trabajarse desde el modo en que se redactan los documentos académicos y los criterios que influyen o justifican la selección de ciertos textos de clase y las herramientas de citación.

La posibilidad de visibilizar las voces de las pensadoras disidentes del discurso pedagógico en función del género y el nuevo concepto de transversalidad, pueden contribuir a reorientar la malla curricular o Plan de Estudios en la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC) en dos sentidos u objetivos fundamentales del Plan de Estudios de la Universidad: a) como contribución académica orientada a incrementar la sensibilización sobre algunos problemas actuales en la educación relacionados con investigación profunda de los grandes problemas de la educación con miras a tutelar la dignidad humana y b) para favorecer a la búsqueda de una verdadera igualdad de oportunidades.

Específicamente en el Plan de Estudios de la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC), se logró determinar que existen objetivos expresamente relacionados con la operativización y transversalidad de la perspectiva de género; sin embargo, no hay evidencia de que se cotemple el pensamiento femenino como referente histórico de equidad en el discurso pedagógico, ni el desarrollo de experiencias de aprendizaje orientadas en el sentido de favorecer a la sensibilidad de género en la educación.

Por ello, a partir de los resultados de este estudio se elaboró una propuesta de una unidad didáctica género-sensitiva, cuyo texto base parte del Marco Referencial y del Marco Histórico de esta investigación, y que se propone para aplicarse desde un programa de estudios de posgrado en ciencias de la educación para Costa Rica. Esta Unidad Didáctica se presenta en el capítulo siguiente.

152

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE DISEÑO PARA UNA UNIDAD DIDÁCTICA

GÉNERO SENSITIVA

(aplicable desde un programa de estudios de posgrado en ciencias de la educación para Costa Rica)

Objetivo General de la Propuesta: Analizar, desde la teoría de género, el discurso pedagógico

moderno desde el humanismo al siglo XXI, y generar herramientas para comprender la

importancia de la perspectiva género-sensitiva en los procesos de aprendizaje de la educación

superior para docentes o personas que se desempeñan desde el ámbito educativo.

Naturaleza del curso: Enfoques género-sensitivos para estimular el desarrollo de conciencia

sobre valor de todos los seres humanos y la necesidad de respetar las diferencias.

Semanas de duración: 15 sesiones

Créditos: 3

• Horas totales por semana: 9

• Horas por sesión presencial: 3

• Horas de trabajo independiente por semana: 6

• Carga académica total: 135 horas

Descripción del curso

El origen de este curso se encuentra en el mismo Plan de Estudios del Doctorado en

Educación de la Universidad Anselmo Llorente y Lafuente, en tanto ahí se declara un especial

interés en "la dignidad del ser humano" y su "desarrollo integral", con el "paradigma humanista"

como referente y una visión holística de la persona "y sus circunstancias". Se trata de valores

reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que reafirma el principio de la no

discriminación y proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y

derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos, "sin distinción de sexo", lo que

obliga a los Estados Parte a garantizar que tal principio se cumpla. Estos postulados se retoman y

confirman en diferentes Convenciones.

La Convención para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la mujer (CEDAW, art.10) en su parte III se refiere, entre otros aspectos, al compromiso de los Estados Partes, de "asegurar a las mujeres la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación", "las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional", "la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza". Estas ideas están recogidas en la Ley de promoción de la Igualdad Social de la mujer (Ley N0. 7142), según se ha indicado páginas atrás.

Objetivos

Objetivo general

Ofrecer al alumnado un panorama general de las desigualdades sociales y de oportunidades prevalecientes en la actualidad respecto de hombres y mujeres, en relación con la educación, a fin de crear conciencia sobre la necesidad de reconocer por igual en uno y otro sexo, los valores de la dignidad, la libertad y el desarrollo integral, correspondientes a una concepción humanista del ser humano.

Objetivos específicos

- Observar y analizar los aspectos principales de la historia de la educación en relación con el sexo.
 - **a.** Concepciones de los principales de los pensadores humanistas sobre la educación de las mujeres (Tomás Moro, Juan Luis de Vives, Fray Luis de León).
 - a. Influencia de las principales concepciones teóricas educativas en relación con las desigualdades entre sexos (Montaigne, Kant, Rousseau, Fénelon, Luis Felipe González Flores).
 - b. Posición de algunas mujeres notables respecto de las concepciones teóricas educativas relacionadas con desigualdad de género (Mary Wollstonecraft, Emilia Pardo Bazán, Concepción Arenal, Ángela Acuña y Yolanda Oreamuno).

- 2. Investigar los aportes de María Montessori, Leta Hollingworth, María de Maeztu (podría incluirse otras pedagogas y filósofas como Galina Stajievna Salko y Élise Virginie Lagier-Bruno, Santa Teresa de Jesús, Edith Stein², Isabel Gómez), entre otras que pueda proponer cada participante.
- 3. Identificar los principios fundamentales de los Derechos humanos y su valor universal en lo relacionado con la educación como prioridad mundial, promovida desde la UNESCO con una "perspectiva inclusiva, equitativa y de calidad"; que brinde "oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas", "logre la igualdad entre los géneros" y posibilite el "empoderamiento de las mujeres y las niñas".
 - **a.** principales instrumentos Internacionales firmados por Costa Rica como Estado Parte, que garantizan la igualdad de dignidad humana y entre los sexos;
 - b. normativa interna que promueve el cumplimiento de los principales instrumentos Internacionales firmados por Costa Rica como Estado Parte, en garantía de la igualdad de dignidad humana y entre los sexos;
- **4.** Relacionar el concepto de democracia con el principio de igualdad de oportunidades.
- **5.** Observar la posible incidencia del lenguaje en el mantenimiento de ideas preconcebidas sobre los hombres y las mujeres.
 - **a.** Familiarizarse con los conceptos que designan aspectos importantes respecto de las desigualdades entre hombres y mujeres, que atentan contra los Derechos Humanos.
 - **b.** Familiarizarse con los conceptos dirigidos a obtener la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres.
- **6.** Analizar y comentar datos derivados de las instituciones superiores de enseñanza en el país, relativos a la elección de las carreras por sexo, la brecha salarial, el techo de cristal, y la distribución sexual del trabajo que incide en este fenómeno.

-

² En la capilla de la Sede Central de la Universidad Católica de Costa Rica, en Moravia, se muestra una imagen de Santa Teresa Benedicta de la Cruz (1891-1942), nombre con el que se conoce a Edith Stein filósofa y docente, de origen judío y convertida al catolicismo, beatificada en 1987 -según publica el Vaticano en una página dedicada a esta mártir del holocausto-. Según se menciona su conversión inicia tras leer la autobiografía de Teresa de Ávila (Juana de Asbaje, conocida como Santa Teresa de Jesús), y decide tomar los hábitos cristianos como monja de las Carmelitas descalzas. Entre sus inquietudes intelectual se mostraba profundamente "interesada por los problemas de la mujer", por lo que llegó a formar parte de la organización "Asociación Prusiana para el Derecho Femenino al Voto". Fuente: http://www.vatican.va/news services/liturgy/saints/ns lit doc 19981011 edith stein sp.html

7. Obtener conclusiones relacionadas con las desigualdades y soluciones para los problemas planteados en el curso.

Contenidos

- 1. Aspectos principales de la historia de la educación en relación con el sexo.
 - **a.** Influencia de las principales concepciones teóricas educativas de los principales pensadores humanistas en el estereotipo de domesticidad de las mujeres. (Tomás Moro, Juan Luis de Vives, Fray Luis de León).
 - b. Influencia de las principales concepciones teóricas educativas en relación con las desigualdades de género. (Montaigne, Kant, Rousseau, Fénelon, Luis Felipe González Flores).
 - c. Posición de algunas mujeres notables respecto de las concepciones teóricas educativas relacionadas con desigualdad de género: Mary Wollstonecraft, Emilia Pardo Bazán, Concepción Arenal, María de Maeztu, Ángela Acuña, Yolanda Oreamuno, etc.
- Aportes de algunas mujeres a la educación: María Montessori, Leta Hollingworth y María de Maeztu.
- 3. Principios fundamentales de los Derechos humanos y su valor universal en lo relacionado con la educación como prioridad mundial, promovida desde la UNESCO con una "perspectiva inclusiva, equitativa y de calidad"; que brinde "oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas", "logre la igualdad entre los géneros" y posibilite el "empoderamiento de las mujeres y las niñas".
 - **a.** Principales instrumentos Internacionales firmados por Costa Rica como Estado Parte, que garantizan la igualdad de dignidad humana y entre los sexos;
 - b. Normativa interna que promueve el cumplimiento de los principales instrumentos Internacionales firmados por Costa Rica como Estado Parte, en garantía de la igualdad de dignidad humana y entre los sexos;
 - **c.** Democracia e igualdad de oportunidades.
- **4.** Incidencias del lenguaje en el mantenimiento de ideas preconcebidas sobre mujeres y hombres.
 - **a.** Conceptos que designan aspectos importantes respecto de las desigualdades entre los dos sexos, dirigidos a obtener la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres.

- **5.** Datos derivados de las instituciones superiores de enseñanza en el país, relativos a la elección de las carreras por sexo, la brecha salarial, el techo de cristal, y la distribución sexual del trabajo que incide en este fenómeno.
- **6.** Propuestas de solución a casos específicos planteados por el alumnado en relación a las desigualdades de género en las aulas.

Estrategias metodológicas

El curso se desarrolla siguiendo una metodología didáctica que fomente procesos de aprendizaje colaborativo estimulantes del pensamiento crítico.

- 1. Problematizar los contenidos del programa: proceso de elaboración y planteamiento de preguntas generadoras que sean potencialmente significativas.
- **2.** Indagar conocimientos y prejuicios del alumnado: recolección de observaciones e inquietudes o preguntas expresadas a partir de la experiencia de cada estudiante.
- **3.** Establecer puentes cognitivos entre: c<u>reencias teoría soluciones / proposiciones</u>
 diversidad de criterios
 - Elaboración de relaciones o propuestas integradoras de los diversos puntos de vista que se expresan durante el proceso de aprendizaje.
- **4.** Integrar los contenidos (proceso de síntesis) mediante ejes mentales o estrategias transversales:
 - ✓ Desarrollo de diálogos mediados y acuerdos de grupo.
 - ✓ Investigación y elaboración de propuestas integradoras teórico-prácticas.
 - ✓ Exposición de propuestas integradoras que incorporen soluciones o planteamientos género-sensitivos a proyectos seleccionados por cada estudiante al inicio del curso (se presentan en la cuarta sesión presencial).

Actividades de aprendizaje

 Trabajo individual de investigación y exposición de resultados en plenarios de clase para análisis de textos.

- Foros de discusión para el análisis de textos a fin de sistematizar la teoría y enriquecer el debate grupal a partir de la investigación y la experiencia individual.
- Análisis de textos para identificar las ideologías y enfoques educativos y su influencia en el quehacer educativo y curricular.
- Investigación individual, con exposición de resultados
- Foros de discusión para apoyar el aprendizaje colaborativo.
- Plenarios de clase para análisis relacionado con desigualdades de género y posibles soluciones para los problemas planteados en el curso.
- Trabajo final de integración y puesta en plenario de una propuesta artística o académica a elección de cada estudiante según sus propias habilidades o competencias.

Recursos didácticos

El curso utilizará para el proceso de aprendizaje los siguientes: antología de lecturas, sitios de Internet, hojas resúmenes, recursos audiovisuales varios, bibliografía recomendada, correo electrónico y plataformas de interacción académica, y los utilizados por la población estudiantil.

Estrategias de evaluación

La evaluación que se propone se distribuirá de la siguiente manera:

Rubros	Descripción	Porcentaje total
15 sesiones de clase presencial	Asistencia y aporte experiencial en las actividades presenciales del curso	15%
10 Informes críticos escritos (como insumo para las sesiones de trabajo colaborativo plenario)	Fichas de trabajo individual de profundización temática y conceptual (con datos de investigación, ejemplos prácticos y análisis crítico fundamentado). Aproximadamente 3-4 páginas.	10%
15 Sesiones de trabajo colaborativo plenario	Participación informada y crítica en sesiones de trabajo colaborativo plenarios (presenciales o virtuales).	30%
1 Análisis crítico (trabajo académico final)	Investigación y elaboración individual de propuestas integradoras teórico-prácticas que incorporen soluciones o planteamientos género sensitivos a proyectos seleccionados por cada	30%

	estudiante al inicio del curso (las propuestas de investigación se presentan en la cuarta sesión presencial).	
1 Exposición y defensa de análisis crítico (trabajo académico final)	Exposición en plenario de propuestas integradoras teórico-prácticas de un trabajo artístico o académico a elección de cada estudiante según sus propias habilidades o competencias.	15%

Bibliografía

Guía de trabajo: enfoques de género en la historia moderna de la educación (Fichas teóricas de Marco Histórico). Texto básico para analizar el enfoque género-sensitivo a partir de las teorías modernas sobre educación y género; su contenido brinda un acercamiento a la experiencia de identificación histórica desde la perspectiva de género en el discurso pedagógico moderno, a la vez que suministra elementos teórico-conceptuales que permiten visualizar, integrar y operativizar la teoría de género en las experiencias de aprendizaje.

Cronograma

Sesión	Contenidos	Actividades de Aprendizaje
1	 Presentación personal Lectura analítica del programa: ✓ Temario y contenidos ✓ Cronograma de actividades ✓ Criterios de evaluación. Introducción a la teoría de género: ✓ El género, el sexo y la perspectiva de género. 	 Dinámica de presentación personal: buscando la otra mitad. Adopción de valores y consensos sobre compromisos del grupo para el desarrollo del curso. Presentación motivacional: Mujeres en la historia universal de la pedagogía: lo que no dijeron Abbgnano y Visalberghi. Círculo de diálogo: sensibilidad de género y exploración de un marco conceptual. (Video introductorio: La eminencia médica) Tarea para siguiente clase: análisis y profundización teórica-conceptual (lecturas): ✓ El género, el sexo y la perspectiva de género. ✓ Visión de género (perspectiva de género, "enfoque integrado de género",

		"mainstreaming" o transversalidad de género)
2	Presentación y entrega trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual sobre conceptos básicos relacionados con la perspectiva de género (con inclusión de ejemplos y experiencias):	Círculo de aprendizaje: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual.
	 ✓ El género, el sexo y la perspectiva de género. ✓ Visión de género (perspectiva de género, "enfoque integrado de género", "mainstreaming" o transversalidad de género) 	Tarea para siguiente clase: análisis y profundización teórica-conceptual (lecturas): ✓ Estereotipos y sus características ✓ Discurso único, pensamiento humanista.
3	Presentación y entrega trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual sobre conceptos básicos relacionados con la perspectiva de género:	Círculo de aprendizajes: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual. Tarea para siguiente clase: análisis y
	 ✓ Estereotipos y sus características ✓ Discurso único, pensamiento humanista. 	 profundización teórica-conceptual (lecturas): ✓ Estereotipos y sus características ✓ Discurso único, pensamiento ilustrado.
4	Presentación y entrega trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual sobre conceptos básicos relacionados con la perspectiva de género: ✓ Estereotipos y sus características ✓ Discurso único, pensamiento ilustrado.	 Círculo de aprendizajes: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual. Tarea para siguiente clase (análisis teórico-conceptual de lecturas): ✓ Educación androcéntrica y coeducación de doble parámetro ✓ Educar para la maternidad (Educación para la domesticidad, Educación para la
5	Presentación y entrega trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual sobre conceptos básicos relacionados con la perspectiva de género: ✓ Educación androcéntrica y coeducación de doble parámetro	maternidad) 1. Círculo de aprendizajes: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual. Tarea para siguiente clase (análisis teórico-conceptual de lecturas): ✓ Educación androcéntrica y coeducación

	✓ Educar para la maternidad (Educación para la domesticidad, Educación para la maternidad)	✓ Educar para la maternidad (Educación para la maternidad y la domesticidad en Costa Rica)
6	Presentación y entrega trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual sobre conceptos básicos relacionados con la perspectiva de género:	Círculo de aprendizajes: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual. Tama para significato alega (aprélisio teórico). Tama para significato alega (aprélisio teórico).
	 ✓ Educación androcéntrica y coeducación de doble parámetro ✓ Educar para la maternidad (Educación para la maternidad y la domesticidad en Costa Rica) 	 Tarea para siguiente clase (análisis teórico-conceptual de lecturas): ✓ Educación androcéntrica y coeducación de doble parámetro ✓ Mujeres en las universidades
7	Presentación y entrega trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual sobre conceptos básicos relacionados con la perspectiva de género:	 Círculo de aprendizajes: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual. Tarea para siguiente clase (análisis teórico-
	 ✓ Educación androcéntrica y coeducación de doble parámetro ✓ Mujeres en las universidades 	 conceptual de lecturas): ✓ Educación androcéntrica y coeducación de doble parámetro ✓ La universidad en el siglo XX
8	Presentación y entrega trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual sobre conceptos básicos relacionados con la perspectiva de género:	1. Círculo de aprendizajes: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual. Tarea para siguiente clase (análisis teórico-
	 ✓ Educación androcéntrica y coeducación de doble parámetro ✓ La universidad en el siglo XX 	 conceptual de lecturas): ✓ Currículum oculto y brechas de género ✓ VII Educa, trabajo y brecha
9	Presentación y entrega trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual sobre conceptos básicos relacionados con la perspectiva de género:	Círculo de aprendizajes: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual. Tarea para siguiente clase (análisis teórico-
	✓ Currículum oculto y brechas de género✓ VII Educa, trabajo y brecha	 conceptual de lecturas): ✓ Investigación y planteamiento de 1-2 temas o propuestas de investigación para trabajo final integrativo.

10	Presentación y entrega de planteamiento de temas de investigación para trabajo final integrativo.	 Círculo de diálogo: Exploración en plenario de temas o propuestas de investigación para trabajo final integrativo Tarea para siguiente clase (análisis teóricoconceptual de lecturas): ✓ Elaboración y presentación 1 avance de trabajo final: plan de trabajo.
11	Entrega y exposición del primer avance de trabajo final: proceso de profundización temática y conceptual.	 Análisis FODA de propuestas en equipos de trabajo 2-3 personas. Círculo de diálogo: intercambio de experiencias, aprendizajes y resultados de análisis realizado en subgrupos para profundización temática y conceptual. Tarea para siguiente clase: preparación del segundo avance de trabajo final (proceso de profundización temática y conceptual).
12	Entrega y exposición del segundo avance de trabajo final: proceso de profundización temática y conceptual.	 Análisis FODA de propuestas en equipos de trabajo 2-3 personas. Círculo de diálogo: Resultados de análisis FODA e intercambio de experiencias y aprendizajes en el proceso de profundización temática y conceptual. Tarea para siguiente clase: Tecer avance de trabajo final: proceso de profundización temática y conceptual.
13	Entrega y exposición tercer avance de trabajo final: proceso de profundización temática y conceptual.	1. Círculo de diálogo: intercambio de experiencias, aprendizajes y resultados de análisis realizado en subgrupos para profundización temática y conceptual.
14	Exposición en plenario de Trabajo Final (max 6 personas): propuestas integradoras teórico-prácticas de un trabajo artístico o académico a elección de cada estudiante según sus propias habilidades o competencias.	1. Círculo de diálogo: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos e intercambios de ideas y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual.
15	Exposición en plenario de Trabajo Final (max 4 personas): propuestas integradoras teórico-prácticas de un trabajo artístico o académico a elección de cada estudiante según sus propias habilidades o competencias.	1. Círculo de diálogo: Exploración en plenario de conceptos, ejemplos e intercambios de ideas y experiencias relacionados con el trabajo individual de investigación y análisis teórico-conceptual.

	2. Circulo de cierre: ronda de conclusiones
	sobre sensibilidad de género.

Instrumentos de evaluación:

En una hoja de Excel se llevará control de cumplimiento para las siguientes actividades:

Rubros	Descripción	Porcentaje total
15 sesiones de clase presencial	Asistencia y aporte experiencial en las actividades presenciales del curso	15%
15 Sesiones de trabajo colaborativo plenario	Participación informada y crítica en sesiones de trabajo colaborativo plenarios (presenciales o virtuales).	30%
10 Informes críticos escritos (como insumo para las sesiones de trabajo colaborativo plenario)	Fichas de trabajo individual de profundización temática y conceptual (con datos de investigación, ejemplos prácticos y análisis crítico fundamentado). Aproximadamente 3-4 páginas. Clases 2 a 11	10%

Nótese que son 15 sesiones presenciales y en cada una un trabajo de plenario, esto equivale a un 3% del puntaje para cada sesión; en caso de ausencias debidamente justificadas cada estudiante debe proponer el modo en que puede aportar a la dinámica del curso, siguiendo las actividades de aprendizaje, para recuperar el puntaje respectivo.

Herramientas para evaluar las siguientes actividades:

1. Análisis crítico (trabajo académico final)	Investigación y elaboración individual de propuestas integradoras teórico-prácticas que incorporen soluciones o planteamientos génerosensitivos a proyectos seleccionados por cada estudiante al inicio del curso (las propuestas de investigación se presentan en la cuarta sesión presencial).	30%
2. Exposición y defensa de análisis crítico (trabajo académico final)	Exposición en plenario de propuestas integradoras teórico-prácticas de un trabajo artístico o académico a elección de cada estudiante según sus propias habilidades o competencias.	15%

1. Desglose de puntaje para evaluar el Análisis crítico (trabajo académico final). 30%

Esta actividad consiste en una investigación y elaboración individual de propuestas integradoras teórico-prácticas que incorporen soluciones o planteamientos género sensitivos a proyectos seleccionados por cada estudiante al inicio del curso (las propuestas de investigación se presentan en la décima sesión presencial).

Actividad trabajo a	Actividad trabajo académico final: 30%			
Presentación y entrega de	Entrega temas para propuesta integradora		1	
	Aporte experiencial o investigativo		1	
planteamiento de temas de	Profundización teórica		1	5
investigación para trabajo final	Exposición en plenario y justificación de propuesta	ı	1	
integrativo.	Exposición en plenario y defensa o reajuste propuesta	de	1	
Entrega y	Entrega primer avance		1	
exposición del primer avance de	Aporte experiencial o investigativo (muy bueno, bueno, regular)		3	
trabajo final: proceso de	Profundización teórica(muy bueno, bueno, regular))	3	10
profundización	Exposición en plenario de primer avance		1	
temática y conceptual.	Presentación general de la entrega (escrita y oral)		2	
Entrega y exposición del segundo avance	Entrega segundo avance para propuesta integradora	a	1	
de trabajo final: proceso de profundización	Profundización y reajustes al primer avance		1	5
temática y conceptual.	Exposición en plenario del proceso profundización de reajuste a la propuesta (muy bueno, bueno, regul	•	3	
Entrega y exposición tercer avance de trabajo	Justificación de la temática integradora seleccionada	2	1	
	Aporte experiencial o investigativo	2	1	10
final: proceso de	Profundización teórica	2	1	
profundización	Integración teórica	2	1	

temática y conceptual.	Entrega trabajo escrito presentación académica	2	1		
------------------------	--	---	---	--	--

2. Desglose de puntaje para evaluar la exposición y defensa de análisis crítico (trabajo académico final) 15%

Esta actividad consiste en exponer en plenario de Trabajo Final: propuestas integradoras teóricoprácticas de un trabajo artístico o académico a elección de cada estudiante según sus propias habilidades o competencias.

Actividad Exposición y defensa de análisis crítico (trabajo académico final): 15%					
Exposición en plenario de Trabajo Final (max 6	Dominio temático expositivo y respuesta a dudas	3	2	1	
personas): propuestas	Uso equilibrado de textos e imágenes	3	2	1	
integradoras teórico- prácticas de un trabajo artístico o	Organización de datos y presentación de información	3	2	1	15
académico a elección de cada estudiante	Uso de tiempo establecido	3	2	1	
según sus propias habilidades o competencias.	Estímulo a interacción grupal	3	2	1	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica. [Archivo PDF] Recuperado de:

 http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar_Recursos_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf
- Apuy Medrano, Marcia. (1995). Educación, Mujer y Sociedad en Costa Rica (San José, 1889-1949) (Tesis de Licenciatura). Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Historia. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Archivo Nacional (s.f.). Entrada descriptiva con la aplicación de la norma internacional ISAD (G) Fondo Colegio Superior de Señoritas. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.archivonacional.go.cr/pdf/isadg_col_senor.docx
- Arias-Cascante, Nalda; Bustos-Vásquez, Ana Lucía y Celia Víquez-Rojas. (*Julio-diciembre* 2016). Tranversalización de la Perspectiva de Género: Una mirada crítica a los programas de estudio de la Facultad de Ciencias Sociales. ¿Cuánto hemos avanzado? *Revista Universidad en Diálogo. Vol. 6, N.*°2, *pp. 123-144.* [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/8807/10313
- Astelarra, Judith. (1984) El feminismo como perspectiva teórica y como práctica política. En Teoría feminista (selección de textos). República Dominicana: Ediciones Populares Feministas.
- Ayala Aracil, María de los Ángeles. (s.f.). *Biografía de Concepción Arenal*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Archivo HTLM] Recuperado de:

 http://www.cervantesvirtual.com/portales/concepcion_arenal/autora_biografia/
- Badinter, Elizabeth. (1984). ¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://kolectivoporoto.cl/wp-

- content/uploads/2015/11/Badinter-Elizabeth-Existe-el-amor-maternal.-Historia-de-la-maternidad-siglo-XII-al-XX.pdf
- Ballarín, Pilar. *Educadoras*. En Isabel Morant (Dir.), G. González Ferrer, G., Cano, D. Barrancos y A. Lavrin (coord) *Historia de las mujeres en España y América Latina III. Del siglo XIX a los umbrales del XX*.
- Batres, Gioconda La salud de las mujeres y el género. *Med. leg*. Costa Rica, vol.18 n.2, Heredia, Sep.2001. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152001000300004
- Bebel, August. (1978). La mujer y el socialismo. México: Ediciones de Cultura Popular, S.A..
- Bengoechea Bartolomé, Mercedes. (18 de dic., 2003). El lenguaje instrumento de igualdad. [Archivo PDF] Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Recuperado de: http://www.coordinadoradelamujer.org.bo/observatorio/archivos/repositorio/El_lenguaje_i nstrumento_de_igualdad58.
- Biblioteca Virtual GenSalud. (s.f.) *Glosario género y salud*. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://genero.bvsalud.org/dol/docsonline/7/8/287-166-Glosario.htm
- Bogantes Hidalgo, Olivet. (2010). Análisis de los procesos investigativos de las unidades académicas y administrativas de la Universidad Católica de Costa Rica, con base en el modelo de evaluación del sistema nacional de acreditación de la educación superior, durante el período 2004-2010. (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Costa Rica. Disponible en la biblioteca central de la Universidad.
- Bolaños Cubero, Carolina. (2003). Currículum universitario género sensitivo e inclusivo. *Revista de Ciencias Sociales*, *3-4*(101-102), 71-78. Recuperado de:

 https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/30591/Violencia_de_genero_en_las_universidades_espa%F1olas.pdf?sequence=1
- Bolaños Cubero, Carolina. (2005). La Calidad Universitaria desde una perspectiva de Género. *Revista electrónica actualidades investigativas en Educación*, *5*, 1-15. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9181

- Bosch, Esperanza y Victoria A. Ferrer (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Cátedra.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*, trad. Joaquín Jordá, Barcelona, Editorial Anagrama.
- Brenes Varela, Isabel. (2003) Los géneros en la educación superior universitaria en Costa Rica. UNESCO, IES/2003/ED/PI/66. . [Archivo HTLM] Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140473s.pdf
- Delgado Caballero, Gabriela (2015). Coeducación: derecho humano. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870576615000173
- Caballé, Ana. (2019) Breve historia de la misoginia. Antología Crítica. México: Ariel.
- Cacho, María Teresa. (1995). Los moldes de Pygmalión (Sobre los tratados de educación femenina en el siglo de Oro). En Iris M. Zavala (coord). Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). II. La mujer en la literatura española, Madrid: Anthropos, 1995.
- Calvo, Yadira. (1989). Ángela Acuña, forjadora de estrellas. Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Calvo, Yadira. (1993, 24 de junio). Diploma de mujer no autoriza a ejercer, La República.
- Calvo, Yadira. (2010). *Mujeres y universidad*. Acto de reconocimiento a primeras mujeres con cargos de autoridad UNA, 8 de marzo, (paper).
- Calvo, Yadira. (2012). Terminología feminista, San José, URUK.
- Calvo, Yadira. (2013). *Bachilleras y marisabidillas: mujeres en la universidad*. Lección inaugural sede Regional Brunca, Universidad Nacional, 22 de febrero, (paper).
- Camacho, Rosalía y Alda Facio (1993). Sobre patriarcas, jerarcas, patrones y otros varones. San José, Ilanud.

- Castillo Sánchez, Mario. (2008). Tasas de deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Revista Actualidades Investigativas en Educación, Volumen 8, Número 1.

 Universidad de Costa Rica. . [Archivo HTLM] Recuperado de:

 http://www.redalyc.org/html/447/44780113/
- Castro Castro, María Enriqueta y María Lina Colombo Víquez. (1989). *Cantemos los triunfos* (reseña histórica del colegio superior de señoritas), Ministerio de Cultura. San José, Costa Rica.
- Castro Madriz, José María. (1867). *Educación de la mujer*. En Luis Ferrero Acosta, *Ensayistas costarricenses*. San José: Antonio Lehmann, 1971.
- Centre Dolors Piera. (s.f.) Talleres de igualdad. Glosario. Falso genérico masculino. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.cdp.udl.cat/tallers/index.php/es/glosario/item/102-falso-generico-masculino
- Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia y Grupo Consultivo en Género (s.f.).

 Glosario de términos sobre género. Recuperado de:

 http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100122.pdf
- Cervantes Cortés, José Luis. (s.f.), *Dóciles, obedientes y amorosas: la sujeción de la mujer al hombre en dos obras de juan Luis Vives*. [Archivo HTLM] Recuperado de:

 http://www.academia.edu/2185360/ D%C3%B3ciles obedientes y amorosas la sujeci%

 C3%B3n de la mujer al hombre en dos obras de Juan Luis Vives
- CEPAL (2017). Brechas de género. Recuperado de https://crpd.cepal.org/3/sites/crpd3/files/presentations/panel2_marcelaeternod.pdf
- Chaves Jiménez, Rocío. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga, núm. 29, enero-junio, 2015, pp.* 33-43. Recuperado de: https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/viewFile/959/871

- CLADEM (s.f.). Posición sobre la Discusión General del Comité CEDAW sobre el derecho de las mujeres y las niñas a la educación. Recuperado de:

 https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/CLADE
 https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/CLADE
 https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/WomensRightEducation/CLADE
- Clance Rose, Pauline y Suzzane Ament Imes. (1978). The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice 15: 1-8.* [Archivo PDF] Recuperado de: http://mpowir.org/wpcontent/uploads/2010/02/Download-IP-in-High-Achieving-Women.pdf
- Clarke, Adele. (2005). Situational analysis: grounded theory after postmodern turn. . [Archivo HTLM] Recuperado de:

 https://www.researchgate.net/publication/240761238_Situational_Analyses_Grounded_Theory_Mapping_After_the_Postmodern_Turn
- Clarke, Adele. (2016). From grounded theory to situational analysis: What's new? Why? How?. In Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A. Developing Grounded Theory (pp. 194-235). . [Archivo PDF] Routledge. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Adele_Clarke/publication/261773735_From_grounded_theory_to_situational_analysis_What%27s_new_Why_How/links/577707d808ae1b18a7e1b3e0/From-grounded-theory-to-situational-analysis-Whats-new-Why-How.pdf
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer [CEDAW-Ley 6968]. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm
- Daly, Mary. (1997) *El cristianismo: una historia de contradicciones*. En: Mary Judith Ress, Ute Seibert, LeneSjorup (editoras) (1997). *Del cielo a la tierra. Una antología de teología feminista.*, 2° edición. Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- De la Cruz de Lemos, Vladimir. (2003). *La educación costarricense en el siglo XIX: De las cortes de Cádiz a las reformas educativas*. Editorial Universidad Estatal a Distancia : Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2003.

- Del Bosque, Ignacio. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Informe adoptado por la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de:

 https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pudf
- De León, Fray Luis. (1960). *La perfecta casada*. En: *Escritores místicos españoles*, Vol. XXVIII, IV. ed. Buenos Aires: W.M. Jackson, Inc. Editores.
- De Martino, Guilio y Marina Bruzzese. (1996), Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento, trad. Mónica Poole. Madrid: Cátedra.
- Dengo, María Eugenia. (2003) Roberto Brenes Mesén. EUNED, San José, Costa Rica.
- Durán, María Martha. (2012). La Trasversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación. *Revista Posgrado Y Sociedad, 12(1), 23–43.* . [Archivo HTLM] Recuperado de: https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/posgrado/article/view/1701/1919
- Ehrenreich, Bárbara y Deirde English. (1988). *Brujas, comadronas y enfermeras. Historia de las sanadoras. Dolencias y trastornos. Política sexual de la enfermedad. Trad.* Mireia Bofill y Paola Lingua. 3° ed. Barcelona: Horas y Horas.
- El mundo.es (18 de enero de 2005). El presidente de Harvard afirma que las mujeres tienen menor capacidad para las ciencias y las matemáticas. . [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.elmundo.es/elmundo/2005/01/18/ciencia/1106057004.html
- Ellis, Julie y John Willinsky. (1999). *Niñas, mujeres y superdotación*. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escuela de Ciencias de la Educación [ECE]. (2015). [Archivo HTLM] Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/ece/carreras.
- Fernández Darraz, María Cecilia. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia: exclusiones, silencios y olvidos. *Universum (Talca)*, 25(1), 84-99. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762010000100007

- Fernández-Castañeda, Luis. (s.f.). *Cronología de la lucha de las mujeres en España por la igualdad*. [Archivo HTLM] Recuperado de:

 https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/cronomujer0910.htm
- Ferrer Valero, Sandra. (2012). Mujeres en la Historia. Breves biografías de mujeres que escribieron alguna página de la historia. [Archivo HTLM] Recuperado de: https://www.mujeresenlahistoria.com/2012/11/la-educacion-femenina-maria-de-maeztu.html
- Flecha García, Consuelo. (1994). Las mujeres en la historia de la educación medieval. In *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)* (pp. 51-64). Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Flecha García, Consuelo. (2002). Fuentes para la historia de la educación de las mujeres. *Revista de enseñanza universitaria*, (19), 51-62. [Archivo HTLM] Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/54576
- Flecha García, Consuelo. (2004). Las mujeres en la Historia de la Educación. *XXI. Revista dEducación, número 6*, pp. 21-34. Huelva: Universidad de Huelva. [Archivo PDF]

 Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1942/b15152832.pdf
- Friedan, Betty. (2017). *La mística de la feminidad*, trad. Magalí Martínez Solimán, 3ª. ed., Valencia: Ediciones Cátedra.
- Furtado, Victoria. (2013) Lenguaje inclusivo como política linguística de género... Revista

 Digital de Políticas Lingüísticas. Año 5, Volumen 5 (48-70), setiembre 2013. Recuperado de:

 https://www.researchgate.net/publication/323757783 EL LENGUAJE INCLUSIVO_C

 OMO_POLITICA_LINGUISTICA_DE_GENERO/link/5adfb690458515c60f63c869/do
- Gaete Quezada, Ricardo. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, docencia y tecnología, (48), 149-172.* [Archivo HTLM]

wnload

- Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100006
- Galino, Ángeles. (1968). *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Concepción Arenal "La instrucción del pueblo" [fragmento]. España: Iter Ediciones.
- Gálvez Toro, Alberto. (2005): "La educación de las niñas de Fenelón: el cuerpo social de la mujer a principios del siglo XX". [Archivo PDF] Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/1005/1/culturacuidados_17_05.pdf
- Gamba, Susana Beatriz. (coord.) 2007. *Diccionario de estudios de género y feminismos*.

 Argentina, Editorial Biblos
- García Dauder, Silvia. (2005). *Psicología y feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Madrid: Narcea Ediciones.
- García de León, María Antonia. (2002). *Herederas y heridas*, *Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Cátedra. p. 45.
- García, Adela. (2009). *Género y desarrollo humano: una relación imprescindible*. [Archivo PDF] Recuperado de:

 http://mueveteporlaigualdad.org/docs/genero_desarrollo_humano_castellano.pdf
- Gil de Zárate, Antonio. (1855). *La instrucción Pública en España*. Tomo 1. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos. [Archivo PDF] Recuperado de:

 https://bvpb.mcu.es/institutos/es/consulta/registro.do?id=418731
- Giralt, María de los Ángeles. (1990) La influencia de Rousseau en el pensamiento kantiano. En: Revista de. Filosofía Universsidad de Costa Rica, xxvr (67/68),119-127,1990. [Archivo PDF] Recuperado de: https://es.scribd.com/document/206319087/La-Influencia-de-Rousseau-en-El-Pensamiento-de-Kant
- González Suarez, Mirta. (2004). *El sexismo en la educación. La discriminación cotidiana*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, cuarta reimpresión.

- Gutiérrez, Ilse y Lorena Kikut. (2014). Personas graduadas en el período 2008-2010 de universidades costarricenses. San José: Estado de la Educación. [Archivo PDF]

 Recuperado de:

 https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Ilse%20Gutierrez_y_Lorena_Kikut_Personas_graduadas.pdf
- Guzmán, Virginia. (2003), Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible. *Series CEPAL Unidad Mujer y Desarrollo No.48*, Santiago de Chile. https://www.cepal.org/mujer/proyectos/gobernabilidad/documentos/vguzman.pdf
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y María del Pilar Baptista Lucio. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). México.
- Hernández, José Gregorio; *Herrera*, Larry; *Martínez*, Ramón; *Páez*, *José* Gregorio; *Páez*, María Auxiliadora. (2011). *Teoría fundamentada*. Puerto Ordaz: Universidad de Zulia. [Archivo PDF] Recuperado de: http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres, México (s.f.) ¡Exprésate sin sexismo!. Recuperado de: http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/madig/sexismo/index.html.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2017). Encuesta Continua de Empleo al primer trimestre de 2017. RESULTADOS GENERALES. [Archivo PDF] Recuperado de: http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documetos-biblioteca-virtual/reece-i-t-2017.pdf
- Instituto Nacional de la Mujer [INAMU], s.f.). (Galería de Mujeres (s.f.) Felícitas (Lita) Chaverri Matamoros. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.inamu.go.cr/felicitas-lita-chaverri-matamoros-1886-1934
- Instituto Vasco de la Mujer [EMAKUNDE]. (1998). Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo. [Archivo PDF]

 Recuperado de: http://www.emakunde.euskadi.eus/u72-

- publicac/es/contenidos/informacion/pub_guias/es_emakunde/adjuntos/guia_genero_es.pd
- Itatí Palermo, Alicia. (jul/dic. 2006) El acceso de las mujeres a la educación universitaria. Revista Argentina de Sociología v. 4 n. 7. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002
- Jayme María y Victoria Sau (2004) *Psicología diferencial del sexo y el género. Fundamentos.*Barcelona: Icaria.
- Jagoe, Catherine *et al.* (1998). "La enseñanza de la mujer: textos". En *La mujer en los discursos de género* Barcelona: Icaria y Antraszyt.
- Jagoe, Catherine. (1998). "La enseñanza femenina en la España decimonónica". En Jagoe *et al.* (1998). *La mujer en los discursos de género* Barcelona: Icaria y Antraszyt.
- Johnson N., Róger. (1976). *La agresión en el hombre y los animales*. México: Editorial El manual moderno S.A.
- Juliá Jorquera, María Teresa. (1999). La Reproducción De Las Expectativas De Género En El Discurso Pedagógico. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, (9), 53-68.*[Archivo HTLM] Recuperado de:

 http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/342/372
- Kant, Immanuel. (2004a). ¿Qué es la ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia). Edición de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- Kant, Immanuel. (2004b). *Lo bello y lo sublime. Fundamentación metafísica de las costumbres*. Trad. Luis Rutiaga. México: Grupo Editorial Tomo S.A.
- Le Dœuff, Michèle (1993) El estudio y la rueca. De las mujeres, de la filosofía, etc., trad. Olivia Blanco Corujo. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lerner, Gerda. (1990). *La creación del patriarcado*, trad. Mónica tussel, Barcelona, Editorial Crítica.

- Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer [Ley 7142]. [Archivo HTLM] Recuperado de:
 - http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?p
 aram1=NRTC&nValor1=1&nValor2=10806&nValor3=0&strTipM=TC
- Licenciatura en Docencia [Docencia]. (2018). [Archivo HTLM] Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/ece/carreras/docencia
- López Alicea, Keila. (17 de febrero de 2015). ¿Qué es la perspectiva de género?. El nuevo día digital, Noticias Locales. [Archivo HTLM] Recuperado de: https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/queeslaperspectivadegenero-2009132/
- Lúquez, Petra y Otilia Fernández. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista Cumbres*, 2(1), 101–114. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/34/30
- Martí, Sacramento. (2001) El oficio de mujer en las obras de Juan Luis vives y Fray Luis de León. Actas XIV Congreso AIH (Vol. II) En: Isaías Lerner, Roberto Nival, Alejandro Alonso, (coords.). [Archivo PDF] Recuperado de:

 https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_2_042.pdf
- Martínez, Julio *et* al. Fundamentación teórica. En Luis Manuel Timón Benítez y Fran Hormigo Gamarro (coord.) (2010). *La coeducación en la Educación física del siglo XXI*. WANCEULEN. EDITORIAL DEPORTIVA.
- Martínez Gutiérrez, Bernal. (2016). "Cronología de la educación costarricense / Bernal

 Martínez Gutiérrez. 1ª ed. San José: Imprenta Nacional, 2016. [Archivo PDF]

 Recuperado de:

 https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_d

 e_la_educacion_costarricense_edincr.pdf

- Martínez Rocha, Eida y Silvia Rivera Alfaro (2019). *Portal de Revistas Académicas*, VOLUMEN 9, NÚMERO 2: JULIO-DICIEMBRE 2019. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/37496
- Martínez Pérsico, Marisa. (s. f.): "Poetas o poetisas". [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.literaterra.com/poetas_latinoamericanas/
- Martínez Pulido, Carolina. (2004). *Gestando vidas, alumbrando ideas. Mujeres y científicas en el debate sobre la Biología de la reproducción*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Martínez Pulido, Carolina. (2006) *La presencia femenina en el pensamiento biológico*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Mendoza Payhua, Gisell Rosse. (2017) *Antón Makarenko y la Propuesta Marxista en Educación*.

 Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Alma Máter del Magisterio Nacional, Facultad de Pedagogía y Cultura Física. Lima, Perú. Recuperado de:

 http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2816/MONOGRAFIA%20PARA%2

 OIMPRIMIR%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Ciencia y Tecnología [MICITT]. (2015). Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2021. [Archivo PDF] Recuperado de:

 http://www.conicit.go.cr/biblioteca/publicaciones/publica_cyt/prog_nac_cyt/Plan_NCTI-15-21.pdf
- Moi, Toril. (1988). Teoría literaria feminista, trad. Amaia Bárcena, Madrid, Editorial Cátedra.
- Molina Jiménez, Iván. (2001). La ciudad de los monos. Roberto Brenes Mesén, los católicos heredianos y el conflicto cultural de 1907 en Costa Rica. EUNA, Heredia, Costa Rica.
- Montemayor, Carlos. (1966). Introducción, traducción directa y notas. *Safo, Poemas*. París: Editorial Trillas. Recuperado de: https://www.academia.edu/8117192/Poemas completos Safo

- Moreno, Daniela (31 de enero, 2019). Perspectiva de género en políticas públicas. Recuperado de : https://semanarioautonomo.com/2019/01/31/perspectiva-de-genero-en-politicas-publicas/
- Moreno, Montserrat. (2000). Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela, Barcelona: Icaria Editorial.
- ONU (1979). Convención contra la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). Recuperado de:

 https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx
- ONU (2019b). Orientaciones para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español. Recuperado de: https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml
- ONU (2019a). Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género. Recuperado de: https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/assets/pdf/Lista%20de%20verificaci%C3%B3n%20para%20el%20uso%20del%20espa%C3%B1ol%20inclusivo%20en%20cuanto%20al%20g%C3%A9nero_v2.pdf
- Oreamuno, Yolanda. (1938) "¿Qué hora es?". [Archivo PDF] Recuperado de: file:///C:/Users/HP/Downloads/quehoraes_oreamuno%20(5).pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2019). Estrategia para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (2018–2021). Recuperado de: https://www.unodc.org/documents/Gender/Gender_Strategy_Spanish/19-03337_Gender_Strategy_S_ebook.pdf
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (s.f.). Instrumentos de Igualdad de género.

 [Página web] Recuperado de:

 http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm
- Organización Mundial de la salud [OMS]. (2002). Integración de las perspectivas de género en la labor de la OMS. Política de la OMS en materia de género. [Archivo PDF] Recuperado de: http://www.who.int/gender/mainstreaming/ESPwhole.pdf

- Organización Mundial de la salud [OMS]. (s.f.). [Página web] Recuperado de: http://www.who.int/topics/gender/es/
- Osorio, Paco. (2018). Élise Virginie Lagier-Bruno (Élise Freinet). Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Recuperado de: http://www.mcep.es/2018/03/16/elise-virginie-lagier-bruno-elise-freinet/ El texto en formato pdf, recuperado de: http://www.mcep.es/wp-content/uploads/2018/03/%C3%89lise-Virginie-Lagier-%C3%89lise-Freinet-a5-1.pdf
- Palomares, Alfonso S. (11/07/2004) De lo bello y lo sublime. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.diariocordoba.com/noticias/noticia.asp?pkid=132493
- Pardo Bazán, Emilia. (1976). *La mujer española*. Selección preparada por Leda Schiavo. Madrid: Editora Nacional.
- Paz Rodrigues, José (2018). As aulas no cinema. Helen Parkhurst e o seu Plano educativo de Dalton. (vários documentários). Recuperado de: https://pgl.gal/helen-parkhurst-plano-educativo-dalton/
- Pío XI Carta Encíclica Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud.

 [Archivo HTLM] Recuperado de: https://w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Programa Estado de la Nación [PEN]. (2015a). V Informe del Estado de la Educación. *Parte 3*. *LA VOZ DE LOS ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO*. San José, Costa Rica.

 [Archivo PDF] Recuperado de:

 http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/parte-3-voces-ee-2015.pdf
- Programa Estado de la Nación [PEN]. (2015b). V Informe del Estado de la Educación. *Capítulo 3. DESEMPEÑO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y EL CICLO DIVERSIFICADO*. San José, Costa Rica. [Archivo PDF] Recuperado de: http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-3-ee-2015.pdf
- Programa Estado de la Nación [PEN]. (2017). *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. [Archivo PDF] Recuperado de: https://www.estadonacion.or.cr/2017/a
 ssets/en-23-2017-book-low.pdf

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo política de equidad e igualdad de género (diciembre, 2012). Asamblea legislativa de Costa Rica 2012 -2017 (Recuperado de: https://www.undp.org/content/dam/costa_rica/docs/undp_cr_PIEGAL.pdf)
- Rich, Adrienne. *Of Woman Born. Motherhood as Experience and Institution*. New York: W.W. Norton & Company, 1995.
- Rojas, Rosberly; Chaves, Rocío y Ana Lucía Fernández. (2012). Brechas de género en estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y recomendaciones para su disminución. *Cuadernos de Investigación UNED*, *4*(2), 1-8. [Archivo HTLM] Recuperado de: https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/cuadernos/article/viewFile/13/13
- Rousseau, Juan Jacobo (1972). Emilio o de la educación. Segunda edición, México: Porrúa.
- Ruiz Kuilan., Gloria. (febrero de 2015). Educación no comprará nuevos libros para enseñar perspectiva de género. *El nuevo día digital, Noticias Locales*. [Archivo HTLM]

 Recuperado de:

 https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/educacionnocompraranuevoslibrospara-ensenarperspectivadegenero-2006755/
- Sancho Gómez, María. *et all.* (2014). Informe: Plan Dalton. Método Dalton. Universidad de Castilla la Mancha, Facultad de Educación. Toledo. Recuperado de: http://miritendencias.blogspot.com/2014/
- San Martín Cantero, Daniel. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, *16*(1), 104-122. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008
- Sanahuja YII, María Encarna. (2002). Cuerpos sexuados, objetos y prehistoria, Madrid: Cátedra.
- Sarmiento Salinas, Miguel Ángel. (2015 La *e* para la desexualización del género en beneficio de la motivación de ELE en Suecia. Revitalizando la propuesta de Álvaro García Meseguer.

- [Archivo HTLM] Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426204
- Sau, Victoria. (1989). Diccionario ideológico feminista, Barcelona, Icaria.p. 45.
- Schiebinger, Londa. (2004). ¿Tiene sexo la mente?, trad. De María Condor. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sen, Amartya (30 de abril, 2002). Desigualdad de género. La misoginia como problema de salud pública. Recuperado de: https://www.letraslibres.com/mexico/desigualdad-genero-la-misoginia-como-problema-salud-publica
- Segura, Pompilio. (2015). "Felícitas Chaverri Matamoros (1896-1934)" [Archivo HTLM] Recuperado de: https://issuu.com/naranjacr/docs/lita_historia
- Silva H., Margarita. (2012). La educación de la mujer en Costa Rica durante el siglo XIX. *Revista De Historia*, n.º 20 (julio), 67-80. [Archivo PDF] Recuperado de: en: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/3265/3123
- Spencer, Herbert. (1873). Psychology of the Sexes. *Popular Science Monthly, volumen 4*.

 [Archivo HTLM] Recuperado de: en

 http://en.wikisource.org/wiki/Popular_Science_Monthly/Volume_4/November_1873/Psychology_of_the_Sexes
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía: Colombia. [Archivo HTLM] Recuperado de: https://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa._T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada
- Subirats Martori, Marina. (diciembre, 1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación, núm.* 6. [Archivo PDF] Recuperado de: en http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110416.pdf

- Sullerot, Evelyne. (1988). Historia y sociología del trabajo femenino, trad. Melitón Bustamante, 2° edición. Madrid: Ediciones Península.
- The Queer Dictionary. (2014) "Gender Essentialism"

 http://queerdictionary.blogspot.com/2014/09/definition-of-gender-essentialism.html
- UNICEF (2017). Perspectiva de género. Recuperado de:

 https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf
- Thomas, Yan et al (1993). La división de los sexos en el derecho romano. En: Georges Duby y Michelle Perrot directores. Historia de las Mujeres. La Antigüedad, Modelos Femeninos. Vol I. Ed.Santillana, Madrid.
- Universidad Católica de Costa Rica (2005). Proyecto de Doctorado en Ciencias de la Educación para la aprobación del CONESUP. Disponible en la biblioteca de la Universidad.
- Universidad Católica de Costa Rica (2019). Portal electrónico accesible en internet. [Página web] Recuperado de: https://www.ucatolica.ac.cr
- Universidad de Barcelona (2011). *Guía para el uso no sexista del lenguaje., trad. Gemma Lozano*. Servicio de Publicaciones de la UAB.
- Valdés Guía, Miriam. La situación de las mujeres en la Atenas del s. VI a. C: ideología y práctica de la ciudadanía". *Gerión. 2007, Vol. Extra*. Pp. 207-214. Recuperado de:

 https://www.researchgate.net/publication/27594966 La situacion de las mujeres en la

 _Atenas_del_s_VI_aC_ideologia_y_practica_de_la_ciudadania
- Van den Eynde, Ángeles. (*setiembre diciembre, 1994*). Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 6. [Archivo HTLM] Recuperado de: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a03.htm
- Van Dijk, Teun Adrianus. (2004), Discurso y Dominación. Trad. Jennifer Lopera Moreno y Fabio Guerra-Acero O. [Archivo HTLM] Recuperado de:

- http://www.escueladeespectadores.cl/audioteca/el-seductor/el-lenguaje-como-medio-de-dominacion/
- Van Dijk, Teun Adrianus. (2009). *Discurso y poder*, trad. Alcira Bixio. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, Teun Adrianus (1996). Análisis del discurso ideológico", VERSIÓN 6•UAM-X•MÉXICO.1996, pp.15-43, tr. Ramón Alvarado. Recuperado de: http://www.discursos.org/oldarticles/An%E1lisis%20del%20discurso%20ideol%F3gico.p df [8/IX/2012].
- Vargas, Ana et al. (1998). Lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz para determinar la incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC)

Lenguaje androcéntrico en el Programa de Doctorado**	Propuestas de lenguaje inclusivo sin desdoblamientos	Lenguaje inclusivo en el Programa de Doctorado**
Alumno alumno, El / del alumno, alumnos (x9): p.7, 8, 9, 10, 13, 46, 47, 75, 237, 244	El/la estudiante, cada estudiante, Los/las estudiantes, discipulado, estudiantado, comunidad estudiantil estudiante a cargo de su investigación	
estudiante del estudiante, el estudiante, estudiante- investigador, estudiante investigador, investigador, los estudiantes, todos los estudiantes (x98): p.10, 13, 14, 19, 21, 22, 25-26, 31, 32, 35, 36, 40, 58, 61, 62, 65-66, 70, 71, 73, 80, 89, 90, 96, 100, 105, 109, 116, 121, 123, 124, 126, 130, 131, 132, 137, 138, 140, 141, 143, 150, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 169, 175, 177, 187, 188, 190-191, 192, 196, 200- 201, 205, 209, 210-211, 215, 216, 224, 229, 230, 232, 237, 241-242, 246, 248	el estudiantado con la mediadora, de las personas estudiantes entre sí	los y las estudiantes con la mediadora y entre ellos, los y las estudiantes, (x5) p.55, 241- 242, 248.
Doctorando del doctorando (x2): p.10, 21	de la persona doctoranda	
Participante al / el participante, del participante, los participantes (x5): p.9, 10, 11, 105	cada persona participante, cada participante	
Candidato	Cada postulante, postulantes	

el candidato (x3): p. 20, 35		
Graduado el graduado, los graduados (x3): p.13, p.50, 176)	quien se gradúa, quienes obtiene el título de	
Individuoconocimiento en el individuo y el grupo (x1): p.27	conocimiento en cada persona como parte individual y como parte grupal	
Interesado El interesado debe poseer (x1): p.20	Las personas que postulen para este programa de doctorado deben poseer	
Usuario (x2): p.46, 47de los alumnos, profesores, funcionarios administrativos y <u>usuarios</u> particulares	de la comunidad estudiantil, docente, administrativa y otras personas usuarias	
La Biblioteca brinda a sus <u>usuarios</u> bibliografía impresa	La Biblioteca brinda bibliografía impresa actualizada	
un especialista, experto o especialista, experto o especialista educativo (x5):	Especialista en la problemática educativa,	
p.16, 19, 40 Es un especialista en la problemática educativa, (p.16)	De acuerdo con los rasgos descritos en el punto anterior, las personas que se titulen con el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Costa Rica, se podrán desempeñar exitosamente en investigación educativa para	
De acuerdo con los rasgos descritos en el punto anterior, el Doctor en Ciencias de la Educación que gradúe la Universidad Católica de Costa Rica, se podrá desempeñar exitosamente como investigador educativo en Universidades, instituciones educativas, organizaciones gubernamentales,	Universidades, instituciones educativas, organizaciones gubernamentales, organismos internacionales, en proyectos específicos o intersectoriales, dependencias gubernamentales de planificación o educación y otras opciones similares; estarán capacitadas como docentes universitarias de cursos	
organismos internacionales, en	de postgrado, u otros niveles, así como	

proyectos específicos o intersectoriales, dependencias gubernamentales de planificación o educación y otras opciones similares; como **profesor** universitario de cursos de postgrado, u otros niveles, como director de programas específicos de graduación en niveles de licenciatura o maestría, tutor de tesis y otros puestos afines; como experto o **especialista** educativo en el área educativa en alguna de las áreas o ejes temáticos del doctorado, puede desempeñarse como consultor especial, como **asesor** para proyectos de desarrollo educativo, como **evaluador** de proyectos de desarrollo institucional, oficiales o privados, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.(p.19)

para la dirección de programas específicos de grado en niveles de licenciatura o maestría, realizar tutorías de tesis y desempeñar otros puestos afines; con la experticia de especialista en el área educativa o en alguna de las áreas o ejes temáticos del doctorado, puede desarrollar consultorías especializadas, asesorías y evaluaciones en proyectos oficiales o privados de desarrollo educativo y de desarrollo institucional, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.

Experticia (especialidad) en el área educativa en alguna de las áreas o ejes temáticos del doctorado. Capacidad para desarrollar consultorías especializadas, asesorías y evaluaciones en proyectos oficiales o privados,...

Experto o **especialista** en el área educativa en alguna de las áreas o ejes temáticos del doctorado. Consultor y asesor en proyectos de desarrollo educativo, evaluador de proyectos de desarrollo institucional, oficiales o privados,... (p.40)

Científico

Un científico, científicos (x2): 13, 16, 22

Investigador

investigador educativo, investigadores formados (x4): p. p.13, 19, 23, 40

De ahí que el graduado del programa, responde a un concepto de "doctor",

El título de Doctor o Doctora para quienes se gradúan en el programa, involucra la idea persona de ciencia, que debe tener dominio amplio, profundo, riguroso y actualizado de su disciplina; una persona capaz de investigar y crear conocimiento nuevo.

como el de un científico que debe tener dominio amplio, profundo, riguroso y actualizado de su disciplina; un investigador capaz de crear conocimiento nuevo. (p.13)		
Crítico / indagador crítico e indagador (x10): p. 65-66, 89, 96, 141, 169, 177, 183, 190-191, 208, 232 trabaja en forma individual y en equipos de trabajo, de manera que el estudiante que inicia el programa de doctorado adquiera la condición de crítico e indagador permanente (p.65-66)	trabaja en forma individual y en equipos de trabajo, de manera que <u>cada</u> <u>estudiante</u> que inicia el programa de doctorado adquiera la condición <u>de</u> <u>persona crítica e indagadora</u> permanente	
Administrador del nuevo administrador, El administrador educativo, El/del administrador, los administradores (x11): p. 27, 147, 148, 149, 155, 156, 157, 234		
La función gerencial y de liderazgo del nuevo administrador, análisis de situaciones educativas y estrategias gerenciales para su interpretación; ambientes de cambio en la gerencia educativa, micropolítica y toma de decisiones en centros educativos. Responsabilidad social y política de los docentes. (p.27)	La función gerencial y de liderazgo desde el nuevo concepto de administración, análisis de situaciones educativas y estrategias gerenciales para su interpretación; ambientes de cambio en la gerencia educativa, micropolítica y toma de decisiones en centros educativos. Responsabilidad social y política de profesionales en docencia. (p.27)	

Analizar el rol de docentes y personas a cargo de la administración educativa, y su desempeño en liderar los procesos... Analizar el rol del **educado**r y el administrador educativo como líder en los procesos... (p.174) Perfil del liderazgo educativo *(...)* Liderazgo académico de las personas a cargo de la Administración Perfil de un **líder** educativo educativa *(...)* El administrador educativo como líder académico (p.148) En este sentido se analizan los enfoques modernos de administración, la administración educativa ante el cambio, el compromiso y profesionalidad de quien ejerce puestos de gerencia educativa en el En este sentido se analizan los enfoques modernos de administración, el rol del contexto de organizaciones inteligentes y estrategias para el mejoramiento de la administrador ante el cambio, el calidad educativa como meta de la compromiso y rol profesional del gerencia de empresas educativas. gerente educativo en el contexto de organizaciones inteligentes y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa como meta de la gerencia de *empresas educativas.* (p.155) **Profesor** Profesores, profesores universitarios, Docente, Docentes profesor universitario, nómina de profesores, todos los profesores, los Profesora profesores, de profesores (x20): p.4, 10, estudiante (x1) 19, 21, 22, 29, 31, 35, 46, 77, 87, 88, p.56 109, 147, 174 Cabe destacar que todos los profesores Cabe destacar que la totalidad del constituyen... (p.29) profesorado constituye...

Educador		
Educador, Los educadores (x4): p.51, 147, 229		
Docente		
Los docentes, del docente, el docente, docente-tutor (x27): p.27, 58, 66, 73, 81, 89, 90, 96, 116, 124, 132, 133, 141, 150, 158, 159, 169, 177, 183, 190-191, 209, 200-201, 224, 232, 241-242, 248		
La función gerencial y de liderazgo del nuevo administrador, análisis de situaciones educativas y estrategias gerenciales para su interpretación; ambientes de cambio en la gerencia educativa, micropolítica y toma de decisiones en centros educativos. Responsabilidad social y política de los docentes. (p.27)	La función gerencial y de liderazgo desde el nuevo concepto de administración, análisis de situaciones educativas y estrategias gerenciales para su interpretación; ambientes de cambio en la gerencia educativa, micropolítica y toma de decisiones en centros educativos. Responsabilidad social y política de profesionales en docencia.	
Tutor Tutor, el tutor, cada tutor, un tutor, su tutor, tutores (x15): p.9, 10, 14, 19, 34, 124, 140, 141, 165, 169, 188, 190-191,192, 208, 209		
Consecuentemente, el Doctorado en Ciencias de la Educación constituye un programa de especialización profunda que requiere la participación de profesionales mentores del más alto nivel, con la experiencia y el conocimiento suficientes para constituirse en tutores del participante; orientar sus pasos, servirle de guía e inspirarle para que siga y supere a sus propios maestros en la búsqueda de	Consecuentemente, el Doctorado en Ciencias de la Educación constituye un programa de especialización profunda que requiere la participación de profesionales del más alto nivel, con la experiencia y el conocimiento suficientes para mediar el aprendizaje de cada participante; orientar sus pasos, servir de guía e inspirarle para contribuya en la búsqueda, construcción e innovación de alternativas	

alternativas de solución para los problemas apremiantes de la educación. (p.9)	que solucionen los problemas apremiantes de la educación.	
Maestro Maestros, propios maestros (x2): p.4, 9		
En un primer momento, mentores de la juventud, filósofos y pensadores que impulsaron los valores educativos, propios y característicos de la naciente república. Luego, impulsados por la acción de esos grandes adalides, proliferaron maestros y profesores, capaces de poner en marcha el sistema educativo costarricense en sus niveles de primaria y secundaria, para convertirlo en el motor de desarrollo económico y social que exigía el siglo pasado (p.4)	En un primer momento, mentores de la juventud, grandes figuras de la filosofía y el pensamiento, impulsaron los valores educativos, propios y característicos de la naciente república. Luego, con el impulso de la acción de tales grandes adalides proliferaron docentes capaces de poner en marcha el sistema educativo costarricense en sus niveles de primaria y secundaria, para convertirlo en el motor de desarrollo económico y social que exigía el siglo pasado	
Mediador mediador y facilitador, facilitador, mediador (x22): p.66, 73, 81, 89, 90, 96, 97, 116, 124, 132, 133, 141, 150, 158, 169, 177, 183, 190-191, 200, 209, 224,		
El docente cumple un rol de mediador y facilitador para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se logre en tanto en el trabajo extraclase como en las sesiones tutoriales y de esta forma, cumplir con los objetivos y desarrollo respectivo de cada unidad temática. (p.66, 73, 81, 90, 96, 116, 133, 224, 232)	La persona docente cumple un rol de mediadora y facilitadora para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se logre en tanto en el trabajo extraclase como en las sesiones tutoriales y de esta forma, cumplir con los objetivos y desarrollo respectivo de cada unidad temática.	mediadora (x2): p. 241- 242, 248

Según corresponda al desarrollo de cada unidad temática, el docente, en su carácter de facilitador, selecciona el material pedagógico y respectivas técnicas de apoyo audiovisual y tecnológico, con el propósito de lograr la mejor comunicación con los estudiante y entre los estudiantes, para cumplir exitosamente con...

Con una orientación constructivista, la participación del estudiante, tanto individual como grupalmente, es fundamental en el desarrollo de los diferentes temas a tratar. La interacción entre los estudiantes con el profesor y entre ellos, con utilización de... (p.66, 73, 89, 96, 116, 132, 224, 232, 241)

Según corresponda al desarrollo de cada unidad temática, la persona docente, en su carácter de facilitadora, selecciona el material pedagógico y respectivas técnicas de apoyo audiovisual y tecnológico, con el propósito de lograr la mejor comunicación con cada estudiante en su condición individual y en su interacción grupal, para cumplir exitosamente con...

Con una orientación constructivista, la participación de cada estudiante, tanto individual como grupalmente, es fundamental en el desarrollo de los diferentes temas a tratar. La interacción entre estudiantes y docente, así como la interacción grupal, con utilización de ...

Director

Director de Tesis, director de programas específicos, "director de tesis, estudiante y el Coordinador"(x13): p.19, 21, 32, 137, 216)

(...) El producto de tesis puede ser un informe de investigación con todos los elementos que están establecidos en la documentación del Programa de Doctorado o bien una obra académica, tipo libro, con la estructura que definan el director de tesis doctoral y el estudiante, una vez aprobado el tema con su debida justificación. (p.137)

(...) El producto de tesis puede ser un informe de investigación con todos los elementos que están establecidos en la documentación del Programa de Doctorado o bien una obra académica, tipo libro, con la estructura que definan la persona a cargo de la dirección de tesis doctoral y la persona doctoranda, una vez aprobado el tema con su debida justificación.

No existe un cronograma de actividades específico por cuanto el curso se desarrolla de acuerdo con las necesidades e inquietudes del estudiante en relación directa con el director de tesis y los lectores. Se tratará de que la defensa de tesis se presente al finalizar este cuatrimestre, pero puede hacerse antes si así lo consideran los miembros del Tribunal Examinador y el Director de Carrera, o bien puede extenderse si aun quedan aspectos por afinar.

No existe un cronograma de actividades específico por cuanto el curso se desarrolla de acuerdo con las necesidades e inquietudes de cada estudiante en relación directa con las personas a cargo de la dirección y lectura de tesis. Se tratará de que la defensa de tesis se presente al finalizar este cuatrimestre, pero puede hacerse antes si así lo consideran quienes constituyan el Tribunal Examinador y quien esté a cargo de la Dirección de Carrera, o bien puede extenderse si aún quedan aspectos por afinar.

V. METODOLOGÍA DEL CURSO

Durante este curso la relación es completamente directa entre director de tesis y estudiante, con participación de los lectores de tesis, quienes, en conjunto con el Director de Carrera, constituyen el Tribunal Examinador de la tesis. El papel de director de tesis es fundamental para decidir cuándo se lleva a cabo la defensa. Por tanto, la metodología del curso y estrategias de aprendizaje se constituyen en un proceso tutorial orientado hacia la preparación de la defensa de tesis doctoral (p.216)

V. METODOLOGÍA DEL CURSO

Durante este curso la relación es completamente directa entre director o directora de tesis y estudiante, con participación de las personas lectoras de tesis, quienes, en conjunto con la Dirección de Carrera, constituyen el Tribunal Examinador de la tesis. El papel de la persona tutora o directora de tesis es fundamental para decidir cuándo se lleva a cabo la defensa. Por tanto, la metodología del curso y estrategias de aprendizaje se constituyen en un proceso tutorial orientado hacia la preparación de la defensa de tesis doctoral

Miembros

los miembros de la comunidad, los miembros que conforman el recurso humano, miembros del Tribunal (x3): p.8-9, 35, 216

Goza de autonomía institucional y garantiza la libertad académica y, en cuanto a la fuente de sus valores espirituales, procura para todos los miembros de la comunidad universitaria, una inspiración cristiana, una reflexión continua a la luz de la fe católica y un esfuerzo institucional al servicio del pueblo de Dios y de la familia; al tiempo que induce a los profesionales y alumnos a estudiar a fondo la realidad, valiéndose de los métodos científicos más rigurosos, con el fin de enriquecer el conocimiento humano.

p.8, 9

5.3.5 La comunicación entre estudiantes y profesores no está limitada al aula o a las sesiones directas; durante el cuatrimestre la comunicación será fluida y obligatoria: entre estudiantes y profesores, estudiantes entre sí, profesores entre sí y entre todos los miembros que conforman el recurso humano del programa de Doctorado, con el Coordinador.

5.3.6 El candidato que ingresa al Programa de Doctorado con el grado de Licenciatura en Educación, debe aprobar los 14 cursos doctorales correspondientes a 73 créditos. (...)

5.3.7 Cursos nivelatorios. Si **el candidato** a doctorado proviene de otras Ciencias Sociales y no posee estudios previos en el

Goza de autonomía institucional y garantiza la libertad académica y, en cuanto a la fuente de sus valores espirituales, procura para la comunidad universitaria en pleno, una inspiración cristiana, una reflexión continua a la luz de la fe católica y un esfuerzo institucional al servicio del pueblo de Dios y de la familia; al tiempo que induce a profesionales y discipulado a estudiar a fondo la realidad, valiéndose de los métodos científicos más rigurosos, con el fin de enriquecer el conocimiento humano.

5.3.5 La comunicación entre estudiantes y docentes no está limitada al aula o a las sesiones directas; durante el cuatrimestre la comunicación será fluida y obligatoria: entre estudiantes y docentes, estudiantes entre sí, docentes entre sí y entre la totalidad de personas que conforman el recurso humano del programa de Doctorado, con la Coordinación.

5.3.6 Cada postulante que ingresa al Programa de Doctorado con el grado de Licenciatura en Educación, debe aprobar los 14 cursos doctorales correspondientes a 73 créditos. (...)

5.3.7 Cursos nivelatorios.

Postulantes al doctorado **que provienen** de otras Ciencias Sociales y no poseen estudios previos en el área de educación, deben aprobar, adicionalmente cuatro cursos nivelatorios de doctorado, los cuales

área de educación, debe aprobar, adicionalmente cuatro cursos nivelatorios de doctorado, los cuales pueden ser matriculados por tutoría, previa comunicación con el Coordinador del Programa de Doctorado. Si no se dispone de una matrícula mínima de 10 estudiantes, estos cursos pueden ser matriculados de acuerdo con las posibilidades horarias del estudiante y la oferta académica de la Universidad, una vez que haya sido admitido al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. P.35	pueden ser matriculados por tutoría, previa comunicación con la Coordinación del Programa de Doctorado. Si no se dispone de una matrícula mínima de 10 estudiantes, estos cursos pueden ser matriculados de acuerdo con las posibilidades horarias de cada estudiante y la oferta académica de la Universidad, una vez que haya sido admitido al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.	
Profesionales		
profesionales connotados, profesionales mentores (x2): p.9, 10)		
los profesionales y alumnos (x1): p.9		
Debe formarse un profesional del más alto nivel, que esté dotado de motivaciones profundas para conocer las causas de los fracasos p.5.	Deben formarse profesionales del más alto nivel, con profundas motivaciones para conocer las causas de los fracasos	
Doctor		
Doctor, Doctor en Ciencias de la Educación (x9): p. 15, 16, 19, 21, 22, 147, 155.		
concepto de "doctor" (x1): p.13		
grado académico de Doctor (x3): p.15, 21, 22		
grado de Doctor (x1): p.22		

De ahí que el graduado del programa, responde a un concepto de "doctor", como el de un científico que debe tener dominio amplio, profundo, riguroso y actualizado de su disciplina; un investigador capaz de crear conocimiento nuevo. p.13	El título de Doctor o Doctora para quienes se gradúan en el programa, involucra la idea persona de ciencia, que debe tener dominio amplio, profundo, riguroso y actualizado de su disciplina; una persona capaz de investigar y crear conocimiento nuevo.	
Este es un programa que conduce al grado académico de DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN p.15	Este es un programa que conduce al grado académico de DOCTOR o DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
Adultos		
Adultos (x28): p.57, 67, 74, 81-82, 90-91, 97, 105-106, 117, 125, 133-134, 142, 151, 159-160, 169-170, 175, 176, 178, 184, 191, 201, 209-210, 217, 225, 233, 242, 249		
Mesas y sillas confortables y apropiadas en tamaño para adultos P.57, 67, 74, 81-82, 90-91, 97, 105-106, 117, 125, 133-134, 142, 151,159-160, 169-170, 178, 184, 191, 201, 209-210, 217, 225, 233, 242, 249	Mesas y sillas confortables y apropiadas en tamaño para personas adultas.	
- Educación de jóvenes y adultos . p.175	Educación de personas jóvenes y adultas.	
Líder		
Líder, líder académico, líder educativo, lo identifiquen como un verdadero líder (x14): p16, 147, 148, 149, 156, 157, 198, 199)		

...actitudes y valores que lo identifiquen como **un verdadero líder** en educación; p.16 ...actitudes y valores que le identifiquen como una persona con verdadero liderazgo en educación;

Este curso forma parte del Plan de Estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente. La formación de un doctor en educación requiere de un enfoque orientado hacia el liderazgo educativo. Su visión hacia el futuro y su actitud para alcanzar logros importantes en de la educación beneficio participación de personas que laboran con él o ella, es fundamental para el logro de resultados satisfactorios producto de su influencia como líder.

(...)

- Analizar el rol del educador y el administrador educativo como líder en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del Siglo XXI. p.147 Este curso forma parte del Plan de Estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente Lafuente. La formación de una persona titulada con un doctorado en educación requiere de un enfoque orientado hacia el liderazgo educativo. Su visión hacia el futuro y su actitud para alcanzar logros importantes en beneficio de la educación con participación de personas que laboran con él o ella, es fundamental para el logro de resultados satisfactorios producto de su influencia y liderazgo.

(...)

- Analizar el rol de docentes y personas a cargo de la administración educativa, y su desempeño en liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del Siglo XXI.

3.1 El liderazgo en la educación costarricense

Concepto de liderazgo

(...)

3.2 Liderazgo y mejoramiento de la educación

3.1 El liderazgo en la educación costarricense Concepto de líder () 3.2 Liderazgo y mejoramiento de la educación () Perfil de un líder educativo 3.3. Liderazgo y desarrollo educativo () El administrador educativo como líder académico p.148	Perfil del liderazgo educativo 3.3. Liderazgo y desarrollo educativo () Liderazgo académico de las personas a cargo de la Administración educativa.
profesional El profesional, el futuro profesional, un profesional, un profesional capaz (x5): p.5, 12, 16	
Debe formarse un profesional del más alto nivel, p.5.	Deben formarse profesionales del más
La variabilidad contribuirá a la obtención del perfil del doctorado que se tiene en mente, un profesional capaz de enfrentar, p.12	alto nivel, La variabilidad contribuirá a la obtención del perfil del doctorado que se tiene en mente, profesionales capaces de enfrentar,
al tiempo que induce a los profesionales y alumnos a estudiar a fondo la realidad, valiéndose de los métodos científicos más rigurosos, con	al tiempo que induce a profesionales y discipulado a estudiar a fondo la realidad,

el fin de enriquecer el conocimiento humano. p.8, 9	valiéndose de los métodos científicos más rigurosos, con el fin de enriquecer el conocimiento humano.	
Autor		
Autor, autores (x9): p. 13, 46, 143, 192, 210-211)		
Coautores (x1): p.46		
Los materiales se pueden accesar por el nombre de su autor, coautores, títulos, editorial, temas que traten, número de ingreso o por cualquiera de los términos que conforman su título, autor o tema y que hayan sido incorporados en la base de datos. P.46	Los materiales se pueden accesar por el nombre de autor o autora , coautorías , títulos, editorial, temas que traten, número de ingreso o por cualquiera de los términos que conforman su título, autoría o tema y que hayan sido incorporados en la base de datos.	
Administrador / Administrativo		
El administrador educativo, El/del administrador, los administradores (x11): p. 27, 147, 148, 149, 155, 156, 157, 234		
Administrativos (x2): 46, 47		
La función gerencial y de liderazgo del nuevo administrador, análisis de situaciones educativas y estrategias gerenciales para su interpretación; ambientes de cambio en la gerencia educativa, micropolítica y toma de decisiones en centros educativos. Responsabilidad social y política de los docentes. p.27	La función gerencial y de liderazgo desde el nuevo concepto de administración, análisis de situaciones educativas y estrategias gerenciales para su interpretación; ambientes de cambio en la gerencia educativa, micropolítica y toma de decisiones en centros educativos. Responsabilidad social y política de profesionales en docencia. p.27	
	-Analizar el rol de docentes y personas a cargo de la administración educativa, y su desempeño al/en liderar los procesos	
- Analizar el rol del educador y el administrador educativo como líder en		

los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del Siglo XXI. p.147	de enseñanza y aprendizaje en el contexto del Siglo XXI.	
Qué hacen los administradores () El administrador educativo como gerente en organizaciones inteligentes p.157	Qué hacen los administradores y las administradoras () La administración educativa y la gerencia en organizaciones inteligentes. p.157	
b) Comentario crítico – de aplicación- para la elaboración del Proyecto de Investigación y para el desempeño profesional de un administrador de la educación. p.234	b) Comentario crítico – de aplicación- para la elaboración del Proyecto de Investigación y para el desempeño profesional en Administración Educativa.	
Ciudadano Ciudadanos, los ciudadanos, todos los ciudadanos (x4): p.24, 40, 43 Propiciar e impulsar nuevas líneas de investigación científica y tecnológica que rescaten el sentido de la educación como un derecho de todos los ciudadanos y uno de los pilares del desarrollo humano con justicia y equidad. p.24	Propiciar e impulsar nuevas líneas de investigación científica y tecnológica que rescaten el sentido de la educación como un derecho de la ciudadanía (del ejercicio ciudadano) y uno de los pilares del desarrollo humano con justicia y equidad.	
	Actitudes y valores: () Fomento de líneas de investigación científica y	

Actitudes y valores: (...) Fomento de líneas de investigación científica y tecnológica que rescaten el sentido de la educación como un derecho de todos los ciudadanos y uno de los pilares del desarrollo humano con justicia y equidad. P.43

tecnológica que rescaten el sentido de la educación como un derecho de **toda la ciudadanía** y uno de los pilares del desarrollo humano con justicia y equidad.

Gerente

el gerente, un gerente, del gerente, El administrador como gerente, El administrador educativo como gerente (x6): p.155, 156, 157

El propósito general del curso es ubicar al estudiante en el contexto y pensamiento de un gerente de empresas educativas con el propósito de lograr los mejores resultados producto de la aplicación de un proceso administrativo orientado por los enfoques y principios de la gerencia.

En este sentido se analizan los enfoques modernos de administración, el rol del administrador ante el cambio, el compromiso y rol profesional del gerente educativo en el contexto de organizaciones inteligentes y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa como meta de la gerencia de empresas educativas. p.155

El propósito general del curso es ubicar a cada estudiante en el contexto y pensamiento de quien ejerce el cargo de gerente de empresas educativas con el propósito de lograr los mejores resultados producto de la aplicación de un proceso administrativo orientado por los enfoques y principios de la gerencia.

En este sentido se analizan los enfoques modernos de administración, la administración educativa ante el cambio, el compromiso y . profesional **de quien ejerce puestos de gerencia educativa** en el contexto de organizaciones inteligentes y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa como meta de la gerencia de empresas educativas.

Características del gerente y el líder

El administrador como gerente en organizaciones inteligentes El administrador de la educación como agente de cambio: gerencia y liderazgo () El gerente, cambio de paradigmas y éxito en empresas educativas p.156	Características de la gerencia y el liderazgo () Administración educativa y gerencia en organizaciones inteligentes La administración educativa como agente de cambio: gerencia y liderazgo () La gerencia, cambio de paradigmas y éxito en empresas educativas	
Consultor Consultor, consultor especial (x3): p. 19, 40 del doctorado, puede desempeñarse como consultor especial, como asesor para proyectos de desarrollo educativo, como evaluador de proyectos de desarrollo institucional, oficiales o privados, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.(p.19) VER EJEMPLO TAMBIÉN EN ESPECIALISTA	del doctorado, puede desarrollar consultorías especializadas, asesorías y evaluaciones en proyectos oficiales o privados de desarrollo educativo y de desarrollo institucional, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.	
Asesor asesor (x2): p.19, 40	del doctorado, puede desarrollar consultorías especializadas, asesorías y evaluaciones en proyectos oficiales o privados de desarrollo educativo y de desarrollo institucional, en los diversos	

del doctorado, puede desempeñarse como consultor especial, como asesor para proyectos de desarrollo educativo, como evaluador de proyectos de desarrollo institucional, oficiales o privados, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. p.19	niveles y modalidades del sistema educativo.	
Evaluador		
el evaluador de proyectos (x2): p.19, 40		
del doctorado, puede desempeñarse como consultor especial, como asesor para proyectos de desarrollo educativo, como evaluador de proyectos de desarrollo institucional, oficiales o privados, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. p.19	del doctorado, puede desarrollar consultorías especializadas, asesorías y evaluaciones en proyectos oficiales o privados de desarrollo educativo y de desarrollo institucional, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo.	
Coordinador		
Coordinador: (x3) p. 32, 35		
discusión pública donde el estudiante sustenta su tema y avance de tesis () además, el estudiante será examinado () definidos en conjunto entre director de tesis, estudiante y el Coordinador del Doctorado p.32	discusión pública donde cada estudiante sustenta su tema y avance de tesis () además, cada estudiante rendirá un examen con respecto a () definidos en conjunto entre la persona a cargo de dirigir la tesis, la persona doctoranda y quien desempeñe la coordinación del Doctorado p.32	
Orientador		
Orientador (x5) p. 124, 141, 169, 190- 191, 209	La persona docente interviene mediando, facilitando y orientando para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se logre tanto en el trabajo extraclase	
El docente cumple un rol de mediador, facilitador y orientador para que el		

proceso de enseñanza-aprendizaje se logre tanto en el trabajo extraclase p.124		
Funcionario funcionarios (x3): p.10, 46, 47		
El desarrollo de la investigación que culminará con la defensa de la tesis doctoral o del libro científico, es la columna vertebral del programa, constituye responsabilidad única del estudiante, deberá ser totalmente original y merecerá todo el apoyo de tutores, profesores y funcionarios de la universidad, sin reserva alguna. P.10	El desarrollo de la investigación que culminará con la defensa de la tesis doctoral o del libro científico, es la columna vertebral del programa, constituye responsabilidad única de cada estudiante, deberá ser totalmente original y merecerá todo el apoyo del personal académico y administrativo de la universidad, sin reserva alguna.	
Filósofo filósofos y pensadores, filósofo (x3): p.4, 35, 53		
En un primer momento, mentores de la juventud, filósofos y pensadores que impulsaron los valores educativos, propios y característicos de la naciente república. Luego, impulsados por la acción de esos grandes adalides, proliferaron maestros y profesores, capaces de poner en marcha el sistema educativo costarricense en sus niveles de primaria y secundaria, para convertirlo en el motor de desarrollo económico y social que exigía el siglo pasado. p.4	En un primer momento, mentores de la juventud, grandes figuras de la filosofía y el pensamiento, impulsaron los valores educativos, propios y característicos de la naciente república. Luego, con el impulso de la acción de tales grandes adalides proliferaron docentes capaces de poner en marcha el sistema educativo costarricense en sus niveles de primaria y secundaria, para convertirlo en el motor de desarrollo económico y social que exigía el siglo pasado.	

Jóvenes		
jóvenes (x3): p.95, 175, 176		
Educación de jóvenes y adultos . p.175	Educación de personas jóvenes y adultas.	
VER ADULTOS		
Otras formas de lenguaje androcéntrico		Otras formas de lenguaje inclusivo en el texto
• cada uno (x2): p.73, 75		
Se aplica una metodología participativa, ya que se trata de un curso que no solo es requisito académico, sino que está concebido como el lugar donde cada uno se expresa desde su ser auténtico. P.73	Se aplica una metodología participativa, ya que se trata de un curso que no solo es requisito académico, sino que está concebido como el lugar donde cada persona (cada cual) se expresa desde su ser auténtico.	
• el individuo (x1): p.27 Desde la filosofía interesa el estudio de los referentes epistemológicos de la educación, en dos dimensiones: en cuanto prestan su universo de conocimientos para la construcción del objeto de estudio de las diversas disciplinas y facilitan la interpretación del proceso de conocimiento en el individuo y el grupo, y desde la perspectiva de las influencias de los referentes del entorno cultural. p.27	Desde la filosofía interesa el estudio de los referentes epistemológicos de la educación, en dos dimensiones: en cuanto prestan su universo de conocimientos para la construcción del objeto de estudio de las diversas disciplinas y facilitan la interpretación del proceso de conocimiento en cada persona como parte individual y como parte grupal, y desde la perspectiva de las influencias de los referentes del entorno cultural.	Educación para niños y niñas (x1): p.175

esos grandes adalides (x1): p.4) CURSO CULTURA CRISTIANA - Comprender mejor su deseo de Dios CURSO CULTURA CRISTIANA Dialogar con todas las personas a - Comprender mejor su deseo de Dios pesar de las diferentes culturas religiones - Dialogar con todas las personas a pesar de las diferentes culturas y Sentirse hijos de Dios con grandes religiones deseos de aportar algo para la vida - Sentirse hijos e hijas de Dios con - Comprender el origen y el destino grandes deseos de aportar algo para la final del hombre (P.70, 71) vida - Comprender el origen y el destino final de la humanidad. Hijos e hijas de Dios Hijos de Dios (x1): p.71 El Hombre (x3): p.70-71, 87, El proyecto de Dios para la humanidad: El proyecto de Dios para la humanidad: La libertad del **hombre.** P.71 La libertad del **ser humano** (la humanidad, las personas) impulsados (x1, p.4) En un primer momento, mentores de la En un primer momento, mentores de la juventud, filósofos y pensadores que juventud, grandes figuras de la filosofía impulsaron los valores educativos,

En un primer momento, mentores de la juventud, filósofos y pensadores que impulsaron los valores educativos, propios y característicos de la naciente república. Luego, impulsados por la acción de esos grandes adalides, proliferaron maestros y profesores, capaces de poner en marcha el sistema educativo costarricense en sus niveles de primaria y secundaria, para convertirlo en el motor de desarrollo

En un primer momento, mentores de la juventud, **grandes figuras de la filosofía y el pensamiento**, impulsaron los valores educativos, propios y característicos de la naciente república. Luego, con el impulso de la acción de **tales grandes adalides proliferaron docentes** capaces de poner en marcha el sistema educativo costarricense en sus niveles de primaria y secundaria, para convertirlo en el motor

, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	1 1 11 / 11
económico y social que exigía el siglo	de desarrollo económico y social que
pasado. p.4	exigía el siglo pasado.
• <u>los preclaros</u> varones y mujeres (x1): p.5	
soñaron y buscaron los preclaros varones y mujeres a quienes se les debe el gran desarrollo educativo alcanzado por el país hacia mediados del siglo pasado. p.5.	soñaron y buscaron insignes varones y mujeres a quienes se les debe el gran desarrollo educativo alcanzado por el país hacia mediados del siglo pasado.
• Mantenerse <u>actualizado</u> (x1): p.18)	
Preocupación por mantenerse actualizado en su profesión, con especial énfasis en su área temática de su tesis doctoral. p.18	Preocupación por mantener actualizados los conocimientos e innovaciones concernientes a su profesión, con especial énfasis en el área temática de su tesis doctoral.
• para todos (x9): p.8-9, 22, 23, 34, 105, 196, 215) para todos, para todos los miembros, para todos los estudiantes	Para todas las personas, para toda la comunidad universitaria, para el estudiantado, para la totalidad de estudiantes, para todo el estudiantado, para la totalidad el alumnado
• que lo distingan (x1): p.18 Mostrar una actitud humanista, solidaria y comprometida con los sectores más necesitados de la sociedad, que lo distingan en cualquier ambiente donde ejerza sus servicios profesionales. p.18	Mostrar una actitud humanista, solidaria y comprometida con los sectores más necesitados de la sociedad, que le distingan en cualquier ambiente donde ejerza sus servicios profesionales.
• ser incluido (x1): p.20 Solicitud escrita a mano, en la que justifique su interés por ingresar al Programa de Doctorado y el área o eje temático en que desea profundizar y ser incluido. p.20	Solicitud escrita a mano, en la que justifique su interés por ingresar al Programa de Doctorado y el área o eje temático en que desea profundizar para que se le incluya.

• sí mismo (x2): p.18, 78 Aprender por sí mismo y visualizar más allá de lo obvio. P. 78

Aprender **por propia experiencia** y visualizar más allá de lo obvio. P. 78

• Sujeto (x1): p11

Se plantea una posición epistemológica abierta y flexible; coherente con los conceptos de educación permanente, aprendizaje significativo, desarrollo humano integral, socioculturalismo, enfoques sistémicos e ideologías implícitas, centralización de actividades en el sujeto que aprende, zonas de desarrollo próximo, diferentes manifestaciones de la inteligencia e investigación orgánica.... p.11

Se plantea una posición epistemológica abierta y flexible; coherente con los conceptos de educación permanente, aprendizaje significativo, desarrollo humano integral, socioculturalismo, enfoques sistémicos e ideologías implícitas, centralización de actividades en la persona que aprende, zonas de desarrollo próximo, diferentes manifestaciones de la inteligencia e investigación orgánica....

ANEXO 2

Autoría de textos desagregados por sexo para determinar la equidad de género en la bibliografía de la malla curricular para la Carrera de Doctorado en Educación (DCEUC)

Textos con autoría y coautoría masculina:

- 1. Alfiere, Fiorenzo (1995). <u>Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles</u>. Madrid: Ed: Morata. S.c.
- 2. Araya Pochet, Carlos(1991). "La Universidad de Costa Rica: rasgos de su evolución histórica, 1940 1972". En: <u>Historia de la educación superior en Costa Rica</u>. Centro de Investigaciones Históricas, UCR.
- 3. Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1992). <u>Investigación educativa:</u> <u>fundamentos y</u> metodología. Barcelona: Labor
- 4. Ausubel, David P. <u>Educational psychology</u>. A <u>cognitive view</u>. New York. Holt, Rinehart and Winston. (Trad. Castellana: Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo. México. Trillas, 1977).
- 5. Ballestero, Víctor (1999). "Nuevos rumbos en los puestos de dirección en escuelas de Estados Unidos". En: Memorias 1999. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Administración Educativa.
- 6. Barrantes Echavarría, Rodrigo (1999). <u>Investigación: un camino al conocimiento: un</u> enfoque cuantitativo y cualitativo. 1 ed. San José, C.R.: EUNED.
- 7. Barrantes, Miguel (1993). <u>La Educación costarricense en el período liberal: Liceo de Costa Rica Colegio Superior de Señoritas 1885-1940</u>. Seminario de graduación para optar al grado de Licenciatura en Historia. Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Historia y Geografía.
- 8. Bateson, Gregory. Pasos hacia una ecología de la mente. Editorial Lohle Lumen, 1998
- 9. Bedoya, Luis (1984). <u>Necesidad de la evaluación curricular y la Teoría de Sistemas</u>". Documento.
- 10. Bericat, Eduardo (1998). <u>La Investigación de los métodos cuantitativo y cualitativo en a</u> investigación social. Barcelona: Ariel
- 11. Bisquerra, Rafael (1989). Métodos de investigación educativa. Barcelona: CEAC.
- 12. Bowen, James y Hobson, R. Peter. (2002) <u>Teorías de la Educación: Innovaciones importantes en el pensamiento occidental.</u> México: Limusa.
- 13. Briggs, John y Peat, F. David.. () Las Siete leyes del Caos.
- 14. Brown, W. Steven y Garcés C., Carlos. (Translator) (1986). 13 errores fatales en que incurren los gerentes y cómo evitarlos. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- 15. Brunner, José J. y Sunkel, Guillermo (1993). <u>Conocimiento, sociedad y política.</u> FLACSO: Santiago de Chile

- 16. Capra, Fritjof y Steindl-Rast, David. <u>Pertenecer al universo</u> Encuentro entre la ciencia y la espiritualidad.
- 17. Capra, Fritjof. Sabiduría insólita. Conversación con personajes notables. Kairós.
- 18. Carr, Wilfred. (1995). <u>Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica</u>. Madrid: Ediciones Morata.
- 19. Carrol, Atkinson y Maleska, Eugene (1966). <u>Historia de la educación: pensamiento e historia.</u> Barcelona: Ediciones Martínez Roca
- 20. Castells, Manuel. (1995). <u>La Ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional</u>. Madrid: Alianza Editorial.
- 21. Cerda, Hugo (1994). La Investigación total. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- 22. Champy, James (1995). Reingeniería en la gerencia. Harper Business
- 23. Cipolla, Carlo (1989). Educación y desarrollo en Occidente. Barcelona: Ed. Ariel.
- 24. Coldstream Patrick. <u>Training Minds for Tomorrow's World: On Independence, Curiosity and Effectiveness.</u> Discurso pronunciado en la Quinta Consulta Colectiva de la UNESCO con las ONG de la Enseñanza Superior, París, febrero de 1997.
- 25. Coles, Robert. <u>La inteligencia moral. Como criar niños con valores morales</u>. Trad. Beatriz Vejarano. Barcelona: Editorial Norma, 1988
- 26. Covey, Stephen (1991). Liderazgo centrado en principios. Barcelona: Ediciones Paidós.
- 27. Covey, Stephen (1992). Los siete hábitos de la gente altamente efectiva.
- 28. Cruz, José (1996). <u>Cómo romper paradigmas y provocar el cambio. El líder cualitativo en a investigación social</u>. Barcelona: Ariel
- 29. Cruz, José (1996). Cómo romper paradigmas y provocar el cambio. El líder
- 30. Cuevas Molina, Rafael (1991). <u>Las Políticas culturales del estado costarricense (1948-1990).</u> Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica.
- 31. Davies, John. (1996) <u>Higher Education Management Training and Development: Quality Indicators</u> [Gestión de la enseñanza superior. Formación y perfeccionamiento profesionales: los indicadores de la calidad]. UNESCO.
- 32. De la Cruz, Vladimir (1981). Las Luchas sociales en Costa Rica. San José, C.R.: Ed. Costa Rica.
- 33. Del Rincón, Delio; Arnal, Justo; Latorre, Antonio; Sans, Antoni. (1995). <u>Técnicas de investigación en ciencias sociales</u>. Madrid: Ed. Dykinson.
- 34. Dessler, Gary (1991). <u>Organización y administración: enfoque situacional</u>. México: Prentice may Hispanoa, ericana.
- 35. Dewey, John (1995). Democracia y Educación. Madrid, Morata.
- 36. Dewey, John. (1995). Democracia y educación. Madrid: Morata.
- 37. Dewey, John. (1989). ¿Cómo Pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidos
- 38. Dewey, John. <u>How we Think.</u> A restement of the relation of reflective thinking to the educative process (Revised edn.). Boston: D. C. Heath, 1933.

- 39. Dockrell, W. Bryan y Hamilton, David. (Comp.) (1993). <u>Nuevas reflexiones sobre la</u> investigación educativa. Madrid: Ed. Narcea.
- 40. Doryan, Eduardo (1994). <u>Informática, educación y competitividad de las naciones.</u> Memoria del Seminario-Taller de Indformática ducativa. San José, C.R.: MEP/EUNED
- 41. Drucker, Peter (1987). La gerencia. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- 42. Elliot, John. (1997). La Investigación acción en educación. Madrid: Morata.
- 43. Fermoso, Paciano. (1985). <u>Teoría de la educación: una interpretación antropológica.</u> Barcelona: CEAC
- 44. <u>flexible y el éxito empresarial, la experiencia japonesa</u>. México: Ed. Orión.
- 45. Flores, Rafael y Tobón, Alonso (2001). <u>Investigación educativa y pedagogía</u>. Santa Fe: McGraw Hill.
- 46. Fournier García, Eduardo. "La Educación superior universitaria privada en Costa Rica". En: Salazar Mora; Jorge Mario (ed) (2003. <u>Historia de la educación costarricense</u>. 1 ed. San José, C.R.: EUNED
- 47. Franco, Fausto. El hombre: construcción progresiva. Marsiega, Madrid, 1973.
- 48. Freire, Paulo. (1970) Cambio. América Latina, Bogotá, 1970.
- 49. Freire, Paulo. (1970). <u>Pedagogía del oprimido.</u> Montevideo: Tierra Nueva.
- 50. Freire, Paulo. (1975) Acción Cultural para la libertad. Tierra Nueva, Buenos Aires.
- 51. Freire, Paulo.(1973). <u>La educación como práctica de la libertad.</u> 3 ed. Montevideo: Tierra Nueva.
- 52. Fullat, Octavi y Serramona, Jaume. (1984). Cuestiones de Educación. CEAC, Barcelona.
- 53. Fullat, Octavi. (1984) Verdades y trampas de la Pedagogía. CEAC, Barcelona.
- 54. Gadamet, Hans-Georg. (1991). Verdad y Método. Buenos Aires: Arnorrortu.
- 55. Galdámez, Luis (1935). La Universidad Autónoma: 1881 1941. San José, C.R.: Ed. Borrasé.
- 56. García Morente, Manuel (1990). <u>Lecciones preliminares de Filosofía</u>. México: Editorial Porrúa S.A.
- 57. García, Alfredo (2000). <u>Introducción a la metodología de la investigación científica.</u> México, D.F.: Plaza y Valdés.
- 58. García, José Fernando (1977). Educación y desarrollo en Costa Rica. San José: CSUCA.
- 59. Gelb, Michael. <u>Inteligencia genial. 7 principios claves para desarrollar la inteligencia, inspirados en la vida y obra de Leonardo da Vinci.</u> Trad. Margarita Valencia. Bogotá: Editorial Norma, 1999
- 60. Gimeno Sacristán, José (1998). <u>El Currículo: Una reflexión sobre la práctica.</u> 7° edición, Madrid: Morata.
- 61. Goleman, Daniel. <u>La inteligencia emocional.</u> Trad. Elsa Mateo. México: Ediciones B. Filial,1995
- 62. González Flores, Luis F. (1940). "<u>Notas relativas a la fundación y desarrollo de la</u> Escuela Normal de Costa Rica". En: <u>Educación</u>, Heredia, Costa Rica.
- 63. González Flores, Luis Felipe (1978). <u>Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica.</u> San José: Editorial Costa Rica

- 64. González G., Fernando (compilador) (1987). <u>Educación costarricense</u>, <u>desarrollo histórico del proceso pedagógico costarricense</u>. San José, C.R.: EUNED.
- 65. Gutiérrez R., Miguel (1999). "El Administrador educativo como líder académico". En: Memorias 1999. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Administración Educativa.
- 66. Henríquez Ureña, Pedro (1998). <u>Ensayos.</u> ALLCA XX / Universidad de Costa Rica, Barcelona, 1998.
- 67. Hessen, Johan (1979 <u>Teoría del conocimiento.</u> Buenos Aires; Editorial Losada.
- 68. Honebein, Peter. "Seven goals for the designo f constructivist learning environments". In B. Wilson (Ed.). Constructivist learning environments: case studies in instructional design. (pp. 11-24). New Jersey: Educational Technology Publications.
- 69. Hudson William J. Intellectual Capital. John Wiley, Nueva York, 1993.
- 70. Hunter, James C. (1999). <u>La Paradoja: un relato sobre la verdadera esencia del liderazgo.</u> 7 ed. Barcelona: Ediciones Urano.
- 71. Illich, Ivan. <u>Deschooling society</u>. Harmondsworth: Penguin, Pelican Books, 1976.
- 72. Inoue, Michael S.; Murray, Donald G.; Blanco, Rodolfo. (1993). <u>Círculos de calidad: el enfoque espiral para aumentar la calidad, productividad y creatividad</u>. Cartago, C.R.: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- 73. Jennings, Jason (2003). <u>Menos es más: cómo las compañías que se destacan utilizan la productividad como herramienta competitiva en sus negocios</u>. Bogotá: Grupo Editoral Norma.
- 74. Joffré Vartanián, Arturo (1999). <u>Enfoques gerenciales modernos</u>. San José, C.R.: Ediciones Delphi.
- 75. Jolly, Juan C. (tr.) (1997). <u>Administración efectiva del cambio en una semana</u>. México: Panorama Editorial
- 76. Katzenbach, Jon R. (1998). Equipos de alta gerencia. Colombia: Grupo Editorial Norma
- 77. Kemmis, Stephen. (1998) <u>El currículum: más allá de la teoría de la reproducción</u>. España: Morata (Tercera reimpresión de la 1 ed. 1988)
- 78. Koontz, Harold y Heinz, Weihrich (1990). Administración. 9 ed. Mc Graw Hill
- 79. Kotter, John. (1997). El líder del cambio. México: Mc Graw Hill
- 80. Larroyo, Francisco (1978). <u>La Filosofía iberoamericana</u>. 2 ed. México: Porrúa.
- 81. Larroyo, Francisco. (1964). Historia general de la pedagogía. México: Ed. Porrúa.
- 82. Láscaris, Constantino. (1964). <u>Desarrollo de las ideas filosóficas en Costa Rica</u>, San José, C.R.: Editorial Costa Rica.
- 83. LeDoux, Joseph. <u>El cerebro emocional</u>. Trad. Marisa Abdala. Barcelona: Editorial Planeta, 1999
- 84. Lencioni, Patrick (1998). <u>Las cinco tentaciones de un gerente: una fábula sobre el liderazgo</u>. Bogotá: Grupo Ed. Norma.
- 85. Magendzo, Abraham (1988). Currículum y cultura en América Latina. San José: EUNED
- 86. Majó, Joan. Nuevas tecnologías y educación. joanmajo@hotmail.com.

- 87. Mancuso, Hugo (1999). <u>Metodología de la investigación en ciencias sociales</u>. México, D.F.: Piados.
- 88. Marín Ibáñez, Ricardo. (1995). <u>El Sistema multimedia de la educación a distancia</u>. Madrid: UNED.
- 89. Marín Ibáñez, Ricardo. (1998). <u>La educación del siglo XXI: hacia un sistema tecnológico</u> multim<u>edia</u>. Revista Educación. Nº. 1. Madrid: UNED 7° edición, Madrid: Morata.
- 90. Martínez Arias, Francisco. (1990). <u>La educación escolástica del siglo XIX</u>. Tesis Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional.
- 91. Martínez, Miguel. (1998). <u>La Investigación cualitativa etnográfica en educación</u>. Caracas: Ed. Texto, S.R.L.
- 92. Maxwell, John C. (2001). <u>Los 21 minutos más poderosos en el día de un líder.</u> Miami, USA: Ed. Caribe.
- 93. Miranda, Gulillermo y Vega, Alvaro (1984). <u>Política educativa, reformismo y modernización capitalista en Costa Rica</u>. Tesis UNA, Heredia.
- 94. Monge A., Carlos y Rivas, Francisco. (1976). <u>La educación, fragua de nuestra democracia</u>. San José, C.R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- 95. Monge, Carlos (1978). <u>Universidad e historia</u>. San José, C.R.: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes
- 96. Murillo Chaverri, José Alfredo,1981. <u>Administración de Instituciones Educativas</u>. San José, C.R: EUNED
- 97. Novak, Joseph D. (1982). Teoría y práctica de la Educación. Barcelona: Martínez Roca.
- 98. Ordóñez, Jacinto (1992). <u>La educación precolonial de Indoamérica.</u> Heredia, U.N.A: Cuadernos Prometeo no.8.
- 99. Pacheco, Francisco Antonio (2004). "<u>La educación superior</u>". En: Rodríguez, Eugenio (ed.). Costa Rica en el siglo XX, t.I., San José, C.R.: EUNED.
- 100. Pacheco, Francisco. (1996). Educación y Sociedad. Heredia, Editorial UNA.
- 101. Papert, Seymour (1987). <u>Desafío a la mente: computadoras y educación</u>. Argentina: Ed. Galápago.
- 102. Patterson, Jerry L. (1993). <u>Liderazgo para las escuelas del mañana</u>. Estados Unidos: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo de Programas de Estudio.
- 103. Ponce, Aníbal (1980). Educación y luchas de clases. San José, Editorial Nueva Década.
- 104. Ponce, Aníbal (1986). Educación y lucha de clases. 8 ed. México: Editores Unidos.
- 105. Ponce, Aníbal (s.f.). Humanismo y revolución. Lima: Ediciones Populares Los Andes.
- 106. Pozo, Juan Ignacio. (1997). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Editorial Morata
- 107. Quesada, Juan Rafael (1990). "Democracia y educación en Costa Rica". En: <u>Revista de Ciencias Sociales</u>. UCR.(48).
- 108. Quijano Q., Albert (1939). Costa Rica, ayer y hoy (1880 1939). San José, C.R.: Ed. Borrasé Hnos.
- 109. Ramírez, Celedonio. (1996). <u>La Epistemología y sus principales inquietudes</u>. San José, C.R.: EUNED.

- 110. Reggini, Horacio. (1988). <u>Computadoras: creatividad o automatismo</u>. Buenos Aires: Galápagos.
- 111. Reichardt, Charles S. y Cook, Thomas D. (1995). <u>Métodos cualitativos y cuantitativos en Costa Rica.</u> San José: Editorial Costa Rica.
- 112. Restrepo, Carlos. () El derecho a la ternura. Colombia: Ed. Arango.
- 113. Riberio, Darcy (1973). La universidad nueva. Buenos Aires: Editorial Ciencia Nueva.
- 114. Riestra, Miguel. (1998) Fundamentos filosóficos de la educación. Puerto Rico. Editorial de la Universidad de Puerto Rico. (2da. edición revisada de la 1 ed. 1970)
- 115. Robbins, Stephen (1994). <u>Administración, teoría y práctica</u>. 4 ed. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- 116. Rodríguez G., Gregorio; Gil F., Javier; García J., Eduardo. (1996). <u>Metodología de la</u> investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.
- 117. Rodríguez Matos, José M.(2002). <u>La Estructura de la administración crítica: una interpretación dialéctica.</u> Puerto Rico: Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios.
- 118. Roig, Arturo Andrés. (2000) (editor). <u>El pensamiento social y político iberoamericano del</u> siglo XIX. Madrid: Trotta.
- 119. Sabino, Carlos (1997). El Proceso de investigación. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- 120. Salas B., Orlando. (1999). "El Rol de los líderes educacionales en el proceso de desarrollo de un país". En.: Memorias 1999. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Administración Educativa.
- 121. Salazar Mora; Jorge Mario (ed.) (2003. <u>Historia de la educación costarricense</u>. 1 ed. San José, C.R.: EUNED
- 122. Salazar, Jorge Mario (1918). <u>Política y reforma en Costa Rica, 1914 1940</u>. San José, C.R.: Ed. Porvenir.
- 123. Sallenave, Jean-Paul. La gerencia integral. Barcelona: Grupo Editorial Norma.
- 124. Samaja, Juan (1993). <u>Epistemología y metodología</u>. Buenos Aires: Universitaria. Santa Fe: McGraw Hill.
- 125. Senge, Peter (1994). La Quinta disciplina en la práctica; estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. España; BIGSA.
- 126. Sierra Bravo, Restituto. (1985). <u>Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios</u>. Madrid: Paraninfo.
- 127. Sierra Bravo, Restituto. (1996). <u>Tesis doctorales y trabajos de investigación científica:</u> metodología general de su elaboración y documentación. 4 ed. Madrid: Ed. Paraninfo
- 128. Sotela, Ignacio (1995). Educación de democracia. Madrid: Ed. Morata S.L.
- 129. Soto Blanco, Ovidio, 1979. Problemática de la Educación Primaria. San José, EUNED
- 130. Spencer, Jonson (2000). ¿Quién se ha llevado mi queso? Argentina: Ediciones Urbano.
- 131. técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- 132. Tedesco, Juan Carlos (1995). El Nuevo pacto educativo. MadridL: Alauda Anaya

- 133. Tinoco, Luis Demetrio (1983). <u>La Universidad de Costa Rica: trayectoria de su creación.</u> San José., C.R.: Ed. Costa Rica.
- 134. Tolle, Eckhart. El poder del ahora. Un camino hacia la realización personal. New Library, 2000
- 135. Ugalde, Jesús (1988). <u>Antecedentes, desarrollo, organización y funcionamiento de la Facultad de Educación</u>. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Publicaciones de la Facultad de Educación.
- 136. Ugalde, Jesús. (1985) Administración de currículo. EUNED.
- 137. Ulibarri, Eduardo. (1990). <u>Nuestra Ley Fundamental. Constitución Política de República de Costa Rica</u>. San José: Suplemento del Periódico La Nación. <u>Revista Rumbo</u>. San José, Costa Rica.
- 138. Valles, Miguel (1997). <u>Técnicas cualitativas de investigación social</u>. Madrid: Síntesis.
- 139. Valor, Juan (2000). Metodología de la investigación científica. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 140. Venegas Jiménez, Pedro. (2002). "Los Estilos de dirección en la administración educativa".
 En: García, Lizano, Nidia; Rojas Porras, Marta; Campos Saborío, Natalia. <u>La Administración escolar para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas.</u>
 San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica
- 141. Venegas Jiménez., Pedro (1995). <u>Innovación y cambio en educación: el director y el docente como partícipes medulares</u>. San José, C.R.: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- 142. Weimberg, Gregorio (1984). <u>Modelos educativos en la historia de América Latina</u>. Buenos Aires: Kapelusz
 - 143. Wilson, Brent. (1996). "What is a constructivist learning environment?". In B. Wilson (Ed.). Constructivist learning environments: case studies in instructional design. (pp. 3-8). New Jersey: Educational Technology Publications.
 - 144. Zea, Leopoldo (1986). América Latina en sus ideas México: Siglo XXI Editores

Textos de autoría y caoautoría femenina

- 1. Bavaresco, Aurora (1986). Las Técnicas de la investigación. Manual para la elaboración de tesis, monografías, informes. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- 2. Bejarano, Sonia y Rivera Patricia. (1991). <u>Control de calidad en las empresas de servicio</u>. Escuela de Ingeniería Industrial. UCR.
- 3. Bonilla, Evelyn y otras. (1989): <u>Estudio del Sistema de Administración</u> <u>Curricular de la</u> Escuela de Ingeniería Industrial, UCR.
- 4. Brennan J., Kogan M. Y Teichler U. Compiladores. <u>Higher Education and Work</u>. Jessica Kingsley, Londres, 1996.
- 5. Buendía, Leonor; Colás, Pilar y Fuensanta, Pina (1998) <u>Métodos de investigación en psicopedagogía</u>. Madrid: McGraw Hill
- 6. Castro Montero, Silvia (1996) "Pereza Mental y Educación Privada". <u>Revista Rumbo</u>. San José, Costa Rica.
- 7. Cea, María de los Angeles (1998). Metodología cuantitativa: estrategias

- 8. Correa de Molina, Cecilia (1997). Administración estratégica y calidad integral
- 9. Davis, Flora (1996). La comunicación no verbal. Trad. Lita Mourglier. Madrid: Alianza Editorial.
- Dengo Obregón, María Eugenia. <u>El desarrollo de la formación docente en Costa Rica.</u> En: Salazar Mora; Jorge Mario (ed) (2003. Historia de la educación costarricense. 1 ed. San José, C.R.: EUNED
- 11. Dobles Yzaguirre, María cecilia; Zúñiga Céspedes, Magaly; García Fallas, Jacqueline (1998). <u>Investigación en educación: procesos, interacciones, construcciones.</u> San José, C.R.: EUNED.
- 12. Driver, Rosalind. "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". Revista de las Ciencias Nº 4 (1), 1986
- 13. Edel, Gloria (2000). <u>Manual teórico práctico de investigación social</u>. Buenos Aires: Espacio.
- 14. Escarrá M., Damelis. "Gerencia participativa". En: García, Lizano, Nidia; Rojas Porras, Marta; Campos Saborío, Natalia. <u>La Administración escolar para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas.</u> San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica. pp. 145-164
- 15. Fallas, Lidy y Silva, Margarita (2001). <u>Seguimiento y desarrollo de la educación de la mujer en Costa Rica 1847-1886</u>. Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Historia y Geografía.
- 16. Fernández de Córdoba, Pilar. <u>30 temas de iniciación filosófica.</u> Bogotá: Universidad de la Sabana, 1991
- 17. Fischel, Astrid (1987). <u>Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense</u>. San José, C.R.: Editorial Costa Rica.
- 18. Fischel, Astrid. "La Clausura de la Universidad de Santo Tomás". En <u>Revista Educación</u>. UCR. Vol. 14 Nº 1
- 19. González García, Yamileth (1991). "La Universidad de Santo Tomás, una polémica sin cuartel". En: <u>Historia de la educación superior en Costa Rica</u>. Centro de Investigaciones Históricas, Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- 20. Hateley, Bárbara (2000). Reducido al reino de los pingüinos: un cuento sobre cómo ver más allá de los estereotipos. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Montero, Martha (1993). "Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica". <u>La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo</u>. (E.U.A.). Nº 16, Año XXXVII.
- 22. Muñoz, Mercedes (1990). <u>El Estado y la abolición del ejército 1914 -1949</u>. San José, C.R.: Ed. Porvenir.
- 23. Nidia; Rojas Porras, Marta; Campos Saborío, Natalia. <u>La Administración escolar para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas.</u> San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica. pp. 145-164.
- 24. Obregón Q., Clotilde (1989). <u>Carrillo: una época y un hombre 1835 1842</u>. San José, C.R.: Ed. Costa Rica.

- 25. Pérez, Gloria (2000). <u>Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación</u> sociocultural. Madrid: Narcea
- 26. Sancho Cavaría, Lilliana (1997). <u>La Computadora: recurso para aprender y enseñar.</u> San José, C.R.: EUNED
- 27. Segre, Lidia (1995). <u>Cambios tecnológicos y organizativos y su impacto sobre la cualificación</u> profesional. Madrid: Ed. Novma.
- 28. Stone, Florence M. (1998). Valoración de la gerencia. México: McGraw-Hill.
- 29. Volio, Marina (1989). "Presencia de Costa Rica en las Cortes de Cádiz". En : <u>Historia General de Costa Rica</u>. Tomo III. Madrid, (s.e.)

Textos en coautoría hombres y mujeres

- Agüero, Ulises. y Sancho, Liliana. (1990). "La Computadora como herramienta educativa". <u>Tecnología Educativa en Marcha</u>. V.9 (4): 1-5
- 2. Alonso, Catalina.M. y Gallego, Domingo. J. (1993). <u>Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación</u>. Madrid: Confederación de Centros de Enseñanza.
- 3. Delors, Jacques et all (1996) La Educación encierra un tesoro. (Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors) México: Ediciones UNESCO.
- 4. Hateley, Bárbara BJ y Schmidt, Warren H. (1994). <u>Un pavo real en el reino de los pingüinos</u>. Colombia: Grupo Ed. Norma
- 5. Hermida, Jorge; Serra, Roberto y Kastika, Eduardo (1993). <u>Administración y estrategia: teoría</u> y práctica. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- 6. Hernández S., Roberto; Fernández C., Carlos y Baptista L., Pilar. (1997). <u>Metodología de la</u> investigación. México: McGraw Hill.
- 7. King, Elizabeth y Ozler, Berk. (1998) What's Decentralization Got to do with Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform. Washington, D. C.: The World Bank.
- 8. Madrigal G., Rocío y Alfaro V., Gilberto (1992). "Conceptualización de metodología participativa". Revista Educación (Costa Rica). 16(1): 117-126
- 9. Soto Badilla, José Alberto. y Bernardini, Amalia. (2001). <u>La educación actual en sus fuentes filosóficas</u>. 2° Edición, San José: EUNED.
- 10. Soto, José Alberto y Bermardini, Amalia. (1994). <u>La educación actual en supuestos filosóficos.</u> San José, EUNED.

Textos de autoría o coautoría sin determinación del sexo.

1.	(1997) Quinta Consulta Colectiva con las ONG de la Enseñanza Superior,
	París.
2.	(1978). La Universidad en el desarrollo histórico nacional. San José, C.R.:
	Departamento de Publicaciones del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.
3.	(1993). <u>Un sentido de pertenencia</u> . <u>Directrices sobre los valores humanistas e internacionales</u>
	de maduración. París. CIDREE.E3
4.	(1994) <u>Informe de la Tercera Reunión de la Comisión</u> , París. (1995) <u>Documento de</u>
4.	Política para el Cambio y el Desarrollo en la Enseñanza Superior. París.
5.	(1994). Tecnologías de la información y la comunicación. Madrid: Universidad
٥.	Nacional de Educación a Distancia.
6.	(1996) Higher Education in the 21st Century. A Student Perspective [La Educación
0.	Superior en el Siglo XXI – La perspectiva estudiantil]. París.
7	(1997) Higher Education: The Challenges of Change for Graduate Employment [La
٠.	Educación Superior: La Problemática del Cambio para el Empleo de los Graduados]. Actas de la
	Quinta Consulta Colectiva de la UNESCO con las ONG de la Enseñanza Superior, París.
8	(1998). Algunos elementos de investigación. San José, C.R.: EUNED.
9 (1998). <u>Informe Mundial de la Educación 1998</u> . Madrid: Santillana Edic	
•	UNESCO
10.	(2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, 2000.
	(2000). Hacia la modernización de la administración educativa costarricense.
	San José, C.R.: PRONDAE (MEP-UCR)
12.	(2003). "Administración de la educación y planificación educativa en tiempos de
	cambio y aprendizaje permanente: el P.E.C.E. como función vital del centro educativo."
	(Conferencia dictada en la clausura del III Encuentro Nacional de Experiencias Exitosas en
	Administración Educativa, 13 de noviembre del 2003).
13.	(2004) "La Educación" En: Rodríguez, Eugenio (ed.) Costa Rica en el siglo XX,
	t.I. San José. C.R.: EUNED.
14.	Higher Education: Capacity-building for the 21st Century. (194) [La Educación
	Superior: Creación de capacidades para el Siglo XXI]. Actas de la Quinta Consulta Colectiva de
	la UNESCO con las ONG de la Enseñanza Superior. 1994.
15.	(1993). <u>Informe Mundial Sobre la Educación</u> . Madrid, Ed. Santillana
16.	(1994). Higher Education Staff Development: Directions for the 21st Century
	[Perfeccionamiento Profesional del Personal de la Educación Superior: Orientaciones para el
	Siglo XXI]. París.
17.	(1997). Enseñanza abierta y a distancia: perspectivas y consideraciones políticas.
	Madrid: UNESCO/UNED

- 18. _____. (1978). Evolución de la instrucción pública en Costa Rica. San José, C.R.: Ed. Costa Rica.
- 19. ______. "The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom", <u>Educational</u> psychology." 12, 162 178.
- 20. Adams, H. (s/f). Evolución de la teoría eEducativa. UTEHA
- 21. ANFE (1985). El Modelo educativo costarricense. San José, C. R.: Editorial Trejos.
- 22. Appel, M. (2001). El Currículo oculto. Madrid: Narcea Ediciones (3ª. Edición)
- 23. Area, M. <u>La Necesidad de un nuevo y distinto discurso pedagógico sobre las nuevas tecnologías</u> (Internet) www.ice, una.es/edutec97/edu97
- 24. BID (1997). A búsqueda del siglo XXI: Nuevos caminos de Desarrollo. San José, C.R.: Editorial Universidad de Costa Rica.
- 25. Centro de Investigaciones Históricas de la universidad de Costa Rica (1987). <u>Historia de la educación superior en Costa Rica</u>. San José, C.R.: Publicaciones de la Universidad de Costa Rica
- 26. CONARE OPES (1980). <u>Leyes, decretos y convenios de la educación superior pública en Costa Rica</u>. San José, C,R.: Oficina de Planificación de la Educación Superior
- 27. Dias M. A. R. <u>New Trends in Interuniversity Co-operation at Global Levels</u> en Education Management, Volumen 6, N° 1, 1994.
- 28. Díaz, M y Muñoz, J. (1990). Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: CORPRDODIC
- 29. Estado de la Nación (1997 y siguientes) <u>Informe de Estado de la Nación</u>. San José, Proyecto Estado de la Nación.
- 30. Fonseca, C. (1994). "La Telemática: nueva dimensión para el desarrollo educativo" <u>Ideario de la ciencia y la tecnología: hacia un nuevo milenio</u>. San José, C.R.: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- 31. Goetz, J. P. Y LeCompte. M. D. (1988). <u>Etnografía y diseño cualitativo en investigación</u> educativa. Madrid: Ediciones Morata.
- 32. Kearney M. L. <u>Higher Education in Changing World</u>. Documentos de Seminario, Universidad de Oxford, 1996.
- 33. Khan, F. (2001). <u>Community Participation in School Management Councils in Developing Countries: Who Participates and How?</u> Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- 34. León, O. y Montero, I.(2000). <u>Diseños de investigaciones</u>. México: McGraw Hill.
- 35. Litwin,E. (2000). <u>Las Nuevas tecnologías y la enseñanza en la Universidad: una mirada desde el</u> oficio del docente en el marco de una nueva didáctica tecnológica. Universidad de Buenos Aires
- 36. Mata, E. (1992). "Mutltimedios e hipermedios: introducción y aplicaciones". <u>Tiempo compartido</u>. V.3 (3 y 4). Julio Agosto, 1992.
- 37. Ministerio de Educación Pública (1994). <u>Educación secundaria: retos para el siglo XXI</u>. San José, C.R.: PROMECE.
- 38. Ministerio de Educación Pública (2002). <u>Fortalecimiento de la educación</u> <u>secundaria en la era de la geoinformación.</u> San José, C.R.: MEP/OEA inédito).

- 39. Newby, T. J.; D. A. Stepich, J. D. Lehman & J. D. Russel (1996). Instructional Technology for teaching and learning. Merril Prentice Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- 40. Novack, J.O. "Constructivismo Humano: un consenso emergente". Revista Enseñanza de las Ciencias, Nº 6 (3), 1988
- 41. Promedd Lluocv (1993). <u>Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo</u>. En: Boletín 31. UNESCO. OREALC.
- 42. Redfield, J. () .<u>La Nueva visión espiritual</u>. Madrid: Ed. Plaza y Janés
- 43. Rialp (1991). Gran Enciclopedia Rialp. Madrid: Editorial Rialp.
- 44. Rueda Beltrán, M; Campos, M. A. (1992). <u>Investigación etnográfica en educación.</u> México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- 45. SICAR/ CSUCA (2001) Consejo Superior Universitario Centroamericano. <u>Guía</u> <u>de</u> autoevaluación de la calidad de Carreras y Posgrados regionales Centroamericanos. Panamá.
- 46. SINAES. (2001). Guía de evaluación de la calidad de carreras. UCR.
- 47. Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). <u>Introducción a los métodos cualitativos de investigación.</u> Argentina: Paidós Estudio.
- 48. Tema: Criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles Dirección electrónica: http://www.geocities.com/edured77/curriculumred.htm
- 49. Tema: Currículum formal, currículum real, currículum oculto. Dirección electrónica: http://educacion.idoneos.com/index.php/283301
- 50. Tema: Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Dirección electrónica: http://www.lacd.Oas.Org/La%20educa%20123-125/Sand.Htm
- 51. Tema: Educación y desarrollo Dirección electrónica: http://www.monografias.com/trabajos11/acto/acto.shtml
- 52. Tema: Enseñanza y Educación Dirección electrónica: http://www.monografias.com/trabajos10/ened/ened.shtml
- 53. Trilla, J y Col (2001). <u>El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XX</u>. Barcelona: GRAÖ.
- 54. UNESCO (1987). Aprender a Ser. Madrid.
- 55. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (I.I.M.E.C.) (1991). La Investigación cualitativa en la educación latinoamericana. San José, C.R.: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- 56. V.V.A.A (1995). Volver a pensar la educación. 2 vols, Madrid: Morata.